

Acta educationis

2015

Kraków

Acta educationis 2015

Redakcja:

prof. dr hab. Józef Marecki
doc. ThDr. PaedDr. Ing. Gabriel Paľa, PhD.
doc. ThDr. Peter Tirpák, PhD.

Recenzja:

dr hab F. Musiał prof. Ign.
Mons. Dr.h.c. prof. ThDr. Jozef Jarab, PhD.
prof. ThDr. Jozef Jurko, PhD.
dr Lucyna Rotter

Wydawnictwo Avalon Sp. z o.o.

ul. Fiołkowa 4/13
31-457 Kraków

ISBN 978-83-7730-246-0

Obsah

TADEUSZ BĄK

Wybrane determinanty współczesnych przemian matrymonialnych i prokreacyjnych 5

GABRIEL PAŁA – LEON SZOT

Dziecko w procesie dezintegracji rodziny. Współczesne uwarunkowania społeczno – kulturowe 18

MICHAL VALČO

Religiozita a identita v kontexte krízy postmodernej kultúry: skúmanie kontextových determinantov výchovno-vzdelávacieho procesu . 28

H. GALDUNOVÁ – D. MAGUROVÁ – E. MAJERNÍKOVÁ

Edukácia v kontexte výchovy k zdraviu a zmene postojov 44

ZUZANA SLÁVIKOVÁ

Problém zážitku v kontexte integratívnych edukačných prístupov . 57

PETER TIRPÁK

Škola – priestor integrácie a katechizácie 66

DANIEL SLIVKA

Sacred Scriptures of Christianity and the Second Vatican Council. 77

MARTIN TKÁČ

Intrapersonálny kajúci rozmer v Liturgii svätého Jana Zlatoústeho 86

MIROSLAV LETTRICH

Prečo by sme mali o médiách uvažovať novým spôsobom?. 96

LESZEK SZEWCZYK

*Recenzia - PETRÍKOVÁ, D. – PETRÍK, L.: Evanjelium podľa Lukáša
v piktogramoch. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity,
2015. 125 s. ISBN 978-80-555-1426-0.. 105*

MARTIN TKÁČ

*Recenzia - TIRPÁK, P. – DANCÁK, F. – OSTROWSKI, M.:
Homo viator et homo peregrinus. Základy turizmu a putovania.
Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 208 s.
ISBN 978-80-555-1442-0. 108*

AUTORZY ARTYKUŁÓW 110

Wybrane determinanty współczesnych przemian matrymonialnych i prokreacyjnych

Tadeusz Bąk

Abstract: *The global democracy, in which the morality is replaced by legal awareness and strict legislative regulations, becomes another form of totalitarianism, which scorns human life in the name of freedom of women, gives effect to selection of people in a medicalized and vital society in which there is no place for aged, sick, disabled and the unborn people. Therefore it is necessary to conceive the analysis of the presented issue into sociological scheme based on three premises: diagnose of safety of the human person, identification of its determinants and factors and the plan of solution of the current situation and condition of safety interpersonal space and social life.*

Przyczyny współczesnych przemian matrymonialnych i prokreacyjnych

Pośród wielu przyczyn, które wpływają na współczesne przemiany matrymonialne i prokreacyjne można wymienić między innymi: konsumeryzm jako nowy styl życia, wpływ bezrobocia i ubóstwa na więzi rodzinne oraz różnorodne czynniki materialne. Można bowiem zauważyć, iż te obszary życia współczesnej rodziny najbardziej wpływają na zmniejszenie się zawieranych małżeństw i niż demograficzny.¹

Konsumeryzm jako doktryna moralna upatruje w konsumpcji sposobu na osiągnięcie szczęścia, radości życia, możliwości zaspokajania wszelkich potrzeb i pragnień zarówno fizycznych jak i duchowych. Dobro zostaje utożsamione z dobrem materialnym bądź przynależnością do świata symboli konsumpcyjnych. Istotnym czynnikiem sprzyjającym upowszechnieniu się konsumeryzmu jako praktyki życiowej był rozwój gospodarki wolnorynkowej. W gospodarce tej uruchomiona została spirala powodująca, że zwiększenie produkcji pobudza konsumpcję, a to przyczynia się z kolei do wzros-

¹ KARDIS, K.: *Otázka základných hodnôt a princípov v kontexte multikultúrneho dialógu*. In: *Disputationes quodlibetales*. Eds. P. Dancák, D. Hruška. Prešov, 2008, s.73.

tu produkcji. Postępujący wzrost poziomu życia i siły nabywczej szerokich grup społecznych przyczyniły się do istotnych zmian w strukturze wydatków. Spadł udział wydatków mających służyć zaspokojeniu elementarnych potrzeb, coraz więcej środków finansowych zaczęto przeznaczać na dobra trwałego użytku, wyposażenie mieszkań, usługi, rozrywkę. Sfera konsumpcji jawi się jako sfera wolnego wyboru dokonywanego przez racjonalną jednostkę. Rekompensuje ona niedostatki wolności doświadczane gdzie indziej, a ponieważ człowiek tak bardzo potrzebuje niezależności, pragnie tę sferę autonomii zachować za wszelką cenę².

Styl życia w pośpiechu, nadmiar informacji płynących z mass mediów, rozprasza uwagę klienta i uruchamia mechanizm selekcji. Współczesny konsument jest ukształtowany przez dekady życia w obfitości i dobrobycie. Mnogość centrów handlowych, dostępność luksusowych akcesoriów, łatwość podróżowania po świecie i – co najważniejsze – konstytutywna możliwość wyboru, tworzą z niego obiekt natężonych działań ze strony producentów marek³.

Ukształtowanie się gospodarki rynkowej w Polsce pociągnęło za sobą istotne, wielokierunkowe zmiany w wielu obszarach życia społecznego i gospodarczego, zainicjowało przekształcenia struktury społecznej, przemiany obyczajowe, zmiany w mentalności społecznej, systemach wartości itp. Ważne, godne odnotowania zmiany zaszły również w sferze systemów wartości, stylów życia oraz zachowań konsumpcyjnych współczesnych Polaków. Wielu Polaków, zauroczonych obfitością i dostępnością dotychczas nieosiągalnych dóbr konsumpcyjnych, rzuciło się w wir konsumpcji. Obiektem marzeń nowych pokoleń wchodzących na rynek pracy stał się poziom życia i konsumpcji szybko rosnących zastępów obrotowych i zaradnych przedsiębiorców. Posiadanie drogich, atrakcyjnych dóbr stało się symbolem statusu społecznego i wyznacznikiem sukcesu życiowego. Wahadło odchyliło się w drugą stronę: zgrzebną, siermiężną kon-

² Lewicka-Strzałecka, A.: *Konsumeryzm kontra konsumeryzm*, „Annales Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania” 2003, nr 6, s. 133.

³ Baudrillard, J.: *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*. Warszawa, 2006, s. 14.

sumpcję epoki realnego socjalizmu zastąpił hedonizm konsumpcyjny i pogoń za dobrami materialnymi⁴.

We współczesnej rodzinie pojawił się również problem konsumpcjonizmu, czyli postawy, która na pierwszy plan wysuwa zdobywanie i korzystanie z wszelkiego rodzaju dóbr materialnych.⁵ Chodzi tu o zmaterializowanie praktyczne, o nadanie wartościom materialnym celu nadrzędnego w życiu człowieka i rodziny. Wysunięcie na pierwszy plan konsumpcyjnego posiadania przekreśliło wiele wartości dotychczas uważanych za niepodważalne, doprowadziło do głębokiego uprzedmiotowienia człowieka, rozluźniło więzy rodzinne i międzyludzkie, zachwiało wiarę w bezinteresowność. Zdobyte dobra materialne często stają się podstawową wartością rodziny, a zaspokajanie indywidualnych celów staje się egoistyczne i bierze górę nad interesem rodziny jako całości⁶.

W rodzinach przenikniętych konsumpcjonizmem nie znajduje się miejsca na to, by kultywować wartości ogólnospołeczne, narodowe i religijne, gdyż same takimi wartościami nie żyją i stopniowo zatracają na nie wrażliwość.⁷ Trzeba sobie uświadomić, że również z winy domu i społeczeństwa młodzież zostaje pozbawiona przekazu wartości uważanych dotąd za niepodważalne. Najpoważniejsze jest zamazywanie kryteriów dobra i zła. Niektórzy mówią o cichej rewolucji aksjologicznej wśród młodzieży polskiej⁸.

Wpływ bezrobocia na więzi rodzinne

Najgorszym skutkiem długotrwałego bezrobocia jest poczucie beznadziejności w sytuacjach życiowych, stopniowe zrywanie kontaktów oraz więzi społecznych, poczucie niewypełnienia ról społecznych i poczucie odrzucenia. W przypadku mężczyzn tracących

4 Mróz, B.: *Consumo ergo sum?* Warszawa, 2009, s. 5.

5 KARDIS, K.: *Fenoméń náboženstva v kontexte sociologických teórií*. In: *Náboženstvo ako sociokultúrny fenomén v kontexte sociálnej zmeny*. Prešov, 2012, s. 55.

6 Cudak, H.: *Szkice z badań nad rodziną*. Kielce, 2007, s. 59-60.

7 KARDIS, K., KARDIS, M.: *Przemiany wartości społecznych w warunkach globalizacji kultury. Studium socjologii wartości*. In: *Roczniki teologiczno – pastoralne* 6. Ed. G. Pała. Limanowa, 2011, s. 60.

8 Czackowska, H.: *Cicha rewolucja*. Warszawa, 2008, s. 33.

zatrudnienie oraz pozostających długotrwale bezrobotnymi występuje spadek samooceny, poczucie beznadziejności, bezradności, odrzucenia wraz z poczuciem niemożności zapewnienia rodzinie bytu. Następnym etapem w kierunku stopniowego wykluczania osoby bezrobotnej jest popadanie w uzależnienia od alkoholu czy od narkotyków. Proces ten jest długotrwały, ma na celu łagodzenia przy pomocy alkoholu czy narkotyków emocji negatywnych oraz dyskomfortu wiążącego się z bezrobociem oraz jego skutkami. Zdarza się i tak, że osoba, która traci pracę podlega takiemu wykluczeniu, że traci rodzinę, przyjaciół, a czasem nawet zostaje bezdomną osobą. Taka sytuacja ma miejsce wtedy, kiedy bezrobotny staje się alkoholikiem, traci kontakt z rodziną, obwinia wszystkich wokół za zaistniałą sytuację, nie podejmuje działań mających na celu zmianę zaistniałej sytuacji. Bierność natomiast pojawia się po dłuższym czasie bezrobocia, bezskutecznym poszukiwaniu pracy oraz brakiem pomocy ze strony bliskich osób bądź instytucji. Jeśli taka osoba nie zostanie wsparta szybką pomocą ze strony powołanych do tego instytucji, proces nie zostanie zatrzymany, a tym samym pogłębi się wykluczenie jednostki⁹.

Bezrobocie jest często dobrym pretekstem do akcentowania własnej bezradności oraz przyjęcia postawy roszczeniowej wobec otaczającego świata, a więc wobec rodziny, przyjaciół czy instytucji społecznych. Znacznie wygodniej jest uzalać się nad sobą, o wiele łatwiej narzekać na niesprawiedliwość świata, niż dokonać weryfikacji własnego postępowania. Proces wykluczenia w przypadku tych osób już nastąpił, a kolejne niepowodzenia podczas poszukiwania pracy są potwierdzeniem ich bezużyteczności i swoistego rodzaju remedium na przeżycie. Bezrobotni oraz pozostający długo bez pracy stają się stałymi klientami ośrodków pomocy społecznej i nie widzą w tym nic złego. Ich potrzeby życiowe zmniejszają się, żyją tylko z zasiłków i to im zupełnie wystarcza. Nie odczuwają także z tego powodu dyskomfortu, gdyż za stan rzeczy oraz swoją sytuację obwiniają innych czy

⁹ Wykluczenie społeczne. Kampania społeczna „Warto być za!”, Warszawa 2010, s. 5-6.
39 Tamże, s. 7-8.

instytucje. Niebezpieczeństwem jest dziedziczenie sposobu na przetrwanie przez ich dzieci³⁹.

Ważnym czynnikiem wpływającym na wykluczenie bądź zagrożenie wykluczeniem społecznym jest bezrobocie. Z badań wynika, że już przyszli bezrobotni są ubożsi od osób pracujących i to zanim jeszcze utracą pracę, a nawet kilka lat przed utratą. Utrata pracy ponadto nie wpływa na istotną zmianę materialnych warunków życia (nie spycha do sfery ubóstwa). Osoby bezrobotne pozostają po utracie pracy ubodzy tak samo, jak byli przed jej utratą. W grupie zaś osób, które odzyskały pracę po 2007 r. zmniejszył się znacząco odsetek ubogich.

Przyszłych bezrobotnych charakteryzuje również niższy od jednostek trwale pracujących poziom strategii zadaniowej w radzeniu sobie z problemami, utrata pracy zaś tylko nieznacznie ten poziom obniża. Osoby, które odzyskały pracę odczuły wzrost poziomu strategii zadaniowej radzenia sobie, wzrost ten dorównuje w 2009 r. prawie poziomowi jednostek trwale zatrudnionych. Utrata pracy wpływa jednak negatywnie na dobrostan psychiczny. Jednak również w tym przypadku dobrostan psychiczny przyszłych bezrobotnych był już obniżony na długi czas przed utratą pracy. Tracący pracę po 2007 r. charakteryzowali się niższym w porównaniu do osób stale zatrudnionych dobrostanem psychicznym w 2007 r., a utrata pracy mało w tym zakresie zmienia. Niemal identyczny profil zależności wykazuje porównanie poszczególnych grup, które zostały wyróżnione z kryterium statusu na rynku pracy w latach 2007-2009 w zakresie różnych wymiarów jakości życia. Jakość bliskich związków z innymi jest tak po utracie pracy, jak przed nią gorsza w grupie bezrobotnych niż wśród osób zatrudnionych. Podobnie poziom cywilizacyjny jednostek, które mają dopiero utracić pracę, jest znacznie niższy od poziomu cywilizacyjnego osób stale zatrudnionych, jest niższy nawet od poziomu tych osób, które były bezrobotne, ale później pracę odzyskały¹⁰.

Okazuje się, że osoby tracące pracę po 2007 r. już wcześniej dwa lata nadużywały alkoholu prawie trzykrotnie częściej od innych grup

¹⁰ Czapiński, J., Panek, T.: *Diagnoza społeczna 2009 – warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa, 2009, s. 324-325.

badanych, więc utrata pracy w sumie niczego nie zmieniła. Z kolei poziom nadużywania alkoholu wśród trwale bezrobotnych, podobny był do poziomu nieustannie pracujących.

Analiza wyników badań pokazuje również, iż istotny statystycznie skutek statusu na rynku pracy w sferze kapitału społecznego wyjaśnienia, że tak osoby, które mają dopiero utracić pracę, jak również osoby przejściowo czy trwale bezrobotne różnią się *in minus* w porównaniu z nieustannie zatrudnionymi pod względem aktywności społecznej, zaufania interpersonalnego, gotowości do udziału w publicznym życiu (referenda, wybory) oraz stowarzyszania się. Biorąc pod uwagę ogólny wskaźnik jakości życia, składający się z wyżej omawianych, a ponadto stresu życiowego i zdrowia, przyszli bezrobotni znacznie gorzej wypadają od osób pracujących, którym nie grozi utrata pracy.

Można zatem zauważyć, iż niektóre czynniki psychospołeczne zwiększają ryzyko utraty pracy, a szczególnie w czasie szybkiego rozwoju gospodarczego oraz wzrostu zatrudnienia, kiedy popyt na pracę rośnie i spada stopa bezrobocia, a więc zmniejsza się znaczenie czynników makrostrukturalnych. Mimo że utrata pracy może zmniejszać jakość życia oraz nasilać patologiczne zachowania, to skutek ten jednak nie jest silniejszy w sytuacji większości bezrobotnych w czasie koniunktury gospodarczej od przeciwnego wpływu cech indywidualnych, a w tym także typowo psychologicznych, na prawdopodobieństwo utraty pracy. W czasie koniunktury ryzyko utraty pracy rośnie szczególnie gwałtownie w sytuacji osób, które charakteryzują się niepożądanymi na rynku pracy cechami, lecz nie tylko dotyczącymi kompetencji zawodowych, ale także związanymi na przykład z wykształceniem, a także w sferze zachowań, które wynikają ze stylu życia, jak na przykład nadużywanie alkoholu¹¹.

Wpływ ubóstwa na życie rodzinne

Zjawisko ubóstwa było i jest trudnym i kontrowersyjnym zagadnieniem dla polityki społeczno-gospodarczej każdego państwa. Problem biedy i ubóstwa towarzyszyły człowiekowi od chwili

¹¹ Tamże, s. 326-327.

pojawienia się pierwszych wspólnot ludzkich, a na przestrzeni wieków bardzo różnie do niego podchodzono, podając różne przyczyny oraz różne środki rozwiązania. Współcześnie ubóstwo traktowane jest jako jeden z ważnych czynników mających wpływ na patologię życia społecznego w wymiarze egzystencjalnym, instytucjonalnym oraz politycznym. Nieustannie pogłębiają się różnice dzielące ludzi zamożnych od biednych, co wpływa w dużej mierze na wykluczenie społeczne tej ostatniej grupy. Najczęściej definiuje się ubóstwo jako stan poniżej zmiennego w czasie progu dochodowego lub realizacji potrzeb w odniesieniu do jednostki, rodziny lub grupy społecznej¹². W świadomości społecznej ubóstwo funkcjonuje jako brak dostatecznych środków do życia, bieda czy niedostatek, toteż uważane jest jako zło, które należy zlikwidować, a przynajmniej znacznie ograniczyć. Takie podejście nie wzbudza kontrowersji, natomiast trudności zaczynają się wtedy, kiedy trzeba doprecyzować kogo uważa się za ubogiego, jaki jest zakres ubóstwa. Rozbieżności w ocenach zasięgu oraz głębokości występowania zjawiska ubóstwa spowodowane są brakiem precyzyjnej oraz powszechnie akceptowanej definicji tego zjawiska. Trzeba też zwrócić uwagę, iż kategoria ta zmieniała się w czasie i nadal zróżnicowana jest terytorialnie. Sytuacja materialna gospodarstw domowych bowiem, przez którą dziś można przypisać je do obszaru ubóstwa, na pewno nie pozwalałaby na taką kwalifikację kilkadziesiąt lat temu. Z kolei to, co można traktować jako ubóstwo w państwach Unii Europejskiej, nie będzie miało odniesienia do większości społeczeństw afrykańskich¹³.

Mimo tych zastrzeżeń definicje ubóstwa mają najczęściej tak ogólny charakter, iż nie budzą większych sporów, pozostawiają bowiem otwartymi na fundamentalne sprawy, które budzą kontrowersje. Chodzi tu m.in. o to, które potrzeby powinno się traktować jako podstawowe i jaki poziom ich zaspokojenia trzeba uznać za pożądany. Zmienne w definicjach jest zakres czy głębokość ubóstwa, natomiast

¹² Zalewska, D.: *Ubóstwo. Teorie i badania*. Wrocław, 1997, s. 18.

¹³ Panek, T.: *Statystyka Społeczna*. Warszawa, 2007, s. 23.

we wszystkich ubóstwo wiąże się z faktem niezaspokojenia pewnych potrzeb na pożądanym poziomie¹⁴.

Pomimo trwałego wzrostu gospodarczego, który w Polsce był dynamiczny w latach 2003-2007, w dalszym ciągu odnotowywano niekorzystne wskaźniki zatrudnienia oraz bezrobocia w porównaniu z innymi państwami członkowskimi UE. Nieznacznie zmalał wskaźnik zagrożenia ubóstwem, ale nadal wynosił 18% dla mężczyzn oraz 17% dla kobiet. Ubóstwo i wykluczenie społeczne wiązały się głównie z brakiem pracy, w tym okresie znacząco się zmniejszyła stopa bezrobocia wśród młodzieży (prawie o połowę od 2002 r.) i bezrobocia długotrwałego. Około 45% osób bezrobotnych było dotkniętych ubóstwem, a choć odsetek osób mieszkających w gospodarstwach domowych, których członkowie pozbawieni byli pracy, malał (z 14,4% w 2006 r. do 11,6% w 2007 r.), to był on w dalszym ciągu powyżej średniej UE. Nie zawsze jednak znalezienie pracy stanowiło odpowiednie wyjście z sytuacji, ponieważ poziom ubóstwa pracujących był wysoki (13% w 2006 r.). Do grup szczególnie dotkniętych ubóstwem oraz wykluczeniem społecznym należały dzieci (24%), osoby niepełnosprawne oraz mieszkające na obszarach wiejskich. Występował również duży stopień korelacji pomiędzy zagrożeniem ubóstwem i liczbą dzieci w gospodarstwie domowym. W 2007 r. wskaźnik skrajnego ubóstwa w domowych gospodarstwach z trójką bądź czwórką dzieci wynosił 10,5%, a w domowych gospodarstwach z większą liczbą dzieci wzrastał aż do 25,4%¹⁵.

Czynniki materialne

Niezależnie od przyczyn o charakterze demograficznym, na zmiany w procesach formowania się i funkcjonowania rodziny wpływ mają czynniki społecznoekonomiczne związane z okresem transformacji oraz czynniki aksjologiczne i kulturalno-obyczajowe. Pozostają one we wzajemnych związkach. Wydłużył się okres nauki szkolnej i przy-

¹⁴ Szukielojć-Bieńkuńska, A.: *Miary ubóstwa i wykluczenia społecznego w praktyce i propozycjach Eurostatu*. In: *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Badania. Metody. Wyniki*. Eds. S. Golinowska, E. Tarkowska i I. Topińska. Warszawa, 2005, s. 149.

¹⁵ Golinowska, S.: *Od ubóstwa do wykluczenia społecznego*. Warszawa, 2008, s. 23-24.

gotowania do wejścia na rynek pracy. Lata 90. XX wieku przyniosły „rewolucję edukacyjną”, wyrażającą się nie tylko wzrostem aspiracji edukacyjnych polskiego społeczeństwa a zwłaszcza młodzieży, ale i przekładającą się na konkretne zachowania. Świadczą o tym wskaźniki skolaryzacji młodzieży na poziomie szkół średnich a przede wszystkim wyższych. Zmiany te są następstwem przemian cywilizacyjnych, możliwości i konieczność nadrobienia luki edukacyjnej przez młodą generację Polaków, ale przede wszystkim następstwem sytuacji na rynku pracy. Instrumentalne podejście do zdobywania wykształcenia i zawodu wynika z nadziei na uzyskanie pracy, nierzadko – jakiegokolwiek oraz na awans zawodowy. Priorytet dla pracy zawodowej, nawet okresowy (ale przekształcający się również w stały) oznacza przesunięcie realizacji planów matrymonialnych, a nawet rezygnację z nich¹⁶.

Na postawy wobec małżeństwa, traktowanego jako podstawa założenia rodziny wpływ mają warunki bytu dużej części społeczeństwa i młodej generacji. Młodzi ludzie są grupą w najwyższym stopniu zagrożoną bezrobociem. Stopa bezrobocia osób w wieku 20-24 lat w 1995 roku wynosiła 32,6%, w 2003 roku osiągnęła już 47,2%. Bezrobocie oznacza brak stałego źródła dochodu i brak możliwości osiągnięcia stabilizacji materialnej i życiowej¹⁷.

Wpływ na decyzje matrymonialne ma niewątpliwie sytuacja mieszkaniowa i brak perspektyw na uzyskanie samodzielnego mieszkania przez część młodych małżeństw. Sytuację mieszkaniową polskiego społeczeństwa należy oceniać jako złą, przy czym niekorzystne trendy pogłębiają się. Wg danych Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku zasoby mieszkaniowe w kraju wynoszą 12,3 mln. mieszkań, podczas gdy liczba gospodarstw domowych wyniosła 13,8 mln. Statystyczny deficyt mieszkań osiągnął poziom 1,5 mln mieszkań i był wyższy niż w 1988 roku; wówczas wynosił 1,1 mln. Oznacza to, że co 10 gospodarstwo domowe nie posiada własnego mieszkania.

¹⁶ Knoll, J.: *Trendy i zagadnienia edukacji dorosłych w wymiarze europejskim*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2007, nr 2, s. 6.

¹⁷ Kotowska, I. E.: *Polityka ludnościowa. Cele, rozwiązania, opinie*. Warszawa, 2003, s. 12.

Obserwuje się systematyczny spadek liczby budowanych mieszkań, zapoczątkowany od 1978 r., pogłębiony w latach 90. W 1996r. oddano do użytku 62 tys., mieszkań, a więc tyle, ile w roku 1950. Wprawdzie w kolejnych latach odnotowano stopniowy wzrost (w 1997 r. – 74 tys., w 1998 r. – 82 tys., w 2000 r. – 88,7 tys., w 2001 r. – 106 tys.) jednak spadek rozpoczętych budów (126 tys. w 2000 roku i 114 tys. w 2001) wskazuje na kolejne zagrożenie załamania się budownictwa mieszkaniowego.

O trudnościach w uzyskaniu mieszkania przez młode małżeństwo świadczą liczby oddawanych mieszkań w relacji do liczby zawieranych małżeństw. W 1999 roku przekazano 588 mieszkań na 1000 zawartych małżeństw; w 2001 roku – 421.

Wśród młodego pokolenia (w badaniach, które stanowią podstawę przytoczonych danych do tej grupy zaliczono: osoby w wieku 18-30 lat oraz młode małżeństwa, w których wiek żony wynosił 20-29 lat, a wiek męża 20-34 lata) tylko 20% zamieszkuje samodzielnie. Swoje warunki mieszkaniowe zamierza poprawić w bliskiej przyszłości 30%, a w dalszej – 40% młodych. Barierą w poprawie tej sytuacji są koszty uzyskania mieszkań. Cena mieszkania (zakup, budowy) a także wynajęcia lokalu w stosunku do przeciętnego wynagrodzenia zwiększa niedostępność mieszkań dla grup średnio zamożnych, a tym bardziej niżej uposażonych. Do tej drugiej grupy zalicza się większość ludzi młodych. Nie zawsze mogą oni także liczyć na pomoc finansową rodziców, raczej na perspektywę wspólnego zamieszkiwania ze starszym pokoleniem¹⁸.

Przyczyny rezygnacji z planowanej liczby dzieci mają charakter zindywidualizowany, jednak ważną rolę odgrywają również czynniki związane z sytuacją społeczno-ekonomiczną kraju. W 1995 r. na realizację planów prokreacyjnych wpływ miały: rosnące koszty utrzymania (62,8%), trudności w łączeniu obowiązków zawodowych z macierzyńskimi (37,6%), trudności w znalezieniu pracy (33,7%) oraz zagrożenie bezrobociem (35,6%). W 1998 roku było 764 tys. rodzin z dziećmi na utrzymaniu do lat 24, w których przynajmniej jedno z rodziców

¹⁸ Balcerzak-Paradowska, B.: *Rodziny w Polsce...*, s. 54-55.

było bezrobotne. Stanowili oni 11,8% ogółu rodzin z dziećmi. W 2002 roku rodzin takich było 1230 tys., tj. 21,6% ogółu¹⁹.

Respondenci cytowanego badania z 2002 roku jako czynnik ograniczający powiększanie rodziny wymieniali obawy o karierę zawodową (był to czynnik, na który zwracało uwagę 22,6%). Zdecydowanie najistotniejszym czynnikiem ograniczania dzietności była obawa o przyszłość dzieci (86%), a następnym – wysoki koszt utrzymania (kolejnego) dziecka (67% odpowiedzi). Miało to szczególnie znacznie dla osób najmłodszych (od 20 do 29 lat). Jeśli przyjąć za minimalny standard poziomu życia minimum socjalne, pozwalające na zaspokojenie podstawowych i integracyjnych potrzeb dziecka i rodziny, to w 2001 roku poziomu tego nie osiągało 57% gospodarstwa domowych. Porównując wysokość minimum socjalnego (do przeciętnego wynagrodzenia netto) można zauważyć, że przy jednym pracującym rodzicu zarobki takie pozwalają na utrzymanie niepracującego małżonka i jednego dziecka na poziomie minimum socjalnego. Utrzymanie dwojga dzieci na takim poziomie wymaga pracy dwojga rodziców i osiągania przez nich zarobków przynajmniej na poziomie przeciętnym w gospodarce narodowej. Nie można również pomijać faktu, że dla części osób rezygnujących z powiększania rodziny przyczyną tego jest chęć zachowania dotychczasowego standardu życia oraz obawa przed koniecznością rezygnacji z własnych zainteresowań. W tych przypadkach dziecko przegrywa z innymi wartościami²⁰.

Podsumowując niniejszą analizę należy podkreślić, że dezintegracja rodziny następuje więc wskutek „rewolucji” w pełnionych przez rodzinę funkcjach. Rodzina bowiem wypełnia istotne funkcje w interesie społeczeństwa (tzw. funkcje instytucjonalne) oraz zaspokaja jednocześnie potrzeby psychiczne, emocjonalne i społeczne swych członków (tzw. funkcje osobiste). Jeśli tego nie czyni, środowisko wychowawcze przestaje tworzyć pozytywne wzorce emocjonalnego reagowania na stresy, frustracje i konflikty. Pojawia się problem niedostosowania społecznego. Dzieci dążąc do osiągnięcia pewnych potrzeb, stają się coraz bardziej agresywne. Zdarza się bowiem często,

¹⁹ Tamże, s. 35.

²⁰ Tamże, s. 35-37.

o czym informuje prasa, że dzieci takie pochodzą z tzw. „dobrych rodzin”. Można więc stwierdzić, iż współczesna rodzina przeżywa kryzys. Rola środowiska wychowawczego jest zaś niezmiernie ważna w kształtowaniu osobowości, w procesie wychowania, przygotowywania jednostki do współżycia w społeczeństwie.

Bibliografia:

- BADORA, S., CZEREDRECKA, B., MARZEC, D.: *Rodzina i formy jej wspomagania*. Kraków, 2002.
- BALCERZAK-PARADOWSKA, B.: *Rodziny w Polsce. Ewolucja. Zróżnicowanie. Okres transformacji*. Warszawa, 2005.
- BAUDRILLARD, J.: *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*. Warszawa, 2006.
- BRAUN-GAŁKOWSKA, M.: *Psychologia domowa*. Olsztyn, 1999.
- CUDAK, H.: *Szkice z badań nad rodziną*. Kielce, 2007.
- CZACKOWSKA, H.: *Cicha rewolucja*. Warszawa, 2008.
- CZAPIŃSKI, J., PANEK, T.: *Diagnoza społeczna 2009 – warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa, 2009.
- FELDMAN, L.: *Łączenie terapii indywidualnej i rodzinnej*. Gdańsk, 1996.
- GIDDENS, A.: *Socjologia*. Warszawa, 2009.
- GOLINOWSKA, S.: *Od ubóstwa do wykluczenia społecznego*. Warszawa, 2008.
- JACKOWSKA, E.: *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa, 2004.
- KARDIS, K.: *Otázka základných hodnôt a princípov v kontexte multikultúrneho dialógu*. In: Disputationes quodlibetales. Eds. P. Dancák, D. Hruška. Prešov, 2008, s. 69-88.
- KARDIS, K., KARDIS, M.: *Przemiany wartości społecznych w warunkach globalizacji kultury. Studium socjologii wartości*. In: Roczniki teologiczne – pastoralne 6. Ed. G. Pała. Limanowa, 2011, s. 51-67.
- KARDIS, K.: *Fenoméń náboženstva v kontexte sociologických teórií*. In: Náboženstvo ako sociokultúrny fenomén v kontexte sociálnej zmeny. Prešov, 2012, s. 24-45.
- KAWULA, S., BRĄGIEL, J. A., JANKE, W.: *Pedagogika rodziny*. Toruń, 2006.
- KELM, A.: *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*. Warszawa, 2002.
- KNOLL, J.: *Trendy i zagadnienia edukacji dorosłych w wymiarze europejskim*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2007, nr 2.
- KOTOWSKA, I. E.: *Polityka ludnościowa. Cele, rozwiązania, opinie*. Warszawa, 2003.
- LEWICKA-STRZAŁECKA, A.: *Konsumeryzm kontra konsumeryzm*, „Annales Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania” 2003, nr 6.
- MRÓZ, B.: *Consumo ergo sum?* Warszawa, 2009.
- PANEK, T.: *Statystyka Społeczna*. Warszawa, 2007.
- PILCH, T., LEPALCZYK, I.: *Pedagogika społeczna*. Warszawa, 2003.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA, M., WŁODARSKI, Z.: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa, 2004, t. 2.
- REMBOWSKI, J.: *Więzi uczuciowe w rodzinie*. Warszawa, 1989.
- ROŻNOWSKA, A.: *Wybrane aspekty wychowania w rodzinie*. Słupsk, 2007.

- STELMASZCZUK, Z.: *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem*. Warszawa, 1999.
- STRZELECKI, Z.: *Demograficzne czynniki zmian w modelu rodziny w Polsce*. In: *Polska a Europa. Problemy demograficzne u progu XXI wieku*. Ed. A. Organiściak, Krzykowska. Olsztyn, 2003.
- SZACKA, B.: *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa, 2008.
- SZCZEPAŃSKI, J.: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa, 2007.
- SZUKIEŁOJĆ-BIEŃKUŃSKA, A.: *Miary ubóstwa i wykluczenia społecznego w praktyce i propozycjach Eurostatu*. In: *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Badania. Metody. Wyniki*. Eds. S. Golinowska, E. Tarkowska i I. Topińska. Warszawa.
- TREMPAŁA, E., CICHOSZ, M.: *Pedagogika społeczna*. Olecko, 2006.
- TYSZKA, Z.: *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*. Poznań, 2004.
- TYSZKA, Z.: *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań, 2007.
- WIŚNIEWSKA-ROSKOWSKA, K.: *Zbudować małżeńskie szczęście*. Marki-Struga, 2005.
- Wykluczenie społeczne. Kampania społeczna „Warto być za!”*. Warszawa 2010.
- ZALEWSKA, D.: *Ubóstwo. Teorie i badania*. Wrocław, 1997.

Dziecko w procesie dezintegracji rodziny. Współczesne uwarunkowania społeczno – kulturowe

Gabriel Pała – Leon Szot

Abstract: According to many experts dealing with present society, people are losing their social dimension, the consequence being, in fact, that they are becoming “unsocial.” Later, they enter the “anomy state,” a condition whose impact is evident in high stress levels, aggressiveness, feelings of uncertainty, mistrust, loneliness, identity confusion, and mistakes due to disorientation.

Key words: Anomy. Desintegration. Culture. Society. Family. Children.

W każdej rodzinie istnieją różne systemy wzajemnych powiązań i oddziaływań. Wytwarzają je poszczególni członkowie, z których każdy ma pewien wpływ na kształtowanie poziomu i treści powiązań oraz na rozwój osobowości i zachowania się pozostałych osób. Wiadomo np.: że każdy partner wstępujący w związek małżeński ma ukształtowaną osobowość. Osobowość jednego członka rodziny pozostaje w bliskich związkach z osobowością drugiego. Każdy z małżonków wnosi coś innego do nowej rodziny coś z obrazu swojej dotychczasowej rodziny tej z której się wywodzi oraz tworzy nowe wartości społeczne i moralne, poza tym nieraz coś nowego, a nawet nieraz niepowtarzalnego unikalnego do organizacji życia w rodzinie. Rodzice są dla dziecka pierwszymi dawcami wszelkich uczuć. Sposób w jaki przejawiają miłość względem siebie oraz dzieci jest bardzo ważny w kształtowaniu emocjonalnej atmosfery w rodzinie. Jeśli rodzice kochają się nawzajem, dziecko kocha oboje rodziców, jeśli się kłócą lub nienawidzą dziecko zmuszone jest „opowiedzieć” się za jednym z nich a drugie odrzucić. Jest to sytuacja przeżywana przez dziecko

bardzo ciężko, ponieważ musi ono przygotować się na utratę miłości tego spośród rodziców, które odrzuca¹.

Znaczenie rodziny dla rozwoju dziecka

Wielość funkcji pełnionych przez rodzinę wskazuje na ilość i różnorodność zadań jakie stawia się przed nią, wiele z tych zadań zaś nie może być wykonane poza rodziną. Do takich właśnie zadań należy m.in. całkowita realizacja funkcji wychowawczej, pod tym względem rodzina stanowi specyficzne środowisko wychowawcze². W psychologii rozwojowej wyróżnia się zadania wychowawcze rodziny dla poszczególnych okresów życia dziecka. W okresie pierwszych trzech lat życia zadania te polegają na opiece pielęgnacyjno-wychowawczej, której celem jest rozwój psychomotoryczny. Ponadto należy brać pod uwagę zagadnienie nauki mowy, umożliwienie dziecku pełnej ruchliwości w celu poznawania otoczenia, zdobywania pierwszych indywidualnych doświadczeń (rozwój potrzeby poznawczej), a także kształtowanie osobowości i uczuć (rozwój emocjonalny)³.

W okresie przedszkolnym, gdy dziecko wykazuje największą aktywność w gromadzeniu wiadomości o świecie konieczne jest, aby rodzina zapewniała mu szeroki kontakt z przyrodą, umożliwiała rozwijanie podstawowych form zabawowych i działalności artystycznej, kształtowała wartości moralne, estetyczne i kulturalne, doskonaliła i wzbogacała znajomość języka, uczyła wypełniać proste domowe obowiązki. Ponadto środowisko rodzinne stanowi podstawową bazę zdobywania informacji o tym wszystkim, co w dziecku wzbudza zainteresowanie oraz przygotowuje do coraz dłuższych okresów koncentracji uwagi, a także do wytrwałości w dążeniu do celu.

W okresie młodszego wieku szkolnego środowisko rodzinne wpływa na rozwój określonych cech charakteru, temperamentu, typu układu nerwowego, a oprócz tego rodzice ściśle współpracując ze szkołą mogą wspomagać autorytet szkoły, śledzić wpływ grupy rówieśniczej

¹ Izdebska, J.: *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*. Białystok, 2000, s. 27.

² Kuligowska, K.: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki*. Lublin 1984, s. 66.

³ Brzezińska, A.: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwoju*. Gdańsk 2006.

na zachowanie dziecka, a w razie dostrzeżenia uchybień w zachowaniu dziecka mogą konsultować się z pedagogiem lub psychologiem.

W okresie dorastania młodzież stara się usamodzielnąć, dążąc do stworzenia własnego światopoglądu, a tym samym staje przed dużą ilością problemów. Ze strony rodziców powinna wychodzić inicjatywa wspólnego omawiania i analizy powstających trudności. Rozmowy powinny być szczere i otwarte⁴.

Najważniejszą rolę odgrywa system wzajemnych relacji pomiędzy matką a dzieckiem. Istotną treścią tej relacji jest miłość matki do dziecka, która wytwarza poczucie bezpieczeństwa i pewność emocjonalną. Już w pierwszym okresie życia dziecko ma pierwsze przeżycia emocjonalne i w tym to okresie powstaje u niego poczucie pewności lub niepewności siebie. Poczucie emocjonalnej stabilności rozwija się i rozbudowuje w dziecku tym szybciej i pełniej, im pewniejsze jest ono zaspakajania przez najbliższe otoczenie wszystkich jego potrzeb. Związek matki z dzieckiem jest wielostronny i bogaty w treść i znamieny w swych skutkach. Matka jest najważniejszą osobą nie tylko w życiu małego dziecka, ale także w życiu dzieci dorosłych. Niektórzy z nas potrzebują matki przez całe życie. Nie tylko między matką a dziećmi, ale również między ojcem a dziećmi wytwarzają się subtelne związki zależności, niezależności i współzależności-miłość i nienawiść, radość i niepokój. Miłość i doświadczenie zdobyte w życiu rodzinnym są istotą życia, osnową na której tka się wątek wszelkich emocjonalnych powiązań między dzieckiem a innymi osobami z poza rodziny. Od matki dziecko oczekuje miłości od ojca autorytetu i miłości. Żadne z tych wymagań stawianych rodzicom nie jest zadaniem wyłącznie jednej strony, lecz mają one uzupełniać się wzajemnie. W tworzeniu atmosfery rodzinnej biorą udział również dzieci. Stosunki między nimi zależą od wielu czynników, szczególnie od wieku rodzeństwa, płci, wzajemnych stosunków między dorosłymi. Na ogół chłopcy odnoszą się inaczej do braci niż do siostr. Starsze rodzeństwo chętniej opiekuje się znacznie młodszym od siebie niż rodzeństwem tylko o rok lub dwa młodszym,

⁴ Schaffer, R.: *Psychologia dziecka*. Warszawa, 2005, s. 34-35.

braćmi czy siostrami. Dziecku rozżalonemu, smutnemu, pokrzywdzonemu starsze siostry okazują więcej sympatii niż młodsze. Dobre stosunki w rodzeństwie mogą sprzyjać rozwojowi dziecka, złe wywołują różne formy wrogiego zachowania się: mogą też ukształtować u dziecka postawę złości, nieposłuszeństwa i wytworzyć dystans uczuciowy między nimi a rodzeństwem i dorosłymi. Układy między rodzeństwem mają także wpływ na przyszłą postawę życiową, stosunek do partnerów przeciwnej płci, współmałżonka. Wśród systemów wzajemnych powiązań w rodzinie ważne miejsce zajmują związki dziadków lub innych krewnych z dziećmi. Obecność dziadków w domu wpływa bezpośrednio lub pośrednio na zachowanie dziecka w domu i poza nim. Relacje te obecnie uległy w dużej mierze dość poważnej zmianie. Mianowicie dziadkami stają się dzisiaj ludzie w coraz młodszym wieku.⁵ Są więc na ogół zdrowsi i bardziej sprawni fizycznie niż dziadkowie dawniejsi i mają często dane do tego, aby jako pełnoprawni członkowie rodziny faktycznie uczestniczyli w jej życiu. Najczęściej posiadają też zawód, nieraz jeszcze pracują i mają własne dochody, którymi nawet wspierają nieraz dzieci i wnuki⁶.

Oprócz zadań, jakie stoją przed rodziną, wylicza się również cały szereg czynników wpływających na wytworzenie się w środowisku rodzinnym optymalnej atmosfery sprzyjającej wszechstronnemu rozwojowi dziecka. Pojęcia „wychowania” nie należy bowiem w tym przypadku zawężać tylko do świadomych oddziaływań na dziecko, ale należy rozumieć je szerzej, jako całość czynników sprawiających, że z noworodka – istoty biologicznej – rozwija się człowiek – istota społeczna⁷. Z drugiej zaś strony, biorąc nawet pod uwagę węższą definicję wychowania (świadome i celowe oddziaływanie na dziecko), można dostrzec, iż proces wszechstronnego rozwoju dziecka ma szerszy zakres znaczeniowy niż pojęcie „wychowania”. O ile w wychowaniu dziecka stosuje się w dużym stopniu zamierzone i świadome oddziaływanie, o tyle w procesie rozwoju dziecka odgrywają znaczną

5 Kardin, K.: *Otázka základných hodnôt a princípov v kontexte multikultúrneho dialógu*. In: *Disputationes quodlibetales*. Eds. P. Dancák, D. Hruška. Prešov, 2008, s. 70.

6 Badora, S.: *Rodzina i formy jej wspomagania*. Kraków, 2001, s. 55-56.

7 Tamże, s. 58.

rolę czynniki inne, często nieplanowane. Wychowanie zatem jest jednym z komponentów rozwoju osobowości dziecka, której ukształtowanie polega na wyposażeniu dziecka w poszczególne dyspozycje psychiczne lub ich systemy⁸. Osobowość rozpatruje się jako bardzo złożone systemy samoregulacji, występujące kolejno na podłożu⁹:

- mechanizmów fizjologicznych;
- mechanizmów psychonerwowych;
- mechanizmów nastawieniowych, będących wyrazem potrzeb i postaw;
- mechanizmów dążnościowych związanych z realizacją wartości i pełnieniem ról społecznych.

Można więc przyjąć, że do naczelných i podstawowych zadań pedagogicznych we współczesnej rodzinie należy kształtowanie osobowości dziecka, które przebiega prawidłowo tylko wówczas, gdy rodzina zapewnia optymalne ku temu warunki. Należy jednak pamiętać, iż takie warunki może zapewnić tylko rodzina, gdyż pod tym względem jest specyficznym środowiskiem wychowawczym. Specyficzny jest przede wszystkim rodzaj i przebieg wpływów wywieranych na dziecko, jego bliski i częsty kontakt z osobami dorosłymi powoduje, iż mają charakter bardziej spontaniczny niż zaplanowany. Dlatego wszelkie oddziaływania wychowawcze mają charakter trwały i ciągły, są podbudowane emocjonalnie, nie mają w sobie nic ze sztucznych, aranżowanych sytuacji wychowawczych w innych instytucjach. Wartości uczuć rodzicielskich nie można porównać z żadnym innym uczuciem¹⁰.

Od wpływów wychowawczych w rodzinie zależy ponadto, czy dziecko zostanie dobrze przygotowane do życia, a zatem czy rozwinię się element społeczny jego osobowości. Rozwój ten następuje poprzez realizację potrzeb psychicznych dziecka, między innymi potrzeby kontaktu, bezpieczeństwa, przynależności, akceptacji, samorealizacji, aktywności, sensu życia¹¹.

⁸ Ziemska, M.: *Rodzina...*, s. 121-122.

⁹ Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A. W.: *Pedagogika...*, s. 160.

¹⁰ Ziemska, M.: *Rodzina...*, s. 124.

¹¹ Ziemska, M.: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa, 1974, s. 30-31.

W środowisku rodzinnym rozwija się również sfera moralna dziecka, które naśladuje takie autorytety, jakimi są dla niego rodzice, które akceptuje wartości, normy moralne i obyczajowe uznawane przez rodziców. W rodzinie także dziecko ma umożliwiony kontakt ze składnikiem elastycznego kształtowania osobowości, a przy tym uczone jest umiejętności spędzania wolnego czasu¹².

Można stwierdzić, że rozwój dziecka następuje tylko wówczas, gdy prawidłowo funkcjonująca rodzina dba o właściwy rozwój fizyczny, intelektualny, emocjonalny i społeczny dziecka. Na prawidłowe funkcjonowanie rodziny jako środowiska wychowawczego ma wpływ szereg czynników.¹³ Zalicza się tu między innymi¹⁴:

- atmosferę rodzinną (poczucie więzi, wspólnotę dążeń, umiejętność współżycia i współdziałania, wzajemny szacunek i zrozumienie, tolerancję odmienności upodobań i zainteresowań, solidarność rodzinną);

- postawy rodziców wobec dzieci;

- wiedzę pedagogiczną i umiejętność organizowania procesu wychowania w rodzinie;

- osobowość rodziców;

- zgodne pożycie małżeńskie;

- tradycje kulturalne;

- czas pracy i czas wolny rodziców.

Rodzina, jak już zostało stwierdzone powyżej, jest tym specyficznym środowiskiem wychowawczym, które jako jedyne zapewnia dziecku optymalne warunki do wszechstronnego rozwoju, dzieje się tak o tyle, o ile rodzina funkcjonuje prawidłowo. Potwierdzają to badania dowodzące, iż w nieprawidłowo funkcjonującym środowisku rodzinnym tkwią przyczyny zjawisk, takich jak¹⁵:

- sieroctwo społeczne,

¹² Zawadzki, R., Taraszkiewicz, M.: *Rodzinny...*, s. 79.

¹³ Kardis, K.: *Kriza postmodernity a jej prejavy v kontexte súčasnej spoločnosti I*. In: Zborník teologických štúdií. No. 8. Ed. G. Paľa, M. Petro Ed. G. Paľa. Prešov, 2011, s. 27.

¹⁴ Izdebska, H.: *Szczęście dziecka*. Warszawa, 1989, s. 42.

¹⁵ Gurycka, A.: *Dzieci biernie społecznie*. Wrocław, 1987, s. 34-39.

- niedostosowanie społeczne i przestępczość nieletnich,
- nerwice dziecięce,
- niepowodzenia szkolne,
- bierność społeczna dziecka.

Badania te świadczą o tym, iż tylko w rodzinie (a przy tym rodzinie prawidłowo funkcjonującej) możliwe jest stworzenie optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju dziecka. Jeżeli w rodzinie mają miejsce dewiacje, chore więzi interpersonalne lub nieprawidłowe postawy rodzicielskie, dochodzi wówczas do zaburzeń w rozwoju dziecka.

Rodzina jest środowiskiem wychowawczym, w którym najlepiej realizowane są zasadnicze potrzeby dziecka. Z tego też powodu wszelkie próby zastępowania rodziny innymi formami opiekuńczo-wychowawczymi nie przynoszą tak dobrych rezultatów. Wychowanie bowiem nie zawsze jest procesem uświadomionym, bardzo często dziecko nabywa szereg norm i wzorów poprzez naśladownictwo rodziców, a więc osób, które stanowią dla nich największe autorytety¹⁶.

Pojęcie dysfunkcjonalności rodziny

Jeśli rodzice nie wypełniają wszystkich funkcji, a szczególnie tych związanych z psychicznym i emocjonalnym rozwojem dziecka, wówczas ich miejsce zajmują rówieśnicy bądź środki masowego przekazu.¹⁷ Rozwój masmediów (telewizja, wideo, gry komputerowe itp.) coraz bardziej prowadzi do powszechności obrazów agresji przed oczami dzieci i młodzieży, obrazy te bowiem są w tym okresie rozwoju szczególnie atrakcyjne. Szczególnie niebezpieczne dla kształtowania prawidłowych reakcji emocjonalnych, zachowań pozytywnych i negatywnych w rodzinie jest „wyręczanie” przez telewizję rodziców w pełnieniu wielu funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Dochodzi zatem do dysfunkcjonalności rodziny¹⁸.

¹⁶ Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A. W.: *Pedagogika...*, s. 170.

¹⁷ KARDIS, K.: *Fenoméń náboženstva v kontexte sociologických teórií*. In: *Náboženstvo ako sociokultúrny fenomén v kontexte sociálnej zmeny*. Prešov, 2012, s. 44.

¹⁸ Kawula, S.: *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*. Toruń, 1999, s. 144-145.

J. Bradshaw stwierdził, iż „rodzina dysfunkcjonalna jest stworzona przez dysfunkcjonalne małżeństwo, takie małżeństwa zaś tworzą dysfunkcjonalne osoby, które odnajdują się wzajemnie i żenią ze sobą. Jednym z tragicznych faktów jest to, że osoby dysfunkcjonalne prawie zawsze znajdują inną osobę, która działa albo na tym samym, albo na większym poziomie dysfunkcji”¹. Tak więc pierwszą cechą rodziny dysfunkcjonalnej jest to, że jest ona fragmentem wielopokoleniowego procesu. Tkwi ona, a raczej porusza się w swego rodzaju błędnym kole i nie potrafi się z niego wydostać opierając się wyłącznie na własnych siłach.

W języku polskim pojęcie „dysfunkcjonalny” oznacza „nieprzystosowany, niedostosowany do potrzeb, celów, zwłaszcza ludzkich, społecznych”². Dysfunkcjonalna rodzina zatem to taka, która nie spełnia już swoich naturalnych funkcji. Na przykład z natury rodziny, jako związku małżeńskiego kobiety i mężczyzny, wypływa naturalna funkcja zrodzenia dzieci, a następnie opieki nad nimi i ich wychowania. Za S. Kawulą można stwierdzić, że „swoistą cechą środowiska rodzinnego jest to, iż jego funkcje stanowią organiczną całość, złożoną i jednolitą, oraz nie są i nie mogą być realizowane oddzielnie”³. Traktując rodzinę jako całość, jako ów integralny i niezależny byt, trzeba przyjąć, iż jakiegokolwiek zaburzenie, utrudniające rodzinie realizację którejś z podstawowych funkcji, może powodować przejściową lub dłuższą niewydolność ogólnego jej funkcjonowania czyli dysfunkcyjność. Współzależność między prawidłowym pełnieniem jednej nawet funkcji przez rodzinę, a wydolnością całej rodziny jest faktem często potwierdzonym przez badania⁴.

Na określenie niewydolności środowiska wychowawczego, a przede wszystkim rodziny występują dwa podstawowe pojęcia – „patologia” i „dysfunkcjonalność”. M. Łopatkowa określa rodzinę patologiczną jako taką, w której oboje lub jedno z rodziców jest alkoholi-

¹ Bradshaw, J.: *Zrozumieć rodzinę*. Warszawa, 1998, s. 89.

² Kopaliński, W.: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa, 2007, s. 244.

³ Kawula, S.: *Funkcja opiekuńcza współczesnej rodziny polskiej*. Białystok, 1998, s. 7.

⁴ Tamże, s. 12.

kiem, niepoprawnym przestępcą lub trudni się nierządem. Inne przypadki rodzin autorka zalicza do kategorii rodzin zagrożonych, wychodząc z założenia, że patologia to już nie zagrożenie chorobą, lecz sama choroba⁵. Z kolei I. Budrewicz stwierdza, że używany często w naszym piśmiennictwie socjologicznym termin „patologia rodziny” nie ma jednoznacznej definicji, a jego rozumienie ma różne odcienie. Wielu autorów używa obok „patologii” określeń: „dewiacja”, „zjawiska patogenne”, „symptomy patologii życia rodzinnego”⁶.

Obecnie dość powszechnie zalicza się do rodzin patologicznych te, w których oboje rodzice lub jedno z nich alkoholizuje się, używa narkotyków, dopuszcza się nierządu – najczęściej we własnym domu w obecności dzieci, wykorzystuje je seksualnie. Rodziny patologiczne – chore, według S. Kawuli, są w najtrudniejszej sytuacji życiowej, często wręcz tragicznej⁷.

Bibliografia:

- BADORA, S.: *Rodzina i formy jej wspomagania*. Kraków, 2001.
 BRADSHAW, J.: *Zrozumieć rodzinę*. Warszawa, 1998.
 BRZEZIŃSKA, A.: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk 2006.
 BUDREWICZ, I.: *Spółeczne uwarunkowania przestępstw młodocianych mężczyzn przeciwko mieniu*. Bydgoszcz, 1992.
 DANILEWICZ, W.: *Zagrożenia realizacji funkcji współczesnej rodziny. Wybrane problemy*. In: *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*. Ed. W. Danilewicz, J. Izdebska, B. Krzesińska. Białystok, 1995.
 GURYCKA, A.: *Dzieci bierne społecznie*. Wrocław, 1987.
 IZDEBSKA, H.: *Szczęście dziecka*. Warszawa, 1989.
 IZDEBSKA, J.: *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*. Białystok, 2000.
 KARDIS, K.: *Otázka základných hodnôt a princípov v kontexte multikultúrneho dialógu*. In: *Disputationes quodlibetales*. Eds. P. Dancák, D. Hruška. Prešov, 2008, s. 69-88.
 KARDIS, K.: *Kríza postmodernity a jej prejavy v kontexte súčasnej spoločnosti I*. In: *Zborník teologických štúdií*. No. 8. Ed. G. Paľa, M. Petro. Ed. G. Paľa. Prešov, 2011, s. 25-38.
 KARDIS, K.: *Fenómén náboženstva v kontexte sociologických teórií*. In: *Náboženstvo ako sociokultúrny fenomén v kontexte sociálnej zmeny*. Prešov, 2012, s. 24-45.

⁵ Łopatkowa, M.: *Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną*. Warszawa, 1996, s. 223.

⁶ Budrewicz, I.: *Spółeczne uwarunkowania przestępstw młodocianych mężczyzn przeciwko mieniu*. Bydgoszcz, 1992, s. 32-33.

⁷ Kawula, S.: *Świadomość wychowawcza rodziców. Stan aktualny, niektóre uwarunkowania i skutki oraz perspektywy*. Toruń, 1995, s. 126-144.

- KAWULA, S.: *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*. Toruń, 1999.
- KAWULA, S.: *Funkcja opiekuńcza współczesnej rodziny polskiej*. Białystok, 1998.
- KAWULA, S.: *Świadomość wychowawcza rodziców. Stan aktualny, niektóre uwarunkowania i skutki oraz perspektywy*. Toruń, 1995.
- KAŹMIERCZAK, Ł.: *Wirgiliusz na marginesie*. „Przewodnik Katolicki” 2006, nr 12.
- KOPALIŃSKI, W.: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa, 2007.
- KULIGOWSKA, K.: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki*. Lublin 1984.
- ŁOPATKOWA, M.: *Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną*. Warszawa, 1996.
- POLAK, B.: *Praca z rodziną biologiczną w kierunku powrotu dziecka umieszczonego w placówce opiekuńczo-wychowawczej do domu rodzinnego. Materiały dla pracowników: placówek opiekuńczo-wychowawczych, powiatowych centrów pomocy rodzinie, ośrodków pomocy rodzinie, ośrodków adopcyjno-opiekuńczych*. Koszalin, 2008.
- POSPISZYL, K.: *Podobieństwo do ojca jako czynnik dziedziczenia społecznego*, „Problemy Rodziny”, 1998, nr 3.
- RACZKOWSKA, J.: *Kiedy rodzina zawiedzie*. Warszawa, 2003.
- SCHAFER, R.: *Psychologia dziecka*. Warszawa, 2005.
- SKRECZKO, A.: *Emigracja zarobkowa i jej wpływ na wychowanie w rodzinie*. In: *Pomoc rodzinie*. Ed. G. Olszewska-Baka, L. Pytko. Białystok, 1999.
- SZYMAŃSKA, B.: *Dzieci alkoholików w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, nr 4.
- SZYMBORSKA, A.: *Sieroctwo społeczne*. Warszawa, 1990.
- WINNICKA, E.: *Eurosieroty – raport*, „Polityka” 2007, nr 46.
- ZIĘBA, B.: *Wybrane aspekty funkcji socjalizacyjno-wychowawczej wielkomiejskich rodzin niepełnych*. In: *Analiza wybranych funkcji rodzin wielkomiejskich*. Ed. Z. Tyska. Poznań, 2000.
- ZIEMSKA, M.: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa, 1974.

Religiozita a identita v kontexte krízy postmodernej kultúry: skúmanie kontextových determinantov výchovno-vzdelávacieho procesu

Michal Valčo

Abstract: *The postmodern destabilization of value foundations, the roots of which can be found in the intellectual (or perhaps even volitional) resignation on the epistemological and hermeneutic capacities of the human being, lends credibility to the impression of legitimacy of a lifestyle that may be labeled "cultural tourism". This study examines the phenomenon of religiosity in connection to its constitutive function in forming human identity within the context of crisis of postmodern society. This exerts considerable influence on the pedagogical process, including life formation in general. The paper takes a closer analytical look at the phenomenon of "excarnation" which (among other things) downplays the importance of the embodied nature of human existence, their relational identity, as well as social and ecological responsibility. Based on available research, it can be inferred that human individuals as well as human communities need to relearn what it means to live as HUMANS in the complex processes of globalization, informatization (etc.) of society.*

Keywords: *postmodern culture, excarnation, religiosity, identity, desocialization*

Úvod

Jedným z prejavov krízy kultúry je jej volatilita vzhľadom na pôvodné konštitutívne hodnoty a étos danej kultúry. Rapídne zmeny životného štýlu, vzdelania, mobility obyvateľstva, hodnotových východísk, modelov konzumu, stratifikácie a demografie ako aj politické zmeny a rastúca globalizácia vytvárajú pocity nestability a neistoty. Reakciou na ne často sú chaotické voľby jednotlivcov aj ľudských spoločností, ktoré len ďalej prispievajú k prehlbujúcej sa kríze. Silnie vedomie vykorenenosti a nedostatku legitímnych cieľov ľudského snaženia, čo prispieva ku vzniku paradoxnej situácie, kedy v dobe enormného napredovania vedy a technológií zároveň rastie záujem o rôzne druhy spirituality, vrátane ezoteriky. Iným, avšak tiež častým riešením sa zdá byť uspokojenie sa s identitou akéhosi „kultúrneho turis-

tu“, v rámci ktorej si jednotlivci vyberá z prejavov ľudskej kultúry tie momenty, ktoré naplňajú intenzívnym estetickým, emocionálnym, alebo duchovným zážitkom. Takéto zbieranie zážitkov však znamená rezignáciu na úsilie pochopiť zmysel vlastnej existencie a prispôbiť svoje konanie so zámerom naplniť životné poslanie. Táto štúdia skúma fenomén religiozity v súvislosti s jej konštitutívnou funkciou pri tvorbe ľudskej identity v kontexte krízy postmodernej spoločnosti, čo má vplyv aj na priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Bližšie analyzuje fenomén „exkarnácie“, ktorý (okrem iného) potiera dôležitosť stelesnenej povahy ľudského bytia, jeho relačnej identity, ako aj sociálnej a ekologickej zodpovednosti.

Hrozby odvodené zo súčasnej krízy postmodernej kultúry

Technokratizácia, informatizácia, globalizácia sú fenomény, ktoré môžu ústiť do desocializácie,⁸ depersonalizácie a dehumanizácie.⁹ Ako správne v tejto súvislosti upozorňuje Giddens, v nejednotnom (ba priam v nesúrodnom) globalizovanom svete existujú „rôzne formy nerovnosti: je rozdelený na množstvo štátov, ktoré majú síce veľa spoločného, ale aj celú radu protichodných záujmov. Nezdá sa, že by sa rysovalo skutočné politické zblížovanie, ktoré by mohlo v blízkej budúcnosti vylúčiť možnosť konfliktov medzi jednotlivými štátmi. Jedným z najznepokojujúcejších rysov súčasného sveta je to, že rastúca globalizácia nie je (aj napriek existencii OSN) sprevádzaná ani politickou integráciou ani zmenšovaním mocenskej a hospodárskej priepasti medzi bohatými a chudobnými krajinami.“¹⁰ Dá sa tak usudzovať na základe priamej ľudskej skúsenosti, ako aj čiastkových

⁸ Cf.: KARDIS, M.: The chose aspects of desocialization in the Context of crisis of post-modern society. In SLIVKA, D. (et al.). *Christian Churches in Post-Communist Slovakia: Current Challenges and Opportunities*. Salem VA: Center for Religion and Society, 2012, s. 123-156. ISBN 978-0-615-66671-6.

⁹ Cf.: KARDIS, K.: Human Crisis and Exhibitions of Dehumanization in the Context of Today's Society. In SLIVKA, D. (et al.). *Christian Churches in Post-Communist Slovakia: Current Challenges and Opportunities*. Salem VA: Center for Religion and Society, 2012, s. 95-122.

¹⁰ GIDDENS, A.: *Sociologie*. Praha: Argo, 1999, s. 83 (môj preklad z češtiny do slovenčiny).

sociologických a kulturologických prieskumov v súčasnosti.¹¹ V ľudských spoločnostiach existuje zmätok v otázke, čo dnes možno považovať za univerzálne aplikovateľné (najmä v hodnotových otázkach). Takáto neistota, kultúrna a sociálna volatilita, či osobná vykorenenosť, neostáva len povrchným, náhodným fenoménom, ale ide hlbšie až na úroveň krízy osobnej identity človeka. Giddens na túto skutočnosť upozorňuje v súvislosti s nepredstaviteľne rýchlymi zmenami, ktorými prechádza globalizovaná spoločnosť: „Způsob života i forma společenských institucí, které charakterizují moderní svět, se zásadně liší i od poměrně nedávné minulosti. Během pouhých dvou nebo tří století – minutovém časovém úseku ve srovnání s dějinami lidstva – byl náš sociální život odtržen od oněch typů společenských řádů, ve kterých lidé žili po tisíciletí. Více než kterákoli generace před námi čelíme nejisté budoucnosti. Životní podmínky předchozích generací byly samozřejmě rovněž nejisté: Lidé byli vyvdáni na milost a nemilost přírodním katastrofám, epidemiím a hladomorům. V dnešních průmyslových zemích jsme vůči těmto pohromám do značné míry imunní, ale musíme si poradit s těmi sociálními procesy, které jsme sami vyvolali – se silami, které do našeho života *vnášejí neustálou změnu*.“¹²

Zmena môže samozrejme byť vnímaná aj v pozitívnom svetle ako opak stagnácie. Avšak človek, ako osobnosť (individualita) žijúca

¹¹ Dobrým príkladom je v nedávnej minulosti realizovaný „Kvalitatívny výskum európskej identity“ (2004). Pozri: BIANCHI, G. – LÁŠTICOVÁ, B.: Kvalitatívny výskum európskej identity [CDROM]. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2004) [online]. Dostupné na: https://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/spravy/davmo03/kvalitativna_metodologia_projektu.pdf. Z českého prostredia pozri štúdiu: Detradicionalizace a individualizace náboženství 2006 (DIN 2006). [online] Sociologický ústav Akademie Věd ČR [online]. Dostupné na: <<http://www.soc.cas.cz/projects/cz/16/2524/Detradicionalizace-a-individualizacenabozenstvi-v-Ceske-republice-a-jejich-sociopoliticke-a-socioekonomicke-dusledky.html>>; Zo slovenského prostredia: Bunčák, J.: „Zmeny v Hodnotovom Systéme Obyvateľov Slovenska po Roku 1989 [Changes in Value System of Slovak Citizens after 1989].“ In *Kresťanská Spiritualita v Prostredí Rastúceho Materializmu*, ed. O. Prostredník. Bratislava: Eumenická rada cirkví, 2003, s. 9-18; Od Bunčáka pozri tiež: „Religiozita na Slovensku a v európskom rámci. [Religiosity in Slovakia and in the European Environment]“ Sociológia, roč. 33, č.1, 2001, s. 47-69.

¹² GIDDENS, A.: *Sociologie*, s. 486.

v konštitutívnych vzťahoch so svojím okolím, sa vyznačuje potrebou jasného ukotvenia a vymedzenia svojej identity v širšej komunite, ako aj stotožnením sa s konkrétnymi vzormi správania – ktoré sa nemenia podľa momentálnych výkyvov populárnej kultúry. Uvedomovanie si samého seba je integrálnou súčasťou procesu socializácie, pričom socializáciu nevnímate iba ako akési „kultúrne programovanie, počas ktorého dieťa pasívne vstrebáva vplyvy, s ktorými prichádza do styku. ... Socializácia vytvára spojenie medzi jednotlivými generáciami“¹³ – teda generačnú kohéznosť, pričom socializovaný jedinec prináša svoj vlastný vklad v podobe postojov, preberania a odovzdávania tradičných obsahov, ako aj nových impulzov. Namiesto legítimného dozrievania ľudskej subjektivity v kontexte medziľudských interakcií v rámci danej historickej tradície (konkrétnych, lokálnych komunit), dochádza k individualizácii a atomizácii.¹⁴ Ľudský subjekt chce byť sám, ničím a nikým neohraničený, no zároveň sa samoty desí. Sloboda, po ktorej túžil sa mu stáva neznesiteľným bremenom. „V dôsledku tejto presadzovanej individualizácie je ... človek tekutej modernity¹⁵ chytенý do siete neosobných vzťahov. Jeho identita je preto rozkúskovaná do množstva ‘subidentít’, ktoré ale v konečnom výsledku nikdy nevytvoria kompletnú osobnosť.“¹⁶ Chaotická voľba na báze okamžitých preferencií sa netýka len psychosociálnej sebai-dentifikácie človeka, ale tiež jeho náboženskej identity. Táto viac nie je vnímaná ako „proces s definitívnym a jasne stanoveným a uzavretým koncom, ale vďaka prelínaniu hraníc religiozity a vďaka synkretickej ponuke trhu je možné ju stále nanovo vytvárať a pretvárať podľa aktuálnych požiadaviek a preferencií.“¹⁷

¹³ GIDDENS, A.: *Sociologie*, s. 39.

¹⁴ GIDDENS, A.: *Modernity and self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press, 1991, s. 74.

¹⁵ Tento pojem predstavil Z. Bauman vo svojej knihe: *Tekutá modernita* (Praha: Mladá fronta, 2002) a neskôr ju rozpracoval v diele: BAUMAN, Z.: *Tekuté časy. Život ve věku nejistoty*. Praha: Academia, 2008.

¹⁶ MALCOVSKÁ, J.: *Kultúrna a náboženská identita Európy: Funkcie náboženstva v globálnej kultúre [dizertačná práca]*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2015, s. 14.

¹⁷ *Ibid.*, s. 15.

Zmätok v hodnotách a želaných cieľoch ľudského snaženia súvisí s rastúcou kultúrou „exkarnácie“ (ako protipólu „inkarnácie“). Súčasné prieskumy na európskej úrovni (máme na mysli najmä pokračujúci celoeurópsky prieskum *European Value Survey*)¹⁸ poukazujú mimo iného na rastúcu odcudzenosť (najmä mladších generácií) od reálneho života v lokálnych komunitách a neschopnosť vstupovať do dlhodobých medziľudských vzťahov, založených na priamej interpersonálnej komunikácii a to kvôli preferencii rastúceho počtu ľudí pestovať svoju identitu vo virtuálnom priestore (virtuálne sociálne siete, digitálne hry, a pod.). V tejto súvislosti vzniká v sociálnej antropológii nový pojem, tzv. „networked self [zosieťované ja]“: „Zosieťované ja ... hľadá spoločenské možnosti na (seba-)vyjadrenie a prepojenie. ... Je zrejmé, že stará definícia spoločenskosti je prekonaná. ... v kontexte virtuálnych spoločenských sietí si všimame rôznorodé vzory správania ktoré sú bezpochyby spoločenské, avšak ako také sú zároveň praktizované z pozície pasívnych stavov angažovania sa, prípadne skrze introspektívnejšiu prax narcisistickej fotografie alebo iných foriem sebavyjadrenia.“¹⁹

Okrem virtuálneho sveta možno medzi súčasné formy exkarnácie zaradiť napr. aj tzv. „turistický prístup“ k životu, ktorý namiesto zmysluplného, zámerného a dlhodobého angažovania sa v prospech konkrétnej komunity ľudí uprednostňuje zbieranie zážitkov, dôsledkom čoho je rastúca „vykorenenosť“ a na druhej strane klesajúca empatia a prosociálnosť. Možno sem zaradiť aj novodobú posadnutosť drogami, ezoterikou, (novo)gnostickými špekuláciami, ideológiami (politickými aj náboženskými) – všetko toto možno z istého hľadiska považovať za popieranie hodnoty a normatívnosti vlastnej, stelesnenej a komunitou formovanej reality človeka. Tento únik pred „telesnosťou“ (v pozitívnom význame) a lokálnou zakorenenosťou prináša

¹⁸ Okrem celoeurópskeho projektu *European Values Study* (<http://www.europeanvaluesstudy.eu/>) je tu aj odlišne koncipovaný európsky projekt *European Social Survey* (<http://www.europeansocialsurvey.org/>).

¹⁹ Papacharissi, Z. (ed.): *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites*. New York: Routledge, 2011, s. 317.

stratu zodpovednosti za seba, širšiu spoločnosť aj životné prostredie (otázky ekologickej zodpovednosti).

Z filozoficko-antropologického hľadiska možno kriticky skúmať modernú (novodobú) preferenciu rozumu (*ratio*) pred pocitmi, intuíciou a zmyslovým vnímaním reality. Duševné a telesné väzby, chápané v ich legitímnom ohraničení v konkrétnom kontexte interpersonálnych vzťahov ustupujú do úzadia, súc vytláčané uprednostňovaním údajne objektívneho, vedeckého myslenia, ktoré abstrahuje a zovšeobecňuje, čím stráca zo zreteľa vnútornú komplexnosť človeka ako „oduševneného tela“, teda konkrétnej, stelesnenej identity, žijúcej v konštitutívnych vzťahoch (voči sebe, transcendentnu, ľuďom, životnému prostrediu). Racionálny aspekt je zvýrazňovaný na úkor relačného a naratívneho aspektu (charakteru) ľudskej identity. Zaujímavé je všímať si zdanlivo radikálny rozkol medzi takýmto „scientistickým“, racionalistickým prístupom a vyššie spomínaný dôrazom na únik do ezoteriky, virtuálnej reality alebo honby po telesných zážitkoch a slastiach. Uprostred kultúry exkarnácie, ako sa zdá, existujú dve protichodné tendencie:²⁰

- intelektuálno-utilitaristická
- emotívno-expresivistická.

Ich zdanlivá nesúrodosť a protichodnosť však býva často prekonávaná v životnom štýle tzv. „buržoáznych bohémoch“, teda vzdelaných a dobre zarábajúcich ľudí, ktorí svoje zámerné intelektuálne snaženie konajú s cieľom získať financie na expresivistické „užívanie si“. Intelektuálnou legitimizáciou tohto životného štýlu sú postmoderné teórie, spochybňujúce akékoľvek pokusy o integratívnu víziu života a formuláciu všeludských hodnôt. Dôraz na rozmanitosť a volanie po epistemologickej skromnosti sú síce legitímne, ale prílišná fragmentácia ohrozuje stabilitu ľudských spoločenstiev (najmä v globálnom rozmere), ako aj sebaužívanie a sebachápanie jednotlivca s ohľadom na zmysel a hodnotu jeho vlastného životného príbehu. Ako pripomína Giddens, „Postmodernisté príliš zdôrazňujú rozmanitosť a fragmentáciu na úkor nových forem globálnej integrácie. Plurali-

²⁰ Bližšie na túto tému pozri: BENNE, R.: *Ordinary Saints: An Introduction to the Christian Life*. Minneapolis: Fortress Press, 2003.

smus je sice dôležitý, ale existujú i spoločné problémy, pred ktorými stojí celé ľudstvo – problémy, ktoré vyžadujú snahu o spoločné riešenie.“²¹

Výzvy a príležitosti pre kresťanské cirkvi

a) Spolupráca so sekulárnymi odborníkmi

Kresťanské cirkvi, ktoré chcú ostať verné princípom stvoreného poriadku vecí pod zorným uhlom jeho eschatologického určenia, sa nachádzajú v tvorivom napätí, pochádzajúcom z výzvy nájsť spôsob, (1) ako upozorňovať na hroziace nebezpečenstvá a (2) zároveň „stelesňovať“ (vo svojich lokálnych komunitách aj v individuálnych životoch kresťanov) lepšiu možnosť ľudskej existencie. Rozpoznávanie znamení časov je však pre cirkev mimoriadne náročná, komplexná úloha, s ktorou si cirkevné magistérium neporadí bez pozorného načúvania odborníkov (predovšetkým z radov kresťanov – laikov): sociológov, psychológov, politológov, ekonómov, environmentalistov a podobne. Spoločenské predstavy o tom, čo je dobré, vhodné, prospešné (atď.) sa posúvajú do nových dimenzií. Vedecké a technologické objavy otvárajú nové možnosti, ktorých dôsledky je ťažké presne odhadnúť. Isté však je, že v spoločnosti sa spolu s kultúrnymi a hodnotovými posunmi otvárajú nové formy politickej kultúry a spôsoby spravovania vecí verejných.

b) Vplyv médií

Tu je treba v prvom rade spomenúť relatívne nový fenomén, ktorý na sociologickej, kultúrnej, hodnotovej aj politickej úrovni zohráva významnú (a často nedocenenú) úlohu: masmédiá. „Masová média jsou často považována za pouhou zábavu a jejich vliv na život většiny lidí bývá vnímán jako vcelku okrajový. Tyto názory však nepostihují celou pravdu, neboť masová média ovlivňují i mnohé jiné formy našeho sociálního chování. Sdělovací prostředky jako noviny a televize významným způsobem formují naše zkušenosti a veřejné mínění – nejen proto, že specifickými způsoby ovlivňují naše postoje, ale i proto, že jsou přístupovou cestou ke znalostem, na nichž závisejí

²¹ GIDDENS, A.: *Sociologie*, s. 496.

mnohé formy sociálnej činnosti.“²² S týmto fenoménom musia učitelia cirkvi, katechéti, no zároveň aj ľudia vo všeobecnosti, počítať. Najmä treba mať na mysli kultúrne a hodnotové posuny, ktoré mediálne posolstvá, obrazy a symboly sprostredkujú/ovplyvňujú. O novom vnímaní úlohy informácií v súvislosti s cieľmi ľudského snaženia sa hovorí prenikavo-prorockým spôsobom aj francúzsky filozof, Gilles Lipovetsky: „V postmoralistní epoše nevládnou každodenní kultúre pouze předměty, sebeláska a psychologismus, ale především informace: logika odmítnutí rétoriky je dcerou konzumu a masové komunikace. Tato specifická kultura, jež se zrodila spolu s moderním tiskem, zdůrazňuje přesná fakta, nestrannost a objektivitu na úkor morálních soudů. ... V konkrétní skutečnosti je informace rovněž zbožím, jež se prodává a hledá si stále širší publikum. V těchto podmínkách se pak stává jakousi směsicí neutrality a senzacechtivosti, objektivitu a spektakulárnosti, jak nám je předkládají sdělovací prostředky ovládané permanentní obchodní konkurencí.“²³

c) Formulovanie nových otázok a cieľov

S kultúrnymi a hodnotovými posunmi súvisí vynáranie sa nových etických cieľov jednotlivcov aj ľudských spoločností. Staré ciele a normy, ktoré sa donedávna vnímali ako nemenné, sú konfrontované, spochybňované a niekedy priamo nahrádzané novými cieľmi. Morálna textúra spoločnosti, donedávna založená na zhode filozofov, politikov a cirkevného magistéria v otázke definovania vhodných pravidiel spoločenského správania – tzv. „kategorizovaný spôsob“ modelovania ľudského občianstva – nie je evidentne schopná absorbovať a reagovať na rozmanitosť a komplexnosť ľudských situácií v globálnom kontexte. Cirkev stojí pred výzvami:

Ako pomôcť „humanizovať“ človeka a spoločnosť bez vnucovania „kategorických“ riešení na spôsob striktnnej, deontologickej etiky?

Ako môžeme ľudí (najmä tých mimo cirkvi) inšpirovať, namiesto poučania?

²² GIDDENS, A.: *Sociologie*, s. 360.

²³ LIPOVETSKY, G.: *Soumrak povinnosti: Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Preložili M. Pokorný a A. Bláhová. Praha: Prostor, 1999, s. 62-63.

Aký model jestvovania (ľudského bytia) vieme autenticky sprostredkovať tomuto svetu?

Ako môžeme využiť potenciál vo forme priestoru na štátnych aj cirkevných školách, v rámci ktorého môžeme vyučovať kresťanskému nazeraniu na realitu a jej hodnotu?

d) Komplexnosť problému a estetická dimenzia skutočnosti

Vzhľadom na komplexnosť problému, ktorý máme pred sebou, musí naše úsilie nevyhnutne musí brať do úvahy aj estetickú dimenziu skutočnosti. Je potrebné sa zamýšľať aj nad tým, ako absorbovať a podporiť konštruktívne napätie medzi univerzálnymi normami a lokálnou, kultúrnou výnimočnosťou. Náboženstvo a ľudské hľadanie životnej múdrosti zohráva rôznu úlohu a má odlišné prejavy v rôznych kontextoch (historických aj geografických). Z estetického hľadiska potom platí, že učiť sa byť človekom je aj (a možno dokonca „najmä“) estetickým úsilím votkať svetlo a temnotu do vzoru krásy, aby to, čo pochádza zo svetla, mohlo autenticky formovať celok ľudského života do trvalého vzoru posvätna. Nasledovanie Krista podľa Evanjelia prináša požiadavky, ktoré musia byť aplikované integrálné a kontextuálne, ak má byť život učeníka celistvou skúsenosťou posvätna.

Nevyhnutnosť zdravej morálnej textúry a jednotiacej vízie pre spoločnosť

Vychádzame tu okrem iného z predpokladu, že „zdravý, fungujúci a udržateľný systém spravovania vecí verejných (vrátane jeho ekologickej dimenzie)²⁴ môže dlhodobo existovať len vtedy, keď jeho základom a živnou pôdou je adekvátna morálna textúra a jednotiacia vízia života, tvoriaca predpoklad pre súdržnú občiansku spoločnosť. V opačnom prípade „sa môžeme stať svedkami nového milénia, ktorého charakteristickou črtou nebude ľudský pokrok, ale novodobé totalitné režimy, ekonomická mizéria, znásilnené životné prostredie

²⁴ VALČO, M.: Základné etické postoje v živote osoby, komunity a spoločnosti v kontexte encykliky *Laudato si* pápeža Františka, RaN, roč. 19, č. 1, 2016, s. 40.

a všadeprítomný konflikt medzi ľuďmi a ľudskými spoločnosťami, poháňaný duchovnou a mravnou biedou.“²⁵

Organicky zakotvenú a relačne konštituovanú identitu socializovaného človeka treba brať mimoriadne vážne. Inšpiráciou sa pre nás môže stať štúdia od A. MacIntyreho, *Strata cnosti* (v orig.: *After Virtue*), ktorý predkladá pôsobivú interpretáciu naratívnej identity človeka, konštituovanej na podhubí stelesnenej tradície: „Narativní pojem Já proto vyžaduje dvojí. Na jedné straně jsem to, za co jsem v době žití svého příběhu, který probíhá od mého narození do mé smrti, oprávněně považován druhými; jsem subjektem dějin, které náleží mně a nikomu jinému a které mají svůj zvláštní význam. Když si někdo stěžuje – jako někteří z těch, kdo se pokoušejí nebo se pokusili spáchat sebevraždu-, že jeho život nemá smysl, má často a zřejmě příznačně na mysli, že příběh jeho života přestal být srozumitelný, že nemá žádný význam, že nesměřuje k žádnému vrcholu nebo *telosu*. Proto se takové osobě zdá, že rozhodnout se v kritických okamžicích svého života spíše pro jednu než pro druhou věc ztrácí smysl. Jak již bylo řečeno, být subjektem příběhu trvajícím od narození do smrti znamená nést odpovědnost za jednání a události, z nichž se skládá narativní život. To znamená, že člověk má být připraven před ložit určité vysvětlení toho, co udělal, co se mu stalo, nebo toho, čeho byl svědkem ve svém dosavadním životě.“²⁶ Naratívna identita ľudského subjektu pritom neznamená sústredenie sa na izolovaný príbeh jednotlivca. Naopak, ide o vzájomnú prepletenosť ľudských príbehov, pričom jednotlivci nesú zodpovednosť za zrozumiteľnosť svojho vlastného príbehu a jeho súhru s príbehmi iných. Ako hovorí MacIntyre, naratívne konštituované ľudské ja „nejenže nesu odpovědnost za své jednání, ale zároveň mohu vždy žádat druhé o vysvětlení jejich jednání a ti mohou o totéž žádat zase jiné lidi. Jsem součástí jejich příběhu, stejně jako jsou oni součástí mého. Příběh každého života je součástí vzájemně propleteného souboru dalších příběhů.“²⁷ Napriek

²⁵ Ibid., s. 40.

²⁶ MACINTYRE, A.: *Ztráta cnosti: k morální krizi současnosti*. Praha: Oikúmené, 2004, s. 253.

²⁷ MACINTYRE, A.: *Ztráta cnosti*, s. 254.

tejto vzájomnej prepletenosti si však ľudský subjekt zachováva svoju svojbytnosť a relatívnu autonómnosť, čomu korešponduje aj osobná zodpovednosť za jeho postoje, rozhodovanie a konanie. Platí tu akási paradoxná, dialektická korelácia, v rámci ktorej len to ľudské Ja môže naplno prijať a uskutočniť svoju svojbytnosť, ktoré nájde svoju morálnu identitu v kontexte svojej príslušnosti k spoločenstvu. „Já musí nacházet svou morální identitu na základě své příslušnosti a skrze svou příslušnost ke společenstvím, jako je rodina, sousedství, obec a kmen, nevyplývá, že by muselo přijmout také morální omezení těchto společenství. Bez těchto morálních specifičností jako východisek by nikdy nebylo možné začít; avšak hledání dobra, univerzálního dobra, spočívá v postupu od této specifičnosti.“²⁸ MacIntyre varuje pred snahou človeka zabstraktniť morálne požiadavky a tým nepriamo aj morálnu a naratívnu identitu jednotlivca do všeobecných (odvođených) maxim po vzore moderných, analytických morálnych filozofií. Namiesto toho odporúča nevyhýbať sa spomínanej „špecifickosti“ ľudského ukotvenia v historickej komunite, ktorá stelesňuje danú tradíciu myslenia – jej víziu života a étos: „A přesto specifičnost nemůžeme nikdy jednoduše opustit nebo odstranit. Představa možnosti takového úniku do říše výhradně univerzálních maxim, které by náležely člověku o sobě, ať již v kantovské podobě z 18. století, nebo v podání některých moderních analytických morálních filosofí, je iluze, a to iluze s bolestnými následky.“²⁹

Kultúrno-filozofické napätie: medzi inkarnáciou a exkarnáciou

Inkarnačná perspektíva je vlastná kresťanskej tradícii od jej samých počiatkov a ako taká zohrala nenahraditeľnú úlohu pri formovaní textúry západnej, židovsko-kresťanskej spoločnosti (v jej rozmanitých, národných aj lokálnych stvárneniach). Sekulárne aj náboženské vyjadrenia kontextuálnych kozmológií, antropológií a sociológií „situovanej slobody“ musia brať v úvahu princíp inkarnácie, a to s ohľadom na cieľené stretávanie sa s materiálnosťou ľudskej kultúry

²⁸ Ibid., s. 257.

²⁹ Ibid., s. 257.

a fyzickosťou človeka ako stelesneného bytia. Biologický, psychologický aj sociologický aspekt ľudskej identity sú prepojené a zjednotené v konkrétnom, osobnom naratíve ľudského života.¹ V širšej perspektíve pritom platí, že človek „za svoju identitu a existenciu nevďačí teritóriu, ale duchovnosti – vďaka svojej kultúre.“² Preto možno súhlasiť s MacIntyrem v jeho dôraze na to, čo môžeme nazvať „tradičná zakorenenosť“ ľudského ja, ktoré človeku poskytuje konkrétne morálne východisko: „...všichni přistupujeme ke svým životním okolnostem jako nositelé určité společenské identity. Jsem něčí syn či dcera, něčí bratranec či strýc; jsem občanem té či oné obce, příslušníkem toho či onoho cechu nebo profese; patřím k tomuto rodu, kmeni, národu. To, co je dobré pro mne, musí být dobré pro toho, kdo zaujímá tyto role.“³ Z minulosti své rodiny, svého města, svého kmene, svého národa si nesu řadu břemen, dědictví, oprávněných očekávání a závazků. *Toto jsou danosti mého života, mé morální východisko.* Toto zčásti dodává mému životu morální výlučnosti. Modernímu individualismu se pravděpodobně tato myšlenka bude zdát cizí a zřejmě i překvapivá. Z hlediska individualismu jsem tím, kým jsem si zvolil být. Budu-li chtít, mohu kdykoli zpochybnit to, co považuji za pouhé nahodilé společenské rysy své existence.“⁴ Naproti tomu současné kultúrne tendencie smerom k exkarnácii, vrátane rôznych foriem pohrúženia sa do virtuálnych svetov, ako už bolo povedané, výrazne ovplyvňujú charakter, kvalitu aj funkčnosť ľudských vzťahov.

¹ Cf.: DANCÁK, P.: *Communio personarum a proces európskej integrácie*. In: DANCÁK, P. (ed.): *Sapienciálny charakter antropológie Jána Pavla II v kontexte európskej integrácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, Katedra filozofie a religionistiky, 2006, s. 112-127.

² PETRO, M.: *Človek ako osoba – nádej pre Európu*. In: DANCÁK, P. (ed.): *Sapienciálny charakter antropológie Jána Pavla II v kontexte európskej integrácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, Katedra filozofie a religionistiky, 2006. s. 96.

³ Giddens v tejto súvislosti dodáva, že „Jednotlivci mohou tradice a obyčeje dodržovat, ale tradice sama není vlastností individuálního chování, jako je tomu u zvyku.“ Skôr ju treba vnímať ako takú, ktorá poskytuje rámec pre správanie jednotlivca, aby tento nestratil oporu a istotu. GIDDENS, A.: *Unikající svět. Jak globalizace mění náš život*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2000, s. 57.

⁴ MACINTYRE, A.: *Ztráta cnosti*, s. 256.

Vytráca sa pojem zakorenenosti aj myšlienka účasti na konštitutívnej tradícii, stelesnenej v ľudskom spoločenstve ako nositeľovi spoločenskej identity.

Táto skutočnosť je ambivalentná: ponúka nové možnosti, ale predstavuje zároveň nové výzvy pre spôsoby seba-interpretácie človeka, keďže materialita a fyzickosť nevyhnutne vplyvajú na ľudské procesy predstavivosti a konceptualizácie, pričom afektívnym spôsobom zapájajú a zvýrazňujú ľudskú zraniteľnosť vo všetkých jej prejavoch a so všetkými morálnymi vektormi, ktoré tento proces sprevádzajú. Spomínané fenomény a z nich vyplývajúce výzvy a otázky je potrebné skúmať kontextuálne, teda so zameraním na špecifiká slovenského kultúrno-spoločenského kontextu. Je potrebné preskúmať konkrétne prejavy a dôsledky súčasného paradigmatického posunu smerom ku „kultúre exkarnácie“ pre ľudské vzťahy, ako aj pre morálnu a kultúrnu textúru spoločnosti (zo sociologickej, kulturologickej, etickej, filozofickej, teologickej a religionistickej perspektívy. Popritom je nutné z teologickej a prípadne filozoficky-religionistickej perspektívy analyzovať, aký vzťah má ontologická realita inkarnovaného, večného Loga v osobe Ježiša z Nazareta k ľudskej skúsenosti stretania sa s materiálnošou ľudskej kultúry a fyzickosťou človeka ako stelesneného bytia. Napokon by bolo vhodné venovať sa otázke, ako sa môže tradičné, kresťanské, trojičné chápanie Boha (s dôrazom na obnovujúce dieło Ducha) stať integrujúcou víziou a nástrojom pre život v tvorivom napätí medzi dvomi dopĺňujúcimi sa pólmi – inkarnáciou a exkarnáciou.

Encyklika *Laudato si* ako východisko pre kultiváciu „inkarnačného“ myslenia

Myšlienkovým východiskom pre kultiváciu inkarnačného myslenia (vychádzajúceho z kresťanského trinitarizmu) pre 21. storočie môže byť nedávno vydaná encyklika pápeža Františka *Laudato si*. Táto encyklika „nielen upozorňuje na naliehavé problémy ľudstva, ale načrtáva aj cestu vpred, súčasťou ktorej nevyhnutne musí byť aktívne počúvanie v rámci poctivého dialógu zúčastnených strán. Len zámer- ný, poctivý a trvalý dialóg náboženských a svetských aktérov spo-

čenského diania môže priniesť adekvátne pochopenie súčasného stavu ľudského globálneho spoločenstva na lokálnej aj medzinárodnej úrovni a zároveň uvedomenie si naliehavosti kultivovať novú víziu a étos v líniiach „integrálnej ekológie“ v záujme trvalo-udržateľného rozvoja a života na Zemi.“⁵ Pápež František v tejto súvislosti hovorí o potrebe vytvorenia normatívneho systému, „ktorého súčasťou budú neporušiteľné limity a ktorý zabezpečí ochranu ekosystémov, skôr ako nové formy moci vychádzajúce z technicko-ekonomickej paradigmy napokon zničia nielen politiku, ale aj slobodu a spravodlivosť.“⁶ V tomto dialógu by kresťania mali svedčiť o tom, že súčasná spoločnosť sa potrebuje oslobodiť od naivnej predstavy, že „empirické vedy úplne vysvetlia život, vnútornú podstatu všetkých stvorení a celok reality.“ Takéto presiahnutie metodologických hraníc vedy by mohlo znamenať, že sa vytratí „estetická citlivosť, poézia a dokonca aj schopnosť rozumu chápať zmysel a účel vecí“, lebo je to práve viera, ktorá „podnecuje obdiv nad tajomstvom stvorenia, rozširuje horizonty rozumu, aby lepšie osvetlila svet, ktorý sa otvára vedeckému bádaniu.“⁷ Prístup k realite, ktorý pápež František nabáda si osvojiť, „nebude mať čisto pragmaticko-technické kontúry, ale pôjde až ku podstate ľudskosti, ktorá bude vnímaná vo svojich konštitutívnych vzťahoch k ľudskej spoločnosti, životnému prostrediu a transcendentnému zdroju (a cieľu) svojho bytia. Integrálna ekológia, ktorú ponúka pápež František, obsahuje okrem ekologickej dimenzie aj dimenziu ľudskú a sociálnu a napokon dimenziu spirituálno-transcendentnú“⁸ – preto ten názov INTEGRÁLNA EKOLÓGIA. Žido-kresťanská tradícia vo svojej starobylosti, komplexnosti a existenciálnej relevantnosti sa pritom „javí ako vhodný základ pre kultiváciu konštruktívneho, prosociálneho, ekologicky zodpovedného konania.“ Práve toto myšlienkové podhubie, stelesnené v historických spoločenstvách veriacich, „pou-

5 VALČO, M.: Základné etické postoje v živote osoby, komunity a spoločnosti v kontexte encykliky *Laudato si* pápeža Františka. *RaŇ*, roč. 19, č. 1, 2016, s. 37.

6 PÁPEŽ FRANTIŠEK: *Encyklika Sv. Otca Františka Laudato si o starostlivosti o náš spoločný domov*. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2015, s. 53.

7 PÁPEŽ FRANTIŠEK: *Encyklika Sv. Otca Františka Laudato si...*, s. 199.

8 VALČO, M.: Základné etické postoje v živote osoby, komunity a spoločnosti v kontexte encykliky *Laudato si* pápeža Františka, s. 41-42.

kazuje na kultúrne a náboženské korene morálky, vyrastajúce z naraťívneho chápania reality, pričom jej morálne pravidlá pramenia z vnútorných hodnôt človeka a sú aktualizované v konkrétnych cnostiach pre dobro celého spoločenstva. Adekvátnym kontextom pre vznik a praktizovanie novej, socio-ekologickej identity človeka je reálne existujúca kresťanská komunita, ktorá zdieľa a stelesňuje spoločné metanaratívum a odvodzuje z neho svoju víziu života a životný étos.“⁹ Prístup integrálnej ekológie tak predstavuje robustnú protilátku voči fragmentizujúcim silám bezmyšlienkovite prijímaných postmoderných ideológií a solídnu myšlienkovú i morálnu (cnostnú) platformu pre zápas s fenoménom exkarnácie. Čím lepšie dokáže výchovno-vzdelávací proces na Slovensku integrovať princípy integrálnej ekológie a čím presvedčivejšie budú učitelia cirkvi schopní poukázať na koreláciu inkarnačnej, trinitárnej teológie s prístupom integrálnej ekológie, tým väčšiu šancu máme uspieť v snahe o trvalo udržateľný a spravodlivý rozvoj globálnej ľudskej spoločnosti.

Bibliografia:

- BAUMAN, Z.: *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta, 2002. ISBN 80-204-0966-1.
- BAUMAN, Z.: *Tekuté časy. Život ve věku nejistoty*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1656-0.
- BENNE, R.: *Ordinary Saints: An Introduction to the Christian Life*. Minneapolis: Fortress Press, 2003. ISBN 9780800636265.
- BIANCHI, G. – LÁŠTICOVÁ, B.: Kvalitatívny výskum európskej identity [CDROM]. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2004) [online]. Dostupné na: https://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/spravy/davmoo3/kvalitativna_metodologia_projektu.pdf
- Bunčák, J.: „Zmeny v Hodnotovom Systéme Obyvateľov Slovenska po Roku 1989 [Changes in Value System of Slovak Citizens after 1989].“ In *Kresťanská Spiritualita v Prostredí Rastúceho Materializmu*, ed. O. Prostredník. Bratislava: Ekumenická rada cirkví, 2003, s. 9-18. Bunčák, J.: „Religiozita na Slovensku a v európskom rámci. [Religiosity in Slovakia and in the European Environment]“. *Sociológia*, roč. 33, č.1, 2001, s. 47-69.
- Detradicionalizace a individualizace náboženství* (DIN 2006) [online]. Sociologický ústav Akademie Věd ČR [online]. Dostupné na: <http://www.soc.sas.cz/projects/cz/16/2524/Detradicionalizace-a-individualizacenabozenstvi-v-Ceske-republice-a-jejich-sociopoliticke-a-socioekonomicke-dusledky.html>
- DANČÁK, P.: *Communio personarum a proces európskej integrácie*. In: DANČÁK, P. (ed.): *Sapienciálny charakter antropológie Jána Pavla II v kontexte európskej integ-*

⁹ Ibid., s. 37.

- rácie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, Katedra filozofie a religionistiky, 2006, s. 112-127. ISBN 80-8068-571-1.
- GIDDENS, A.: *Modernity and self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press, 1991. ISBN-13: 978-0804719445.
- GIDDENS, A.: *Unikajúci svet. Jak globalizace mění náš život*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2000. ISBN 80-85850-91-5.
- GIDDENS, A.: *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
- KARDIS, K.: Human Crisis and Exhibitions of Dehumanization in the Context of Today's Society. In SLIVKA, D. (et al.). *Christian Churches in Post-Communist Slovakia: Current Challenges and Opportunities*. Salem VA: Center for Religion and Society, 2012, s. 95-122. ISBN 978-0-615-66671-6.
- KARDIS, M.: The chosen aspects of desocialization in the Context of crisis of postmodern society. In SLIVKA, D. (et al.). *Christian Churches in Post-Communist Slovakia: Current Challenges and Opportunities*. Salem VA: Center for Religion and Society, 2012, s. 123-156. ISBN 978-0-615-66671-6.
- LIPOVETSKY, G.: *Soumrak povinnosti: Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Přeložili M. Pokorný a A. Bláhová. Praha: Prostor, 1999. ISBN 80-7260-008-7.
- MACINTYRE, A.: *Ztráta cnosti: k morální krizi současnosti*. Praha: Oikúmené, 2004. ISBN 80-7298-082-3.
- MALCOVSKÁ, J.: Kultúrna a náboženská identita Európy: Funkcie náboženstva v globálnej kultúre [dizertačná práca]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2015.
- Papacharissi, Z. (ed.): *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites*. New York: Routledge, 2011. ISBN 978-0-415-80181-2.
- PÁPEŽ FRANTIŠEK: *Encyklika Sv. Otce Františka Laudato si o starostlivosti o náš spoločný domov*. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2015. ISBN 978-80-8161-180-3.
- PETRO, M.: Človek ako osoba – nádej pre Európu. In: DANCÁK, P. (ed.): *Sapienciálny charakter antropológie Jána Pavla II v kontexte európskej integrácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, Katedra filozofie a religionistiky, 2006. s. 96-111. ISBN 80-8068-571-1.
- VALČO, M.: Základné etické postoje v živote osoby, komunity a spoločnosti v kontexte encykliky *Laudato si* pápeža Františka. *RaN*, roč. 19, č. 1, 2016, s. 37-48. ISSN 1335-3543.

Edukácia v kontexte výchovy k zdraviu a zmene postojov

H. Galdunová – D. Magurová – L. Majerníková

Abstract: The upbringing and education of patients / clients can take place at each stage of the nursing process. A nurse should be prepared to manage the roles of educator and she also has to manage the basic knowledge of pedagogy. The paper is focused on the basic aspects of the issue of the education, upbringing – educational process modified to the conditions of nursing practice, complemented by an illustrative example of planning individual form of education in the conditions of medical practice. The educator has a regulating role in the educational process, in our case, the nurse, midwife, who controls the activity of educator – patient / client in accordance with pre-defined objectives. An unthinkable part of the working of nurse, as the educator, is also a health education, its support and maintenance.

Key words: Education. Upbringing. Health. Educational process.

Úvod

Ošetrovatel'stvo je multidisciplinárny vedný odbor, využíva poznatky z jednotlivých odborov. Východiskovými vednými odbormi, ktoré majú vzťah k ošetrovatel'stvu sú jednotlivé medicínske odbory a humanitné vedy, najmä filozofia, etika, psychológia, sociológia a **pedagogika**, ktoré napomáhajú ošetrovatel'stvu pri riešení problematiky edukácie a edukačného pôsobenia na edukanta s cieľom dosiahnuť žiaduce zmeny v správaní a životnom štýle človeka, či už chorého alebo zdravého. **Poznatky z pedagogiky** umožnia sestre porozumieť podstate výchovno – vzdelávacieho procesu, zoznámiť sa s teoretickými východiskami problematiky pedagogiky, osvojiť si určité pedagogické schopnosti, ako aj poznať princípy pedagogického myslenia.

Pedagogika v podmienkach ošetrovateľskej praxi

Pedagogika je veda, ktorá rieši otázky súvisiace s problematikou výchovy a vzdelávania z teoretickej aj praktickej stránky, skúmajúca podstatu a zákonitosti výchovy ako spoločenského javu. Peda-

gogika má navzájom prepojené **tri funkcie** a to, *poznávaciu, praktickú a prognostickú*. Pojmom pedagogika sa označuje **teória a prax výchovy, vyučovania a vzdelávania**. Kovalčíková (2003) uvádza, že **pedagogika** je veda, ktorej predmetom je výchova vo všetkých formách, obsahoch a vzťahoch. Pedagogika má svoj **predmet, ktorým je vzdelávanie a výchova**. Predmetom pedagogiky ako vedy je **edukačná realita, jej procesy a konštrukty**.

Pedagogika **skúma javy** súvisiace s vytýčením cieľov, obsahom, prostriedkami výchovy a vzdelávania, procesuálnou stránkou výchovy: zásady, metódy, formy, prostriedky, ktoré súvisia a podmieňujú výchovno – vzdelávací proces (Kominarec a kol., 2000b).

V ošetrovatelstve sa potreba učenia uspokojuje prostredníctvom **edukácie**. Edukácia ako cieľavedomý proces má svoje poslanie, smerovanie, výchovno- vzdelávacie ciele a je súčasťou rozvoja osobnosti. „*Výchovou a vzdelávaním zdravotníckych pracovníkov a zdravotnou výchovou klientov vo všetkých vekových obdobiach, edukáciou – výchovou a učením chorých a postihnutých sa zaoberá zdravotnícka pedagogika. Súčasťou zdravotníckej pedagogiky je medicínska pedagogika a ošetrovateľská pedagogika*“ (Závodná 2002, s. 14). „*Edukačná rola sestry je mnohostranne zameraná na utváranie a formovanie uvedomelého, zodpovedného správania a konania jedinca i skupiny v záujme podpory zachovania a obnovy zdravia. Edukačné ovplyvnenie sa realizuje formou získavania nových vedomostí, zmien postojov, presvedčení, ako aj zmien motivácie, prežívania, správania a konania človeka*“ (Farkašová a kol. 2001, s. 130).

Výchovno – vzdelávacie špecifiká v procese edukácie so zameraním na ošetrovateľskú prax

Edukácia je celoživotné rozvíjanie osobnosti človeka pôsobením formálnych inštitúcií i neformálneho prostredia. Jej cieľom je osvojenie si nových poznatkov, získanie vedomostí, nadobudnutie zručností, vytváranie hodnotových, postojových, citových a vôľových štruktúr osobnosti a dosiahnutie zmeny správania (Kozierová a kol., 1995). Edukácia sa zaoberá celým človekom vo všetkých životných situáciách. Je zameraná na jednotlivcov, rodiny, skupiny a celé komunity.

Pri edukácii v ošetrovatelstve využívame edukáciu **základnú, komplexnú a reedukačnú**. **Edukačný proces** v ošetrovatelstve predstavuje určitú formu odovzdávania konkrétnych informácií, ktorá sa uskutočňuje v špecifickom prostredí v rámci vzájomnej interakcie sestry a pacienta; proces je vytvorený zámerne na to, aby sa niekto niečo učil; ide o vzájomný vzťah medzi sestrou (edukátorkou) a pacientom/klientom (edukantom); je to edukačný proces; môže byť súčasťou ošetrovateľského procesu. **Edukant** je ktorýkoľvek subjekt učenia bez ohľadu na vek, či typ, napr.: pacient/klient, dieťa, starý človek, rodinný príslušník chronicky chorý (Závodná 2005). Je objektom výchovy a vzdelávania. Edukantom môže byť jedinec – zdravý (klient), chorý (pacient), rodina, podporné osoby, komunita.

Ku kontextom edukačných procesov patria:

- **kontexty edukačných procesov**- existujúce mimo edukačného procesu,
- **obsah edukačných procesov**- cieľ, metódy a prostriedky výučby,
- **výstupy edukačných procesov**- výsledok edukácie,
- **aktéri**- účastníci edukačných procesov – osobnosť edukanta a edukátora.

K faktorom napomáhajúcim procesu edukácie patrí:

- **kompliancia** – ochota, poddajnosť, túžba po poznaní ako aj priama účasť na osvojení si vedomostí, zručností. Prejavy sa vtedy, keď pacient rozpozná potrebu učenia a akceptuje ju, vynakladá úsilie, aby sa niečo naučil.
- **motivácia** – k edukácii je totožná s túžbou učiť sa, vyjadruje vnútorné pohnútky vedúce k zmene postoja. Motivácia je účinná vtedy, ak pacient- edukant cíti potrebu a verí, že táto potreba bude uspokojená prostredníctvom získania vedomostí.
- **pohotovosť** – je prejav motivácie v určitom čase, pripravenosť byť edukovaný,
- **spätná väzba** – má vzťah k uskutočňovaniu vytúženého cieľa,
- **opakovanie** – kľúčových pojmov a faktov,

- **logicky zostavený učebný materiál** – rešpektujúci zásadu od jednoduchšieho k zložitejšiemu,

- **optimálne prostredie** – so zabezpečením pohody, klľudu, vhodného osvetlenia (Magurová, Majerníková 2015).

Prekážkami v edukácii môžu byť napr.:

- psychický stav pacienta – úzkosť, nezáujem, nedôvera, apatia, depresia, atď.,

- fyzický stav pacienta – napr.: bolesť, ochorenie,

- kultúrne bariéry – napr. jazyk, protichodnosť hodnôt.

Všeobecnými otázkami riadenia výchovno – vzdelávacieho procesu sa zaoberá **didaktika**. V centre jej pozornosti je predovšetkým proces edukácie, jeho *ciele, metódy, prostriedky, obsah*.

Ciele a princípy výchovy

Výchovné ciele sú dané spoločensky a vyplývajú z potrieb spoločnosti, jej demokratizácie a humanizácie. Najznámejšia **taxonómia výchovných cieľov** bola vypracovaná početným kolektívom amerických autorov pod vedením **B. S. Blooma**. **Podľa Bloomovej taxonómie** sa *vývin celostnej osobnosti člení na tieto oblasti*: kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú. Z hľadiska realizácie výchovných cieľov prostredníctvom výučby delíme ciele na vzdelávacie – kognitívne v ktorých ide o osvojenie poznatkov a intelektových schopností; ciele výchovné – afektívne v nich ide o osvojenie postojov, tvorenia hodnotových orientácií a ciele výcvikové – psychomotorické, pri ktorých ide o osvojenie psychomotorických schopností. V ošetrovateľskej praxi pri edukácii využívame práve Bloomovu taxonómiu cieľov.

Z cieľov výchovy sa odvodzuje **obsah výchovy, metódy, zásady a prostriedky výchovy**. **Výchovné princípy** sú základné, najvšeobecnejšie požiadavky, pravidlá, ktoré je potrebné vo výchove dodržiavať. Z *princípov výchovy* sa najčastejšie uplatňuje aj v ošetrovateľstve princíp dobrovoľnosti, systémovosti a postupnosti, demokracie a humanizmu, sociálneho konsenzu vo výchove, jednoty teórie, praxe výchovy a vzdelávania, primeranosti a postupnosti jednoty požiadaviek a výchovných vplyvov, individuálneho prístupu; *rešpektovanie*

všeobecných princípov ako napr.: cieľavedomosť, aktívnosť, sústavnosť, názornosť, uvedomelosť, emocionálnosť, trvalosť, primeranosť pri výchove.

Formy, zásady, metódy, pomôcky edukácie v edukačnom procese

„Pod organizačnou **formou výchovy** rozumieme základný spôsob organizácie výchovnej a vzdelávacej práce. **Vyučovaciu formu** chápeme ako vonkajšie usporiadanie procesu vyučovania a podmienok, pri ktorých sa realizuje obsah“ (Kominarec a kol., 2000a, s.77, 78).

Pri edukácii v ošetrovatelstve vychádzame zo všeobecne uznávaných organizačných **foriem** využívaných vo výchovno – vzdelávacom školskom prostredí a to **frontálna, skupinová, individuálna a individualizovaná**, kedy edukátor pripraví pre edukanta pracovný materiál.

Individuálna edukácia vychádza zo vzájomnej dôvery edukátor-ky (sestry) a edukanta (p/k). Umožňuje rešpektovať osobitosti edukanta. Spôsob edukácie prispôbujeme aj vývinovým osobitostiam, schopnostiam, emočnému stavu. **Skupinová edukácia** sa realizuje pôsobením na skupinu. Kritériom zaradenia jednotlivca do skupiny môže byť vek, profesijná orientácia, záujem o informácie, rovnaké pracovné tempo. Výhodou je, že vytvára podmienky pre vzájomnú interakciu, umožňuje diskusiu medzi jednotlivcami v skupine, nie je časovo náročná. Jednou z nevýhod je nerešpektovanie individuálnych potrieb.

V edukácii je dôležitý pedagogický prístup, ktorý zahŕňa nasledujúce zásady: kontinuita, reverzibilita, jednoznačnosť, neprotirečivosť, primeranosť, cieľavedomosť, zásada výchovy pre život (prepojenosť teórie s praxou kladného hodnotenia, náročnosti a úcty ku klientovej osobnosti, zásada individuálneho prístupu a zásada aktivity (Závodná 2005). Prostredníctvom edukačných metód smerujeme k dosiahnutiu edukačných cieľov.

Pri edukácii v ošetrovatelstve využívame motivačné, aktivizačné, alternatívne, ako aj modifikované metódy ako napr.: brainstorming, brainwriting, pingpongový brainstorming, heuristickú metó-

du (DITOR), bzučiacie skupiny, analýza prípadu, hranie rolí, metóda kolotoču, akvárium so zlatou rybkou, kruhy, snehová guľa, metódu X35, ming – mapping. Pri všetkých aktivizačných metódach nesmieťme zabúdať ani na metódy *reprodukčné*, napr. inštruktáž, ktorá sa realizuje pred začatím pracovnej úlohy. V súvislosti s modelovými situáciami je vhodné využiť pri edukácii v ošetrovatelstve aj metódy demonštračné, situačné a inscenačné.

Pre efektívnejšie dosahovanie cieľov počas edukačných stretnutí v ošetrovateľskej praxi uplatňujeme častejšie **alternatívne alebo modifikované edukačné metódy**, ktoré prispôsobujeme problému, cieľu, individualite edukanta, prípadne atmosfére edukačného stretnutia. Uplatnenie týchto metód nám umožňuje lepšiu aplikáciu získaných vedomostí, postojov alebo zručností počas edukačných stretnutí.

Pre potreby edukácie využívame **učebné pomôcky a to: textové učebné pomôcky** – učebnice, letáky, brožúrky, pracovné listy, zošity, časopisy, noviny. Ich výhodou je aktuálnosť, dostupnosť, ľahká manipulácia, voľba učebného tempa. Naopak nevýhodou je malá spätná väzba, dlhá doba prípravy, text môže stratiť svoju aktuálnosť.

Vizuálne učebné pomôcky – fotografie, obrazy, tabule, fólie cez spätný projektor, premietanie obrazov pomocou dataprojektoru a počítača, modely, trenažéri, zdravotnícky materiál. Výhodou je názornosť a možnosť využitia pri skupinovej edukácii.

Auditívne učebné pomôcky – hudobné a zvukové záznamy (CD a MP3 prehrávač, rozhlas). Nevýhodou je chýbanie vizualizácie, pozornosť edukantov po krátkom čase klesá a pasivita edukantov.

Audiovizuálne učebné pomôcky – televízne relácie a výučbové filmy (televízia, DVD prehrávač, video, dataprojektor). Cenová náročnosť je ich nevýhodou.

Počítačové programy a internet – interaktívne učebné programy. Výhodou je slobodná voľba učebného tempa a doby prebiehajúcej výučby, sú interaktívne, umožňujú spätnú väzbu (Juřeníková 2010).

Edukačné štandardy

Pre účinnú a efektívnu edukáciu v ošetrovatelstve môžeme využívať **edukačné štandardy**, ktoré obsahujú zameranie edukácie, mieru záväznosti, ciele edukácie, spôsob hodnotenia a audit hodnotenia štandardu. Edukačný štandard určuje záväznú normu pre kvalitnú edukačnú činnosť a umožňuje objektívne hodnotenie edukácie. Štandard spĺňa funkciu motivačnú, prognostickú, informačnú, diagnostickú, porovnávaciu.

Obsahuje nasledujúce časti: zameranie – téma edukácie; miera záväznosti – pre koho je určený a kto je povinný sa ním riadiť; cieľ – výsledok edukácie, aké vedomosti a zručnosti má edukant nadobudnúť; určenie kritérií pre zabezpečenie plnenia štandardu, a to: *kritéria štrukturálne, procesuálne a kritéria výsledku*; spôsob hodnotenia plnenia štandardu a metodika kontroly. Súčasťou edukačného štandardu je **edukačný audit**. Prostredníctvom auditu sa hodnotí, do akej miery určitý poskytovateľ poskytuje starostlivosť v súlade s vopred stanovenými štandardmi. Posudzuje a hodnotí sa aj spôsobilosť zdravotníckych pracovníkov vykonávať edukáciu. Ide o zhodnotenie toho, či edukácia bola účinná, do akej miery boli správne stanovené metódy, formy, postupy edukácie a naplnenie cieľov.

Edukácia v procese výchovy a podpory zdravia

Úlohou pedagogiky je pomôcť zvládnuť ošetrovatelstvu edukačné postupy v oblasti podpory, uchovania a prinavrátenia zdravia. Vychádzajúc z teoretických východísk je **výchova** základný pojem pedagogickej teórie ako aj praxi. **Základnými znakmi výchovy** sú cieľavedomosť, zámernosť a formatívnosť. Všestranné formovanie človeka vychádza z potrieb jeho harmonického rozvoja po stránke duševnej, afektívnej, kognitívnej a fyzickej.

Průcha (2002), uvádza **charakteristiku výchovy v širšom a užšom zmysle**. **Výchova v širšom zmysle je:** zámerné pôsobenie na rozvoj osobnosti; zámerné, sústavné a organizované pôsobenie na človeka. **V užšom zmysle** je chápaná ako výchova dobrých mravov.

Z ošetrovateľského hľadiska je dôležité definovať a rozlíšiť **pojem výchova k zdraviu a zdravotná výchova**.

Výchova k zdraviu – je založená na podpore pozitívnych a odstraňovaní negatívnych prvkov zo života človeka. Jej súčasťou sú aj zobektivizované výsledky zdravotnej činnosti, hodnoty, normy a vzory zdravého spôsobu života, teda zdravotná kultúra. Výchova k zdraviu je mnohostranná vzdelávacia a výchovná činnosť.

Zdravotná výchova – je zdravotno – výchovné pôsobenie na chorých v oblasti prevencie, dispenzarizácie, diagnostiky, liečby, životosprávy, ošetrovania, rehabilitácie, starostlivosti o obnovu zdravia a optimálneho života. Zdravotná výchova je trvalou súčasťou poskytovania zdravotnej starostlivosti a ochrany zdravia. Z uvedeného vyplýva, že výchova k zdraviu je orientovaná na zdravých a zdravotná výchova na chorých jednotlivcov. Toto ponímanie nie je jednoznačné a dochádza k nahrádzaniu obidvoch pojmov, alebo k ich vzájomnému prekryvaniu. Pri zdravotnej výchove je pacient/klient – sestra v partnerskom vzťahu (Závodná 2005).

Aby sestry lepšie mohli plniť rolu edukátorky a vedeli, aký majú zaujať postoj je vhodné **popísať päť prístupov zdravotnej výchovy**.

Medicínsky prístup k zdravotnej výchove zahŕňa lekárske intervencie, ktorých cieľom je zabrániť ochoreniu alebo ho zmierniť.

Prístup zmeny správania – jeho cieľom je zmeniť postoje a správanie ľudí.

Výchovno – vzdelávací prístup sa usiluje poskytnúť znalosti a zabezpečiť tak chápanie otázok zdravia. Vychádza z predpokladu, že vedomosti umožnia prijímať informované rozhodnutia a následné kroky.

Prístup zameraný na klienta sa zameriava na prácu s klientom, s cieľom, aby si sám určil čo chce vedieť, aby sa sám rozhodoval v súlade s vlastnými záujmami a hodnotami.

Prístup sociálnej zmeny, ktorého cieľom je zmeniť prostredie, a tak uľahčiť voľbu zdravších životných štýlov.

Edukačný proces v ošetrovatelstve

Edukačný proces sa skladá z piatich fáz a to: posudzovanie; stanovenie edukačných – vedomostných diagnóz; plánovanie edukačného procesu; realizácia (rozlišujeme fázu motivačnú, expozičnú, fixačnú, diagnostickú, aplikačnú) a vyhodnotenie vedomostí edukantov ako efektívnosti edukačného plánu. Edukátorka (sestra) skôr ako začne realizovať edukáciu u edukanta (p/k) musí vypracovať edukačný plán, súčasťou ktorého je plán edukačných stretnutí. Uvádzame ukážku štruktúry edukačného plánu (Tab.1)

1.fáza edukačného plánu POSUDZOVANIE	Posúdenie schopnosti učiť sa; potreby učenia sa edukanta • Vstupné posúdenie v edukačnom procese - adaptované podľa Rankin a Stallings (2001) • Situačná analýza edukanta (p/k) vyplývajúca z posúdenia, súvisiaca s problematikou edukácie.			
2. fáza edukačného plánu DIAGNOSTIKOVANIE	Vedomostná – edukačná diagnóza • Nedostatok- deficit vedomostí • Nedostatok – deficit zručností • Nedostatok motivácie			
3. fáza edukačného plánu PLÁNOVANIE	Plánovanie edukačných stretnutí • Edukačná jednotka • Téma edukačnej jednotky • Cieľ a výsledné kritéria (VK) edukačného stretnutia • Stanovenie priorít vo výučbe • Stanovenie učebného zámeru		Kognitívny cieľ VK:	forma edukácie
			Afektívny cieľ VK:	metódy edukácie
			Behaviorálny cieľ VK:	miesto edukácie
	Výber obsahu	Rozplánovanie učiva	Plánovanie metodického postupu: • úvod • motivačná fáza /min. • expozičná fáza /min. • fixačná fáza /min. • hodnotiaci fáza/min. • rýchla diagnostika	

4. fáza edukačného plánu REALIZÁCIA	Téma edukačného stretnutia	Metodický postup a realizácia edukačného stretnutia • úvod • motivačná fáza • expozičná fáza • fixačná fáza • hodnotiaci fáza • rýchla diagnostika • priebežné vyhodnotenie cieľa a VK stanoveného v edukačnom stretnutí
5. fáza edukačného plánu VYHODNOTENIE	Záverečné – celkové vyhodnotenie jednotlivých stretnutí Hodnotenie z pohľadu edukanta Hodnotenie z pohľadu edukátora	
Reakcie edukanta (p/k) na edukáciu:		
Reakcie edukátorky (sestry) na edukáciu:		

Tab. 1 Ukážka štruktúry edukačného plánu (Zdroj: Magurová, Majerníková 2016)

Ukážka edukačného plánu u edukanta so stómiou

Téma:

Teoretické východiská problematiky ileostómie a nácvik zručností pri starostlivosti o ileostómiu

Edukačná diagnóza:

1. Nedostatok vedomostí o ileostómii v súvislosti s novo vzniknutou situáciou a neskúsenosťou, prejavujúci sa otázkami a dožadovaním sa informácií a informačných zdrojov
2. Nedostatok zručností pri starostlivosti o ileostómiu v súvislosti s nedostatkom osobných skúseností, prejavujúci sa neschopnosťou samostatne správne použiť stomické vrečko a požadovaním názorných ukážok.

CIEĽ:

Naučiť edukanta základné teoretické východiská a praktické zručnosti súvisiace s problematikou a starostlivosťou o ileostómiu. Spätnou väzbou sa uistiť, že edukant rozumie uvedenej problematike. Diskutovať s edukantom o vhodnom type stomických pomôcok, názorne predviesť výmenu ileostomického vrečka a starostlivosť o okolie ileostómie na modeli. Nechať edukantovi priestor na nácvik výmeny ileostomického vrečka a usmerniť ho pri prípadných chybách.

VÝSLEDNÉ KRITÉRIA

Edukant

- popisuje základné znalosti o ileostómii
- demonštruje správny postup výmeny stomického vrečka
- vyberá vhodný typ stomických pomôcok
- vysvetľujú význam starostlivosti o okolie stómie

Afektívny cieľ	Edukant bude preukazovať záujem a snahu získať potrebné vedomosti a zručnosti o ileostómii
Výsledné kritériá	Edukant • prejavuje záujem naučiť sa problematiku starostlivosti o ileostómiu • vyjadruje svoje názory a pocity • verbalizuje dôležitosť informácií o ileostómii a starostlivosti o stómiu • vyjadruje potrebu získať vedomosti a zručnosti o stomických pomôckach • aktívne spolupracuje pri starostlivosti o stómiu preukazuje spokojnosť s priebehom edukácie
Kognitívny cieľ	Edukant nadobudne požadované vedomosti o ileostómii a ileostomických pomôckach

Výsledné kritériá	Edukant • vymenováva dôvody vyvedenia ileostómie • vysvetľuje pojem ileostómia, popisuje akú má mať fyziologickú farbu, veľkosť a tvar • identifikuje základné pomôcky určené pre ileostomikov • opisuje princíp fungovania stomickej pomôcky • popisuje postup starostlivosti o ileostómiu • vymenováva zásady správnej aplikácie stomickeho systému • vysvetľuje účel a spôsob aplikácie adhezívnej pasty, zásypu, čistiacich rúšok a ostatných pomôcok, ktoré má k dispozícii
Behaviorálny cieľ	Edukant bude disponovať požadovanými zručnosťami pri starostlivosti o ileostómiu.
Výsledné kritériá	Edukant • názorne demonštruje celý postup starostlivosti o ileostómiu • pripravuje a správne používa stomické vrecká • sám vypúšťa ileostomické vrecko • realizuje správny spôsob starostlivosti o okolie stómie • dodržiava správny postup výmeny stomickej pomôcky
Dátum:	Forma: individuálna
Čas: 60 minút	Metóda: výklad, vysvetľovanie, rozhovor, diskusia, pravda alebo lož, precvičovanie, demonštrácia
Miesto: edukačná miestnosť	Pomôcky: letáky, brožúry s danou problematikou, komunikačné karty, ileostomické pomôcky, nožnice, edukačný model stómie

Tab.2 Ukážka plánovania edukačného plánu u edukanta so stómiou

Pri plánovaní edukačného plánu (tab.2) sme vychádzali z posúdenia edukanta. Pri posúdení kognitívnych funkcií sme zistili, že myslenie edukanta nie je ovplyvnené farmakoterapiou, na otázky odpovedá jasne a zrozumiteľne. Bádame disciplinovanosť a húževnatosť edukanta, ale hrozí aj rýchle znechutenie pri nedostatočnom vysvetlení a neporozumení obsahu edukácie. Edukant je emocionálne stabilný, introvertný typ osobnosti. Má primeraný záujem o edukáciu. Je pohotový, má biorytmus ranného vtáčaťa a má názorný typ pamäti. Negatívne môžu ovplyvniť edukantovu schopnosť učiť sa úzkosť a strach edukanta, ktoré sa budeme snažiť eliminovať citlivým, trpezlivým

prístupom a motiváciou k edukácii. Výrazne vníma zmenu kvality svojho života v súvislosti so stómiou.

Záver

Prioritnou úlohou edukácie v ošetrovateľskej praxi je dosiahnuť zmenu myslenia, postojov pacientov, rodín, komunity k zodpovednosti za vlastné zdravie, ktoré sa prejaví v ich správaní. Správne vedená edukácia ma za výsledok pozitívnu kvalitatívnu a kvantitatívnu zmenu vo vedomostiach, schopnostiach, postojov a hodnotovej orientácii edukanta. Poznatky z pedagogiky umožňujú sestrám plniť rolu sestry ako edukátorky v ošetrovateľskej praxi, v procese edukácie zameranej na zdravotno – výchovné pôsobenie na edukanta.

Bibliografia:

- FARKAŠOVÁ, D. a kol. 2001. *Ošetrovateľstvo – teória*. 1. vyd. Martin: Osveta, 2001. 134 s. ISBN 80-8063-086-0.
- JUŘENÍKOVÁ, Petra, 2010. *Zásady edukace v ošetrovateľské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978- 80-247-2171-2.
- KOMINAREC, I., PODHÁJECKÁ, M., IHNACÍK, J. 2000a. *Výbrané kapitoly z pedagogiky. Výchova mimo vyučovanie*. 2.vyd. Prešov: PU v Prešove Fakulta humanitných a prírodných vied, 2000a. 161s. ISBN 80-88722-34-9.
- KOMINAREC, I., ŠUTÁKOVÁ, V., DARGOVÁ, J. 2000b. *Základy pedagogiky. Výbrané pedagogické problémy*. 4. vyd. Prešov: PU v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2000b. 138s. ISBN 80-88885-83-3.
- KOZIEROVÁ, B., ERBOVÁ, G., OLIVIERIOVÁ, R. 1995. *Ošetrovateľstvo* 1. 2. Martin: Osveta, 1995. 836 s. ISBN 80 – 217 – 0528 – 0.
- KOVALČÍKOVÁ, I. 2003. *Pedagogika*. 2.vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2003. 126s. ISBN 80-8068-138-4.
- MAJERNÍKOVÁ, L., MAGUROVÁ, D., 2015. *Možnosti aplikácie základov edukácie v ošetrovateľskej praxi*. Prešov: CUBE consulting, 2015. 123s. ISBN 978-80-89519-02-6.
- MAGUROVÁ, D., MAJERNÍKOVÁ, L. 2016. *Teoretické východiská edukácie v zdravotníckej praxi*. Lipovce pri Prešove: A-print, 2016. 172s. ISBN 978-80-89721-13-9.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 481s. ISBN 80-7367-047-X.
- ZÁVODNÁ, V. 2002. *Pedagogika v ošetrovateľstve*. Martin: Osveta, 2002. 96s. ISBN 80-8063-108-5.
- ZÁVODNÁ, V. 2005. *Pedagogika v ošetrovateľstve*. 2. vyd. Martin: Osveta, 2005. 117s. ISBN 80-8063-193-X.

Problém zážitku v kontexte integrativních edukačních přístupů

Zuzana Sláviková

Abstract: *This study focuses on didactic impulses of the integrative art pedagogy and polyaesthetic concept, which reveals a new, extended view on problem of experience, creativity and cultivation of the polyaesthetic relationship to reality. The research analysed the impact and effectiveness of Juraj Hatrik's approach which is truly unique in Slovakia. In a „quasi-experiment“ we examined the development of creative abilities and selected characteristics of emotional intelligence of children taught according to J. Hatrik's principles.*
Key words: *integrative education, poly-aesthetical concept, experience, emotional intelligence, artistic activities, creative thinking*

Perspektíva komplexnosti a celku

Požiadavka komplexnosti v humanitných vedách predpokladá rozvíjanie psychiky ako celku, čo sa vzťahuje predovšetkým na oblasť umeleckej výchovy. Umenie je ako súčasť reality komplexným fenoménom, kde osobný vzťah zakúšaný prostredníctvom symbolov, metafor a obrazov umožňuje zachytávať životodárnú jednotu všetkého. Takto napomáha rozvíjať schopnosť údivu a úžasu, čo je začiatok filozofického myslenia a tvorby kultúry. Človek, ktorý dokáže žasnúť, vníma nesamozrejmosť sveta a života, je schopný dozrievať a posunúť sa z povrchného vnímania a chápania, pre ktoré je príznačné preberanie konformných názorov a postojov okolia, brať život len ako prúd udalostí, nikdy sa nezastaviť.

Chceme poukázať na skutočnosť, že požadovaná zmena perspektívy sa môže udiť na pozadí premeny nášho myslenia, cítenia, komunikácie, činnosti práve prostredníctvom zmysluplného kontaktu dieťaťa s umením, v priestore kreatívnych integratívnych snažení.

Problematika integratívnej kreatívnej filozofie je v centre pozornosti polyestetickej koncepcie, ktorá v intenciách uvažovaných rámcov výrazne rozširuje pohľad na tradičnú estetickú výchovu a na pod-

statu kreativity, pretože ju chápe ako metódu života. Ponúka tiež hlbší zmysel pestovaniu estetického vzťahu (schopnosť „byť“) a pod.

Takto chápaná platforma integratívnej a kreatívnej koncepcie v prístupe k problémom v oblasti umeleckej pedagogiky a filozofie výchovy by mohla byť apelom na kultiváciu a zapálenie vedomia, rehabilitovala by intuíciu a „vňad“. Umenie provokuje koncentráciu, stimuluje činnosť intuície, tvorivých procesov, pomáha kultivovať mentálne procesy a vedomie. Estetická gramotnosť by teda popri nadobudnutej erudícii (schopnosť porozumieť, tvoriť a zaujať postoj k umeleckým artefaktom) mohla viesť k schopnosti „byť“ v bezprostrednom kontakte s celkom skutočnosti, čo otvára a pomáha odhaľovať zmysluplnosť všetkého.

Integratívna umelecká výchova

V oblasti umeleckej výchovy je v centre pozornosti integratívne zmyslové prežívanie a zachovanie celku, ako základná požiadavka zážitkového vyučovania. Integrované vnímanie je cestou zameranou na celok, na súvislosti, štruktúry a vzťahy. Ide tu o rozvoj celkovej vnímavosti, o senzibilizáciu prostredníctvom integrovaných umeleckých prístupov a stratégií, ktorá vedie k hlbšiemu pochopeniu a porozumeniu jednotlivým „jazykom“ umenia, ich gramatike, štýlovým osobitostiam jednotlivých druhov a žánrov. K integrácii by však nemalo dochádzať iba logickou cestou, či mechanickým priradzovaním, ale poznatky by mali byť integrované celou osobnosťou dieťaťa, s jeho „duchovným jadrom a aktivovaným systémom „kreativity“.

Vďaka imaginácii a fantazijnému mysleniu je možné učiť sa spoznávať, rozlišovať a chápať skryté súvislosti na pozadí celku a tak hľadať a odkrývať hlbší zmysel vecí a bytia. Navodenie priamej modelovej skúsenosti je u detí tiež akýmsi predstupňom tvorby hodnotového systému tak na základe kognície, ako aj vnútornej motivácie, objavenia nadindividuálnej celistvosti, súznenia so svetom. Pôsobenie a dekodovanie širokého spektra znakových podnetov, interpretácia ich zmyslu hlboko zasahuje vedomé aj nevedomé vrstvy v štruktúre osobnosti predstavuje významný kultivačný prostriedok, čo znamená obrovský výchovný a vzdelávací potenciál. Vytvorený systém

chápania sveta naviac determinuje rozhodnutia a voľby, pri ktorých prostredníctvom svedomia dochádza k súladu slobodného konania s najvyššími uznávanými hodnotami, čo otvára človeka jeho vlastným kreatívnym možnostiam, prostredníctvom ktorých sa autenticky realizuje. Ukazuje sa, že integrácia efektívne pôsobí tam, kde sú prítomné originalita a tvorivé myslenie, mala by sa teda dotýkať vyšších úrovní kreatívnej filozofie. Biologická podstata tvorivej činnosti spočíva v spolupráci oboch hemisfér, ktoré sa navzájom potrebujú a dopĺňajú. V ľavej hemisfére (v blízkosti centra verbálnej reči) je centrum lineárneho, analytického, racionálneho myslenia, pravá hemisféra (archaické vrstvy mozgu) zabezpečuje celostnú, holistickú percepciu a integrujúce, syntetizujúce myslenie. Preferovanie funkcií ľavej hemisféry v minulosti spôsobilo narušenie psychickej rovnováhy jedincov. Tvorivý človek myslí oboma hemisférami paralelne, preto učenie sa prostredníctvom komplexnej umeleckej skúsenosti, kde by sa kognitívny princíp spájal s obrazovým princípom je predpokladom schopnosti poznania a prežitia hĺbky umeleckého diela.

Hudobno-pedagogická koncepcia Juraja Hatríka

Osobitne chceme poukázať na pedagogickú koncepciu Juraja Hatríka, ktorá je na Slovensku ojedinelá svojho druhu. Hatrikova koncepcia najzásadnejšie korešponduje s Orffovým Schulwerkom a Polyestetickou koncepciou Wolfganga Roschera, predovšetkým mu však ide o prepojenie zážitku z hudby s poznaním štruktúry, prostredníctvom kreatívnych činností. Spontánne a intuitívne momenty emocionálnej participácie navrhuje postupne intelektualizovať a zakotviť do štruktúry a to priamymi aktivitami – spevom, inštrumentálnou činnosťou, tancom atď. Integratívnym možnostiam, ktorým sa hudba veľmi dobre otvára, pripisuje Hatrík veľkú dôležitosť, pretože integráciou aktivít sa v hudobno-pedagogickom procese dosahuje vysoká zážitkovosť, čo vedie k precíteniu univerzálneho cel-

¹ HATRÍK, J.: Didaktické aspekty integratívnych projektov v rámci predmetu Hudobná dielňa na HTF VŠMU. Referát na konferencii o integratívnej Hv. In *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu, 1994, s. 75 – 80.

ku. Zdôrazňuje tiež, že na synkretickej úrovni detí v materskej škole a na prvom stupni základnej školy z psychologického hľadiska nemá zmysel klásť pevné deliace čiary medzi jednotlivé aktivity. V tomto vekovom období je naopak dôležité, aby sa všetky psychické funkcie vyvíjali rovnomerne a tomu môže napomáhať práve prelínanie jednotlivých druhov aktivít.

Za najúčinnější prostriedok, ktorý odhaľuje súvislosti a vzťahy medzi tým, čo je pri kontakte s hudbou prežívané, a tým ako sa o tom pod vedením pedagóga racionálne uvažuje, autor považuje metaforické myslenie. Hatrík² s metaforou pracuje pomocou slova a jeho významu, predstavy, pohybu, vizuálneho stvárnenia a dramatickej akcie. Jeho chápanie hudobného divadla je hudobno-scénické stvárnenie hudobnej štruktúry, výrazových prostriedkov a obsahu hudobného diela. Výtvarná, pohybová a dramatická zložka zmysluplne dotvárajú celok.

Výskumne sme overovali vplyv aplikácie tejto koncepcie na vybrané charakteristiky osobnosti.

Predmetom výskumu bolo poukázať na potenciálny vplyv realizovaných umeleckých aktivít v rámci vyučovania v literárno-dramatickom odbore ZUŠ, konkrétne na rozvoj vybraných kognitívnych a emocionálnych charakteristík osobnosti dieťaťa.

Cieľom výskumu bolo identifikovať štatisticky významné rozdiely medzi deťmi, u ktorých boli v rámci vyučovania na ZUŠ aplikované metodické postupy a princípy podľa koncepcie Juraja Hatríka a deťmi, ktoré boli vedené tradičnou metodikou, bez posilnenia aktív z oblasti ďalších umení, predovšetkým hudby, v rámci vyučovania na literárno-dramatickom odbore. Sledovali sme nasledujúce osobnostné charakteristiky:

- a) úroveň rozvoja tvorivých schopností vo verbálnej a figurálnej oblasti,
- b) v afektívnej (emocionálnej) oblasti sme sa zamerali na vybrané aspekty emocionálnej inteligencie.

² HATRÍK, J.: Metafora ako most medzi hudobným zážitkom a hudobným pojmoslovím. In: Zborník referátov zo seminárov „Pedagogická Dvorana“. Bratislava: AUHS, H plus, 2007, s. 37 – 42.

Pre naplnenie cieľa sme zvolili nasledujúce **metodiky**:

1. Torranceho figurálny test tvorivého myslenia, zameraný na zisťovanie faktorov divergentného myslenia (fluenciu, flexibilitu, originalitu a elaboráciu)
2. Test verbálnej tvorivosti (zostavený Katarínou Fuchsovou), zameraný na zisťovanie faktorov kreativity vo verbálnej podobe (verbálna, asociačná, expresívna a ideačná fluencia, flexibilita, originalita, redefinovanie, elaborácia, senzitivita) – vytvorený Katarínou Fuchsovou
3. Test sebahodnotenia dieťaťa PAQ (súčasť Rohnerovej rodinnej diagnostiky, preklad a úprava na naše normy Vágnerová, Matějček 1992), ktorý je zameraný na zisťovanie 6 dimenzií základných emocionálnych charakteristík: hostilita a tendencia k agresivite, emocionálna závislosť na iných ľuďoch, negatívne sebahodnotenie, emocionálna inhibovanosť (potlačanie emócií, emocionálna labilita, pesimizmus a sklon k depresivite).

Experimentálnu skupinu tvorili deti literárno-dramatického odboru ZUŠ A. Cígera v Kežmarku, ktoré sa počas celého roka zúčastňovali na príprave umelecko-pedagogického podujatia Juraja Hatríka „Statočný cínový vojačík“ (realizácia spevohry formou integratívneho projektu). Metodické postupy pri vyučovaní boli postavené na koncepcii Juraja Hatríka „Drahokam hudby“ (aplikácia metodiky vyučovania základov hudobnej syntaxe do vyučovania hudobnej náuky) a „Deti píšu Bohu“ (inštrumentácia vybraných častí klavírneho cyklu pre súbor Orffových nástrojov s uplatnením prvkov dramatickej výchovy)

Kontrolnú skupinu tvorili deti literárno-dramatického odboru ZUŠ M. Moyzesa v Prešove, ktoré boli vedené tradičnou metodikou, bez posilnenia aktivít z oblasti ďalších umení, predovšetkým hudby.

V rámci umeleckých aktivít sa deti z experimentálnej skupiny aktívne zúčastnili viacerých umeleckých podujatí.

Vybrané výskumné zistenia

Výsledky nášho výskumu pomocou metodík, ktoré sme využili, poukazujú na skutočnosť, že aplikovaný metodický postup, vychádzajúci z Hatríkovej koncepcie, mal facilitačný a rozvíjajúci účinok na tvorivé myslenie žiakov v oblasti figurálnej tvorivosti, najmä v sledovaných faktoroch flexibility, originality a elaborácie. V oblasti verbálnej tvorivosti bolo dosiahnuté vyššie skóre (s výnimkou originality) v kontrolnej skupine, t.j. v skupine žiakov navštevujúcich literárno-dramatický odbor ZUŠ, kde je prioritovaná „práca so slovom“ bez posilnenia aktivít z oblasti ďalších umení, čo má zrejme hlavný podiel na zistených výsledkoch v tejto oblasti. Aplikovaný metodický postup Hatríkovej koncepcie mal pozitívny účinok aj na rozvoj osobnosti žiakov v oblasti redukcie negatívnych emocionálnych prejavov (nízke sebahodnotenie, hostilita a agresivita, emocionálna labilita, závislosť, pesimizmus) a ukazuje sa, že prispel k zlepšeniu a posilneniu viacerých osobnostných charakteristík spadajúcich do oblasti emocionálnej inteligencie. Touto výskumnou sondou sme tak prispeli k potvrdeniu názoru, že špecificky koncipované polyestetické umelecké aktivity, ktoré sú založené na dialógu s umením, na jednote myslenia a cítenia, mobilizujú nielen tvorivý, ale aj celkový osobnostný potenciál dieťaťa. Experimentálne overovania programov na rozvoj tvorivosti obvykle konštatujú rozvoj všetkých faktorov tvorivosti (flexibilitu, fluenciu, originalitu, redefinovanie, senzitivitu, elaboráciu). Vo vzťahu k zisteným skutočnostiam by v budúcich obdobných výskumoch bolo zaujímavé skúmať, ktoré ďalšie charakteristiky osobnosti dieťaťa sa vplyvom aktívnej umeleckej intervencie menia, modifikujú a rozvíjajú.³

V Hatríkovej koncepcii je z nášho pohľadu kreativita chápaná ako metóda, ktorá nestavia na výkonnostnom momente, ale na koope­ratív­nosti, zmysle pre „nové“, otvorenosti ku skúsenosti, čo buduje osobnostnú dimenziu, charakterizujúcu kognitívny aspekt vzťahu k svetu, ale aj jednotlivé zložky emocionálnej inteligencie a úroveň morálneho uvažovania. Hatríkov koncept poskytuje priestor pre tvo-

³ SLÁVIKOVÁ, Z.: *Kreativita a integrácia v umeleckej edukácii*. Prešov: PF PU, 2013, s. 173 – 174.

rivú realizáciu a rozvoj tak pre zmyslovo orientované typy ľudí, ako aj pre intuitívnych jedincov. Táto koncepcia tiež nesie znaky rozvíjania paradoxného a analógového myslenia, ktoré je charakteristické pre dialektické myslenie, a teda pre múdrosť ako integrovanú vlastnosť osobnosti. Otvorená sféra, ktorá akceptuje nejednoznačnosť, neistotu, nezakotvenosť, vedie k údivu nad životom, zmyslu pre tajomstvo.

Psychické procesy zasiahnuté zmyslovým synkretizmom nadobúdajú zvláštnu silu, ktorá napomáha celkovej otvorenosti a kreativitě človeka, vďaka tvorivej energii imaginatívno-asociatívnych a fantazijných predstáv, ktoré sú viazané práve na emocionalitu, a tiež vďaka spájaniu viacerých zmyslových modalít, pri ktorých vznikajú nové konfigurácie vnemov a predstáv. Hatrik však zároveň kladie dôraz na dôsledné rozvíjanie najzložitejších hudobných schopností – hudobného myslenia a kreativity, smeruje k poznaniu hudobnej štruktúry, hudobných zákonitostí a výstavbe pojmov. Ide mu o výchovu ku kreativitě, ktorá umožňuje evolúciu psychiky ako celku, ktorá vedie k autentickejšti, zodpovednosti, étosu a kultivácii procesov myslenia a čítania zároveň.

Záver

Ukazuje sa, že integratívna umelecká výchova má v reflektovanom kontexte nespočetné možnosti. Pôda projektu, integratívnej dielne či workshopu je veľmi vhodným priestorom pre vytváranie prienikov, čím sa stáva určitou výzvou pre učiteľov v praxi a budúcich pedagógov.

Integrácia ako pedagogický princíp sa už na Slovensku premietla do koncepcných zmien na všeobecnovzdelávacích školách, začlenením hudobno-dramatickej činnosti do sústavy hudobných činností, ako integrácia hudobného, slovného a výtvarného prejavu. Z nášho pohľadu však stále existujú veľké rezervy v stanovení účelných stratégií, prístupov a hudobná výchova sa často realizuje na vybraných čiastkových aspektoch estetickéj výchovy, bez systémového ujasnenia vzájomných súvislostí a väzieb. Naďalej pretrvávajú scholastický prístup – nekonceptnosť aktivít, úzke a povrchové zameranie na jednotlivé metodiky, nechota otvoriť sa hlbšiemu chápaniu človeka, reš-

pektovaniu postulátu psychickej celistvosti cez schopnosť vnímania a vytvárania hlbokých a zmysluplných súvislostí. V takomto kontexte sa umelecká výchova nemôže prejavovať ako pomáhajúca odкрývať zmysel, smerovať k múdrosti a kreativite ako funkcii celej osobnosti, ani ako mravne stimulujúca a transcendujúca skúsenosť.

Rezervy v systémovom prístupe vidíme aj v príprave budúcich pedagógov pre uvedené výchovno-vzdelávacie oblasti a predmety, preto sa v našom uvažovaní snažíme poukázať aj na filozofické a psychologické aspekty prezentovaných prístupov a na častý nesúlad medzi vedeckou a hudobno-výchovnou praxou.

Vyššie uvedeným novým skutočnostiam by sa preto mala zásadnejšie prispôbiť príprava budúcich učiteľov esteticko-výchovných predmetov na fakultách učiteľského zamerania.

Aby študent prenikol k podstate svojho odborového štúdia a pochopil jeho význam, je nutné rozvíjať jeho myslenie a konanie v interdisciplinárnych súvislostiach. Jeho pedagogické a didaktické kompetencie je potrebné oprieť o psychológiu vnímania, porozumenia, o poznatky z psychológie osobnosti, z hudobnej estetiky, sociológie, filozofie, dejín ľudskej kultúry, mediálnej kultúry, z oblasti etnopedagogiky a špecifik regionálneho folklóru, arteterapie či muzikoterapie atď.

Integratívna kreatívna filozofia umožňuje rozvoj schopnosti voľby, výberu, rozhodovania – je to cesta k porozumeniu a poznaniu, ktorá úplne mení vzdelávací proces. Pre budúceho učiteľa je to výzva k umeniu pedagogickej stratégie a kreativity. Nevyhnutnou podmienkou úspechu je rešpektovanie ontogenetických zvláštností dieťaťa, učiť sa premyslene vyhľadávať, objavovať, efektívne kombinovať emocionálne významné podnety a príležitosti k múzickým aktivitám.

Ako dôležitú úlohu pre hudobnú pedagogiku preto vidíme potrebu stanovenia kritérií pre klasifikáciu tematických, obsahových (využívanie regionálnych špecifik s ich folklórnymi tradíciami ako priestoru pre integratívne projekty) a iných súvislostí základných druhov umení, ujasnenie všeobecných zásad a hľadísk ich výberu pre výchovno-vzdelávacie účely v uvažovaných kontextoch aktuálnych esteticko-výchovných snažení.

Bibliografia:

- ČUNDERLÍKOVÁ, E.: *Klíčenie semienok – tvorba Juraja Hatríka a jej hudobno- pedagogické kontexty*. Bratislava: AUHS, H plus, 2013. ISBN 978-80-88794-59-2.
- FRANKL, V. E.: *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, 1997. ISBN 80-85319-63-2.
- HATRÍK, J.: Didaktické aspekty integratívnych projektov v rámci predmetu Hudobná dielňa na HTF VŠMU. Referát na konferencii o integratívnej Hv. In: *Kreativita a integratívni hudobní pedagogika v evropské hudební výchově*. Praha: Společnost pro hudební výchovu, 1994, s. 75 – 80.
- HATRÍK, J.: *Drahokam hudby*. Nitra: UKF, 1997a, s. 47. ISBN 80-8050-141-6.
- HATRÍK, J.: Percepcia ako základ a východisko pre analýzu hudobného diela. Sedem marginálií k problematike hudobnej analýzy. In: *Metódy analýzy a interpretácie hudby z historického a systematického aspektu*. Ed. Zuzana Martináková. Bratislava: Zborník VŠMU, 1997b, s. 25 – 34. ISBN 80-85182-51-3.
- HATRÍK, J.: *Projekt ako rekonštrukcia a revitalizácia skutočnosti*. In: Buletin VŠMU, Bratislava: VŠMU, roč. 1, č. 1, 2002.
- HATRÍK, J.: Metafora ako most medzi hudobným zážitkom a hudobným pojmoslovým. In: Zborník referárov zo seminárov „Pedagogická Dvorana“. Bratislava: AUHS, H plus, 2007, s. 37 – 42. ISBN 978-80-88794-47-9.
- PELIKÁN, J.: *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PIRNÍKOVÁ, T.: *Sny-Projekty-Dozrievanie...Hudobný workshop ako priestor pre integráciu*. Prešov: Súzvuk, 2005. ISBN 80-89188-07-9.
- SLÁVIKOVÁ, Z.: *Kreativita a integrácia v umeleckej edukácii*. Prešov: PF PU, 2013. ISBN 978-80-555-0879-5.

Škola – priestor integrácie a katechizácie

Peter Tirpák

Abstract: Social human activity and its progress is the question of numerous scientific investigations, surveys and recommendations. A man himself was not such a problem in any period before, as today. Despite of his intellectual potential he becomes dependent, unable to adapt to the conditions of society, hence the need of constant pulses of search for such way of life that will bring satisfaction both of individual and society, of which he is a member. The school is one of the field of search for integration into the society; it offers in addition to the intellectual development of man also spiritual orientation in Gospel values and virtuous life.

Key words: School. Society. Education and catechesis. Integration and social profiling.

Integrácia ako súčasť socializácie

Škola v rámci integračných rozmerov podporuje vytváranie postojov a schopností umožňujúcich sociálny styk a komunikáciu nielen vo vnútri školy, ale aj v sociálnom živote širšieho spoločenstva. Integračná funkcia je naplnená tiež tým, že sa žiaci učia rešpektu k odlišnostiam a individualite rôznych ľudí, učia sa druhých odhadovať, rozumieť im, učia sa nadviazať s nimi relatívne vzťahy a komunikovať. K dobrej integrácii do spoločnosti sú potrebné i obsahy, ktoré sa stávajú predmetom dorozumievania a komunikácie.⁴ Dôležitým poslaním školy je podporovať u žiakov integráciu do občianskeho života, rozvíjať v nich občianske cnosti a návyky. Súčasťou tejto integrácie je aj výchova ku kresťanským hodnotám a integrácia do duchovného (náboženského) života. V našich podmienkach ide o integráciu ponúknutú prostredníctvom výchovno-vzdelávacích predmetov, ako je napr.: náuka o spoločnosti, či náboženstvo alebo náboženská výchova.

Medzi náboženstvom v užšom a širšom slova zmysle jestvuje široký vzťah, ktorý popisujeme ako vzťah medzi náboženskosťou a nábo-

⁴ HAVLÍK, R. – KOŤA, J.: *Sociológia výchovy a školy*. Praha : Portál, 2007. s. 99i–101.

ženstvom.¹ Náboženská výchova by mala totiž vychádzať z toho, že dieťa je najprv viac citlivé na náboženský obsah vo všeobecnosti, ktorý sa odovzdáva vplyvom rodinnej výchovy. Religiozita má byť u dieťaťa súčasťou života tak, ako aj iný sociálny prejav (empatia, obeta, snaha o dobro...). Ak je tomu tak, vtedy už náboženstvo nie je čistým „doplňkom“ všeobecnej výchovy, ale stáva sa priestorom rozvoja „srdca“ človeka. Nakoľko bude bohaté srdce človeka, také bohaté bude aj hľadanie zmyslu života a rozvoja v spoločnosti.² Integračnú podporu, ktorá sa na spomenutých predmetoch ponúka, dopĺňa tiež osvojovanie si vonkajších sociálnych prejavov, ako napr. podporovanie sociálnej rovnosti, kompenzácie individuálnych hendikepov, navodzovanie sociálnej spravodlivosti. K vnútorným integračným prejavom, ktoré podporujú socializačný rozvoj, patrí napr. rešpektovanie vierovyznaní a z nich vyplývajúcich názorov, rešpektovanie výhrady vo svedomí a pod.³ Akceptovanie integračných prejavov umožňuje napríklad odmietnutie používania nevhodnej učebnice, ktorá nepriamo – svojím obsahom či posolstvom – odvádza od kresťanských zásad, prípadne ponúka vyučovanie ideologických nepravd a lží, predkladá hypotézy ako dokázané fakty a pod.⁴

Z uvedených úvah vyplýva, že škola má byť nestrannou inštitúciou, ktorá sa nesnaží „zneužiť“ svoje miesto v integračnom procese. Práve naopak – bude všemožne napomáhať k zdravému rozvoju osobnosti človeka, zakladajúceho svoj život na morálnych a teda aj spoločensky akceptovaných základoch. Táto myšlienka sa stala tiež nosnou v úvahách a snahe o rozvoj výchovy a vzdelávania v SR, kde sa o.i. píše, že: *„Hlavným cieľom reformy školstva v SR je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo*

¹ PALA, G.: Inovatívne pohľady na didaktiku náboženskej výchovy . In: *Theologos*. Prešov: GTF PU, 2008, roč. 10, č. 2, s. 170.

² Porov. BRÁDŇANSKÁ, N. – HANESOVÁ, D. a kol.: *Vybrané katechetické metódy*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005. s. 12 – 13.

³ VANČÍKOVÁ, K.: *Škola a spoločnosť*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. s. 14.

⁴ Porov. CHROMÍK, A.: *Náboženská sloboda v Slovenskej republike: súčasný stav a aktuálne výzvy*. In: <https://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia-p/zborniky-z-konferencii/c/bratislava-konferencia-ludske-prava-anton-chromik> (22.11.2016).

na tvorivo humánnu výchovu a vzdelávanie a poznatkovo-hodnotné školstvo, kde je dôraz na aktivitu a slobodu osobnosti, jej silu vytvoriť svoj progresívny, tvorivý spôsob bytia pre život v novom tisícročí.“⁵ Medzi konkrétne kroky, pri ktorých pedagóg dokáže vytvoriť priestor na budovanie society, patrí napr.:

- rozdelenie žiakov do skupín, kde učiteľ pôsobí ako koordinátor poskytujúci zorientovanie sa v zadanej úlohe,
- vytváranie prostredia, v ktorých sú rôzne centrá aktivít, kde sa žiaci delia o pracovný (pomocný) materiál potrebný k dosiahnutiu stanoveného cieľa,
- navodzovanie situácií, kde sa žiaci učia navzájom počúvať, reagovať na seba, vyjadrovať svoje názory a tvoriť vlastné závery,
- spájanie aktivít školy, príp. širšej komunity, pri ktorých ide o vytvorenie spoločného diela alebo spoločného snaženia sa v prospech pomoci a rozvoja inej osoby alebo spoločenstva.⁶

Práve obratnosť v spoločenskom styku vytvára vhodné prostredie pre progresivitu a konkrétny spôsob bytia, „poznačeného“ ľudskosťou. Ide napr. o schopnosť empatie, spolupráce, komunikácie, vodcovstva, schopnosť prijímania zmeny či vytvárania väzieb.⁷ Spomínané znaky ľudskosti nie sú v rozpore s tým, čo vo svojom poslaní ponúka Cirkev. Práve naopak. Ak opisujeme úlohy a povinnosti školy, nemôžeme zabúdať ani na aplikáciu kresťanských zásad. Zaiste, ide tu o pozvanie a nie „násilné pokresťančovanie“. Ide o vytvorenie takeého priestoru, v ktorom tak žiak, ako aj učiteľ majú možnosť žiť skutočnosť evanjelia – teda v radosť zo života a kreovania spoločenstva v Kristovi. Takáto radosť sa rodí v osobnom vzťahu s Ježišom Kristom. Kristovi učenici boli poslaní do sveta, nie medzi „svojich“. Vstupovali na miesta, kde mohli zažiť neprijatie (porov. Mt 10,14). No

⁵ ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov (projekt „Milénium“). In *Učiteľské noviny*, 2000, roč. 50, č. 3 – Príloha, s. 8.

⁶ Porov. VOSNIADOV, S.: Jak se děti učí. In: INTERNATIONAL ACADEMY OF EDUCATION: *Efektivní učení ve škole*. Praha : Portál, 2005. s. 41.

⁷ Porov. DARGOVÁ, J. – ČONKOVÁ, L.: *Emocionálna inteligencia a tvorivá výučba*. Prešov : Privatpress, 2002. s. 45.

napriek tomu povzbudení vzkrieseným Kristom ohlasujú slovo života a vychovávajú pre život z viery. Radostná zvesť (evanjelium) sa začína ohlasovať svedectvom vlastného života kresťana, lebo toto svedectvo a dobré skutky konané v nadprirodzenom duchu majú silu priťahovať ľudí k viere a k Bohu. A práve prejav lásky a vzťahu človeka k Bohu má byť viditeľným vo vzťahu k inému človekovi. Toto úsilie možno právom nazývať integráciou viery do života a realizáciou kresťanského života pri obnovení tvárnosti zeme (porov. KKC 1043).

Škola, výchova a katechéza – integračné východiská

Medzi všetkými výchovnými prostriedkami má osobitný význam škola. Ako bolo spomínané, práve ona má venovať stálu pozornosť dozrievaniu rozumových schopností, rozvíjať správny úsudok, oboznamovať s kultúrnym dedičstvom, ktoré nadobudli predchádzajúce generácie, pestovať zmysel pre hodnoty, pripravovať na budúce povolanie a utvárať priateľské vzťahy medzi žiakmi rozmanitej povahy a rozličného postavenia a napomáhať vzájomnému porozumeniu.

Škola okrem toho predstavuje stredisko, na ktorého činnosti a rozvoji majú spolupracovať rodiny, učitelia, rozmanité kultúrne, občianske a náboženské organizácie, občianska spoločnosť i celé ľudské spoločenstvo. Povolanie tých, ktorí berú na seba úlohu vyučovať v školách a tak pomáhať rodičom pri plnení ich povinností i zastupovať ľudskú spoločnosť, je teda krásne, ale aj veľmi zodpovedné. Toto povolanie si vyžaduje osobitné vlohy mysle i srdca, veľmi starostlivú prípravu, ako aj stálu a pohotovú schopnosť obnovy a prispôbovania. Správna výchova sa usiluje o rozvoj ľudskej osoby, majúcej na zreteli tak konečný cieľ človeka, ako aj dobro spoločnosti, ktorej je členom a na ktorej činnosti sa zúčastní, keď sa stane dospelým.⁸ Ako spomína deklarácia Druhého vatikánskeho koncilu o výchove, Cirkev dostala od svojho božského zakladateľa poverenie zvestovať tajomstvo spásy všetkým ľuďom a všetko obnoviť v Kristovi. Aby však toto poslanie splnila, musí venovať pozornosť životu človeka v jeho celosti, teda i pozemskému životu, keďže súvisí s nebeským povola-

⁸ SARAKA, D.: *Duchovná výzbroj – Štít viery*. SLOVO – časopis Gréckokatolíckej cirkvi na Slovensku. Prešov : Petra, n.o., 2011, roč. 43, č. 7, str. 17.

ním. Preto sledujúc pokrok psychológie, pedagogiky a didaktiky treba pomáhať deťom a mládeži harmonicky rozvíjať fyzické, mravné a intelektuálne schopnosti, postupne nadobúdať čoraz zrelší pocit zodpovednosti vo vytrvalom úsilí o náležité zušľachťovanie vlastného života a o dosiahnutie skutočnej slobody a pritom smelo a vytrvalo prekonávať prekážky.⁹ Práve tu je na mieste využívanie školskej katechézy, ktorej predkladaný obsah vo výučbe je v súlade so Štátnym vzdelávacím programom SR. Spomínaný obsah je štruktúrovaný podľa jednotlivých tematických celkov. Čo to vlastne školská katechéza je? Sv. Ján Pavol II. v apoštolskej exhortácii o katechéze v našej dobe píše: „... katechéza je výchova detí, mladých a dospelých vo viere, ktorá v sebe osobitne zahŕňa vyučovanie kresťanskej náuky, všeobecne podávané organickým a systematickým spôsobom, aby sa uviedli do plného kresťanského života“.¹⁰ Ak hovoríme o katechéze z pohľadu výchovy, je treba zdôrazniť, že katechéza je vychovávanie vo viere. Výchova vo viere má zasa priamy súvis s kvalitou a prežívaním duchovného života, ktoré sa – vzhľadom na súčasné sekularizované prostredie – má prejavovať v bežnom živote a to vydávaním znakov, ktoré sú kresťanstvu blízke. Katechéza ako prostriedok na povzbudzovanie viery umožňuje človekovi konfrontovať sa s veľkými existenčnými otázkami a hľadať na ne odpovede. V tomto ponímaní je katechéza zároveň aj službou spoločnosti, pretože napomáha výchove detí a mladých ľudí najmä svojím preventívnym systémom.

Využitie katechézy v integrácii

Novodobé myslenie vytvára protináboženské postoje a prináša so sebou rôznorodosť a mnohosť v svetských i náboženských názoroch. Upadá vplyv náboženstva na spoločnosť. Pluralistickú spoločnosť charakterizuje existencia mnohých rôznych skupín, inštitúcií, spoločností, svetonázorov, ideológií i kultúr, ktoré sú vo vzájomnej

⁹ DOKUMENTY DRUHÉHO Vatikánskeho koncilu: Deklarácia o kresťanskej výchove *Gravissimum educationis*. In: <https://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/druhy-vatikansky-koncil/c/gravissimum-educationis> (25.11.2016).

¹⁰ JÁN PAVOL II.: *Catechesi tradendae*, čl.18. <http://www.kbs.sk/?cid=1117275051> (15.05.2010).

konkurencii.¹¹ Pluralistická spoločnosť absolutizuje rozum, prácu a úspech, pričom hrozí nebezpečenstvo manipulácie so svedomím. Chýba zviazanie svedomia s pravdou. To má vplyv na kresťanov, pre ktorých viera stráca životnosť a vlastnú originalnosť. Pluralizmus nie je zlom, ktoré treba odstrániť, ale faktom, s ktorým treba počítať. Cirkvi je preto povinná svojou prítomnosťou a pastoračiou vyvinúť takú starostlivosť, aby ľudská existencia v pluralistickej spoločnosti nabrala nové svetlo i nádej.¹² Katechéza je procesom výchovy viery, procesom, ktorý musí vždy napredovať a reagovať na potreby človeka. Katechézu (tak farskú, ako aj školskú) nemožno odtrhnúť od človeka, ale naopak, má naplňovať jeho túžby, zodpovedať jeho otázky a pomôcť mu v prežívaní viery. Má sa zaoberať tým, ako človek žije, aké má starosti i radosti. Katechéza vychádza z apoštolskej kerygmy, ktorú primerane vysvetľuje a vykladá tým, ktorí už veria a chcú sa prehĺbiť vo viere. Z tohto možno usúdiť, že cieľom katechézy nie je iba podanie informácií o viere, duchovnom raste či náboženskej zrelosti, ale vodenie do hlbšieho spoločenstva s Kristom.¹³

Najlepším spôsobom, ktorým možno poukázať na to, že katechéza (vyučovanie) v škole má skutočný podiel na integrácii človeka do spoločnosti, je predstavenie si základných tém učebníc náboženstva a náboženskej výchovy ZŠ. Každá téma učebnice je zároveň didaktickým obsahom výučby daného ročníka. Jednotlivé učebnice dopĺňajú pracovné zošity, ktorých úlohou je komplexnejšia výučba postavená na zážitku a vlastnej práci žiaka.

¹¹ Porov. KAMIŃSKI, R.: *Duszpasterstwo w społeczeństwie pluralistycznym*. Lublin, 1997, s. 9-12.

¹² DUDA, M.: Rozwój zasadniczym powołaniem człowieka. Zarys problematyki w świetle katolickiej nauki społecznej. In: *Wokół społecznej przedsiębiorczości*, MARR, Kraków 2007, s. 32.

¹³ Porov. TKÁČ, M.: Sväté tajomstvá – odpoveď na životné udalosti mladého človeka. In: LIPTÁKOVÁ, V. – TKÁČ, M. – VARHOL, L. (eds.): *Mladý človek vo svetle premien. Introdukcia do vybranej teologickej problematiky*. Prešov : GTF PU, 2012, s. 220.



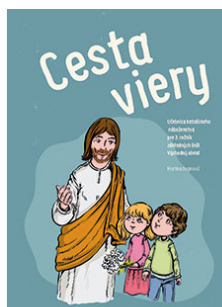
1. roč. ZŠ CESTA LÁSKY

Ročníková téma zameraná na cestu lásky umožňuje dieťaťu spoznávať starostlivého Boha, ktorý miluje ľudí. Pre jeho správnu predstavu Boha ako aj vzťahu k nemu sú dôležité všetky ľudské vzťahy. Práve cez ne sa dieťa učí prijímať Božiu lásku a odpovedať na ňu. Pracovný zošit napomáha dieťaťu kreatívne spoznávať podoby Božej lásky a povzbudzuje k osobnému prežívaniu tohto daru.



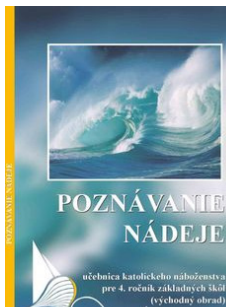
2. roč. ZŠ CESTA DÔVERY

Ročníkovým cieľom je spoznávať základné pravidlá komunikácie s Bohom a vzájomné spolunažívanie s ľuďmi, vyplývajúce z Božieho zákona. Rozvíjať schopnosť života v spoločenstve na základe vzájomnej dôvery. Budovať postoj dôvery k Bohu. Pestovať návyk postojov otvorenosti pre dôverný vzťah s Bohom.



3. roč. ZŠ CESTA VIERY

Ročníková téma vystihuje sled postupnosti duchovného dozrievania dieťaťa. Dieťa, ktoré si je vedomé, že je milované, je schopné dôverovať a veriť tomu, kto ho miluje. V prítomnosti milujúcej osoby si dieťa dokáže uvedomiť (uznať) aj svoje nedostatky a chyby a pracovať na ich odstránení. V duchovnom rozmere sa táto schopnosť prejavuje základmi viery v Boha, v ktorej nachádza odpovede na otázky, ktoré presahujú rozumové poznávanie človeka.



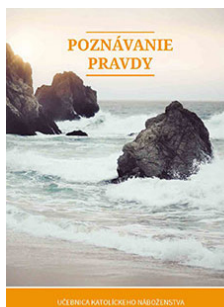
4. roč. ZŠ **POZNÁVANIE NÁDEJE**

Spoznávať nádej pochádzajúcu od Boha. Oceňovať potrebu nádeje pre osobný život. Formovať čnosť nádeje prostredníctvom sviatostí, modlitby a účasti na liturgickom slávení. Práve ono je miestom, v ktorom sa človek akoby nanovo začleňuje do spoločenstva bratov a sestier, ktorí sú spoločne živení a spájaní Kristom v Božom slove a v Eucharistii.



5. roč. ZŠ **POZNÁVANIE CEZ DIALÓG**

v tomto veku dieťa stále viac nadväzuje a rozvíja vzťahy s okolitým svetom formou dialógu. Dialóg rozvíja nie len verbálne, ale aj symbolicky. To mu umožňuje vstúpiť do sveta symbolov slávenia. Rozvíja rozmer oslavy Boha cez gestá a postoje, v ktorých sa zjednocuje so spoločenstvom, čo ho uschopňuje rozvíjať vzťahy nie len s ľuďmi, ale aj s Bohom.



6. roč. ZŠ **POZNÁVANIE PRAVDY**

Dieťa začína kriticky vnímať život a prostredie, v ktorom žije. Objavuje v sebe túžbu po hľadaní pravdy. Na tejto ceste potrebuje byť sprevádzané pravdou, ktorá ho vedie k Bohu, a ktorej hodnotu sa učí spoznávať. Rozvíja v sebe schopnosť vnášať objavenú pravdu do života. Objavená pravda prehĺbuje rozmer náboženskej viery v živote dieťaťa.



7. roč. ZŠ SLOBODA ČLOVEKA

Dieťa začína túžiť po osamostatnení sa a po slobode. Vychádza spod krídel ochrany autority. Oslobodzuje sa od nekritického vnímania autority, ktorú doposiaľ vnímalo ako miesto istoty, bezpečia a ochrany. Objavením rozmeru slobody v sebe rozvíja vzťah k svojej osobe a k druhým ľuďom. Táto skúsenosť slobody mu umožňuje objavovať slobodné rozhodnutie pre vzťah k Bohu. Slobodným nazeraním na vzťah s Bohom je schopné vidieť vo viditeľnom svete stopy Boha, s ktorým prehlbuje vzťah v náboženskom prežívaní.



8. roč. ZŠ DÔSTOJNOSŤ ČLOVEKA

Ľudská dôstojnosť je pojem, s ktorým sa môžeme stretnúť vo veľkom množstve publikácií. V tomto pojme vyjadrujeme nielen predstavy o statu-se a hodnote jednotlivého človeka ako slobodnej bytosti, ale vyslovujeme aj bytostnú pravdu o človeku ako o jedinečnej a neopakovateľnej osobe. Zdôvodnenie tejto pravdy nachádzame nielen v teológii a filozofii, ale aj v dejinách, tradícii i v náboženstvách. Uznatie, spochybnenie alebo odmietnutie ľudskej dôstojnosti má veľmi vážne osobné, sociálne dôsledky.



9. roč. ZŠ ZODPOVEDNOSŤ ČLOVEKA

Nosnou témou tohto ročníka je posúdiť hodnotu zodpovednosti. Uvedomiť si osobnú zodpovednosť za seba a za iných. V tomto ponímaní ide o obsahové štandardy, ktoré majú svoje vyvrcholenie vo výkonovej schopnosti žiaka. Tá spočíva v perma-

mentnej formácii a návyku kresťanského životného štýlu v rodinnom a spoločenskom živote. Iba vtedy bude sloboda skutočne prežívaná správne, ak bude vzájomne spätá so zodpovednosťou.

(Zdroj obrázkov učebníc: <https://edicnyportal.iedu.sk/>)

Záver

Mladá generácia je pre Cirkev i spoločnosť veľkou nádejou. To, prečo je *nádejou*, výstižným spôsobom vyjadril aj pápež František, ktorý v príhovore pri príležitosti Svetových dní mládeže v Krakove vyzval mladých, aby nezabudli „*Ísť po cestách nasledujúc „bláznovstvo“ nášho Boha, ktorý nás učí stretávať ho v hladnom, v smädnom, v nahom, chorom, v priateľovi, ktorý zle skončil, vo väzňovi, v utečencovi a v migrantovi, v susedovi, ktorý je sám. Ísť cestami nášho Boha, ktorý nás pozýva byť politickými aktérmi, osobami, ktoré premýšľajú, spoločenskými hýbateľmi (sociálnymi animátormi).*“⁴ Ak Cirkev vidí mladých ako „nádej“, je si vedomá, že katechéza a s ňou spojená aj výučba detí a mládeže je veľkou výzvou pre budúcnosť Cirkvi samej. Výzvou kráčať – napredovať! Z tohto dôvodu je stálou úlohou Cirkvi ešte viac pobádať, aby odvážne a tvorivo ohlasovala evanjelium svetu mladých, ktorých je nutné považovať nielen za „poslucháčov“ vo výučbe, ale aj za aktívne subjekty, či lepšie povedané protagonistov evanjelizácie a budovateľov spoločenskej obnovy. Preto je potrebné vychovávať v jednotlivcoch prirodzený cit pre spoločenskosť, ktorá je základom interpersonálneho vývoja a integrácie do spoločnosti.

Bibliografia:

- BRÁDNANSKÁ, N. – HANESOVÁ, D. a kol.: *Vybrané katechetické metódy*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005.
- DARGOVÁ, J. – ČONKOVÁ, Ľ.: *Emocionálna inteligencia a tvorivá výučba*. Prešov : Privatpress, 2002.
- DOKUMENTY DRUHÉHO Vatikánskeho koncilu: Deklarácia o kresťanskej výchove *Gravissimum educationis* . In: <https://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/druhy-vatikansky-koncil/c/gravissimum-educationis> (25.11.2016).

¹ FRANTIŠEK: *Slová pápeža Františka mladým pri modlitbovej vigílii SDM dňa 30.7.2016 v Krakove*. In: <http://www.svetovednimladeze.sk/prihovory> (27.11.2016).

- DUDA, M.: Rozwój zasadniczym powołaniem człowieka. Zarys problematyki w świetle katolickiej nauki społecznej. In: *Wokół społecznej przedsiębiorczości*, MARR, Kraków 2007.
- FRANTIŠEK: *Slová pápeža Františka mladým pri modlitbovej vigílii SDM dňa 30.7.2016 v Krakove*. In: <http://www.svetovednimladeze.sk/prihovory> (27.11.2016).
- HAVLÍK, R. – KOŤA, J.: *Sociológia výchovy a školy*. Praha : Portál, 2007.
- CHROMÍK, A.: *Náboženská sloboda v Slovenskej republike: súčasný stav a aktuálne výzvy*. In: <https://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/zborniky-z-konferencii/c/bratislava-konferencia-ludske-prava-anton-chromik> (22.11.2016).
- JÁN PAVOL II.: *Catechesi tradendae*, čl.18. <http://www.kbs.sk/?cid=1117275051> (15.05.2010).
- KAMIŃSKI, R.: *Duszpasterstwo w społeczeństwie pluralistycznym*. Lublin, 1997.
- PALA, G.: Inowatywne pohľady na didaktiku náboženskej výchovy . In: *Theologos*. Prešov: GTF PU, 2008, roč. 10, č. 2.
- ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov (projekt „Milénium“). In *Učiteľské noviny*, 2000, roč. 50, č. 3 – Príloha.
- SARAKA, D.: *Duchovná výzbroj – Štít viery*. SLOVO – časopis Gréckokatolíckej cirkvi na Slovensku. Prešov : Petra, n.o., 2011, roč. 43, č. 7.
- TKÁČ, M.: Sväté tajomstvá – odpoveď na životné udalosti mladého človeka. In: LIPTÁKOVÁ, V. – TKÁČ, M. – VARHOL, L. (eds.): *Mladý človek vo svetle premien. Introdukcia do vybranej teologickej problematiky*. Prešov : GTF PU, 2012.
- VANČÍKOVÁ, K.: *Škola a spoločnosť*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011.
- VOSNIADOU, S.: Jak se děti učí. In: INTERNATIONAL ACADEMY OF EDUCATION: *Efektivní učení ve škole*. Praha : Portál, 2005.

Sacred Scriptures of Christianity and the Second Vatican Council

Daniel Slivka

Abstract: Even before the Second Vatican Council started, P. Claudel said that Christians have great respect to the Scriptures demonstrated in the way that they preserve adequate distance from the Bible. Right respect to the Holy Scripture leads rather to closer relation between a man and the Scriptures, mostly to its reading. The relation of the Christians to the Holy Scripture manifested itself mostly in liturgical celebrations. However, in these celebrations, the Scriptures were not taken so seriously, because liturgical practice itself did not allow to experience “independence” of the Scriptures in the right way. In the public, liturgical celebrations as well as liturgy absorbed the Holy Scripture. The balance between liturgy and the Scriptures was observed also by council fathers while they were formulating constitution *Dei Verbum*, with the focus on acknowledgement of the importance of the Scriptures in life of the Church.² The closer relation was reached mostly thanks to mentioned Dogmatic Constitution on Divine Revelation *Dei Verbum* which was influenced by above mentioned encyclical of Pope Paul XII *Divino afflante Spiritu*.
Keywords: Scripture. Hebrew Bible. Second Vatican Council. Christian Churches.

The Second Vatican Council and the Holy Scripture

Even before the Second Vatican Council started, P. Claudel said that Christians have great respect to the Scriptures demonstrated in the way that they preserve adequate distance from the Bible. Right respect to the Holy Scripture leads rather to closer relation between a man and the Scriptures, mostly to its reading.³ The relation of the Christians to the Holy Scripture manifested itself mostly in liturgical celebrations. However, in these celebrations, the Scriptures were not taken so seriously, because liturgical practice itself did not allow to experience “independence” of the Scriptures in the right way. In the public, liturgical celebrations as well as liturgy absorbed the

² SOLČIANSKY, A.: Sväté písmo v živote Cirkvi (DV 21 – 26.) In: TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: *Genéza vzniku konštitúcie Dei Verbum*. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. s. 41.

³ MARTINI, C. M.: *Slova o Cirkvi*. Praha : Vyšehrad, 1998. s. 46.

Holy Scripture. The balance between liturgy and the Scriptures was observed also by council fathers while they were formulating constitution *Dei Verbum*, with the focus on acknowledgement of the importance of the Scriptures in life of the Church.⁴ The closer relation was reached mostly thanks to mentioned Dogmatic Constitution on Divine Revelation *Dei Verbum* which was influenced by above mentioned encyclical of Pope Paul XII *Divino afflante Spiritu*.⁵

As J. Ratzinger writes in the opening commentary to constitution, there were three viewpoints on problems that led Magisterium to new definitions of topics of revelation, inspiration, and Tradition. The first one was viewpoint on Tradition in connection to issues of dogmas and their development. The second one includes usage of historical-critical exegetic method in theology and issue of modernism in the first half of the 20th century. The third point is influence and growth of biblical movement which in connection to the Bible created strong bond and movement of spiritual life.⁶

Before the Second Vatican Council took place, about one hundred propositions dealing with the Holy Scripture and Tradition were presented. Preparatory commission was headed by Cardinal Ottaviani with Secretary P. Tromp who wanted to include the topic of Divine Revelation to topics about the Church. However, they later wrote constitution *De Fontibus Revelationis* (On Sources of Revelation) which was presented to Preparatory on the 27th October 1960. On the 13th February 1961, another sub-commission dealt with this proposal and reduced number of chapters from thirteen to six and presented it to plenary committee. Plenary committee processed the proposal and

4 SOLČIANSKY, A.: Sväté písmo v živote Cirkvi (DV 21 – 26.) In: TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: *Genéza vzniku konštitúcie Dei Verbum*. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. s. 41.

5 TICHÝ, L.: Druhý vatikánský koncil a biblická veda. In: *Teologické texty*, roč. XIV, 2003, č. 1, s. 3.

6 RATZINGER, J.: *Dogmatische Konstitution über die göttliche Offenbarung. Einleitung*. In: *Lexikon für Theologie und Kirche. Das zweite vatikanische Konzil II.*, Herder Freiburg, 1967, s. 498 – 503. In: TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: *Genéza vzniku konštitúcie Dei Verbum*. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. s. 41.

reduced to five chapters and presented it to central committee on the 4th October 1961. On the 10th October 1961, central committee returned the proposal with many remarks back to sub-commission which included them in the document. Pope John XXIII approved the scheme with five chapters on the 13th July 1962 and submitted to the council for consideration.⁷ *“The first proposal tried to codify certain modern-scholar attitudes while it absolutely and consciously ignored everything new which the Catholic theology accepted in the meantime. Thus, the discussion about the scheme to the constitution on revelation together with the discussion about liturgical reform, collegiality, and about religious freedom became one of the crystallic points where members of discussion were deciding about the destiny of the council.”*⁸

The discussion about the prepared proposal took place in November 1962. As the proposal had only defensive character, council fathers highly criticized it.⁹ The defensive character was based on putting emphasize on Tradition rather than on the Holy Scripture, formulation of inspiration, form of interpretation about inerrability, and historicity of gospels and other.¹⁰ After speeches of more than hundred of council delegates, many of them were heads of European Commis-

7 RATZINGER, J.: *Dogmatische Konstitution über die göttliche Offenbarung. Einleitung*. In: Lexikon für Theologie und Kirche. Das zweite vatikanische Konzil II., Herder Freiburg, 1967, ss. 498 – 503. In: TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: *Genéza vzniku konštitúcie Dei Verbum*. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. s. 42.

8 PESCH, O. H.: *Druhý vatikánsky koncil 1962 – 1965*. s. 263.

9 The reaction of the council to the proposal was so strong that chairman of the commission Cardinal Ottaviani defended the proposal with the wish to die as a cardinal of the one sacred Catholic Church and not as a member of the Catholic – Protestant and Orthodox sect. He did not appeared in the assembly hall for four days. Porov.: BEŇO, J. A.: II. Vatikánsky koncil. Nitra : Rodina, 1992, s. 89. In: TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: *Genéza vzniku konštitúcie Dei Verbum*. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. s. 42.

¹⁰ One of the key problems was relation of Magisterium and the Scriptures and the second one was revelation itself. Posing revelation to the centre of the teaching of the council ensured that the discussion about inconvenient proposal will continue. Important aspects were developing relation of Magisterium and freedom of the theological research not only in biblical sciences. Porov.: TICHÝ, L.: *Druhý vatikánsky koncil a biblická veda*. In: *Teologické texty*, roč. XIV., 2003, č. 1, s. 3; Porov.: PESCH, O. H.: *Druhý vatikánsky koncil 1962 – 1965*. s. 262 – 264.

sions of Bishops, it was proposed to create draft of the constitution in different way. Cardinal Liénart of Lille also expressed his attitude in famous statement: "I don't like this draft."¹¹ Thus, chairmanship of the council decided to let members vote about the scheme, whether to continue in the discussion or to cancel it. 1368 votes were for end of the discussion while only 822 members voted for continuation. *"Vote of cancellation of the discussion was crucial moment in the preparation of the final document; it was not vote "for" or "against" the scheme, but it was "for" or "against" the continuation in the discussion.*"¹² Even despite this vote, it was possible to continue in the discussion, because it was only absolute majority not 2/3 majority that rejected it.¹³ The reason of the discussion was the presented scheme. This break meant that *"Thus, the constitution got new focus which was not only unplanned, but it was to be made impossible. Put simply: it dealt with so called historical-critical method in interpretation of the Bible. ... If the historical-critical method is accepted, then whole issue of redemptive truth committed to the Church and its historical transition would get new dimension – bound to the term revelation."*¹⁴

As it was said, Pope John XIII interrupted this situation. He appointed Cardinal A. Bea and Secretary Villebrans to chairmen of the commission. New members were invited to the commission who prepared new scheme *De Divina Revelatione* (On Divine Revelation).

¹¹ PESCH, O. H.: *Druhý vatikánsky koncil 1962 – 1965*. s. 263 – 264. Usage of the historical-critical method itself was hindered by anti-modernistic decrees and problematic issues which Papal Biblical Commission strictly disapproved (it cannot be thought that ...) The break came mostly with encyclical *Divino afflante Spiritu* (1943). Porov.: PESCH, O. H.: *Druhý vatikánsky koncil 1962 – 1965*. s. 266.

¹² TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: *Genéza vzniku konštitúcie Dei Verbum*. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. s. 43.

¹³ Porov.: RATZINGER, J.: *Dogmatische Konstitution über die göttliche Offenbarung. Einleitung*. In: *Lexikon für Theologie und Kirche. Das zweite vatikanische Konzil II.*, Herder Freiburg, 1967, s. 498 – 503. In: TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: *Genéza vzniku konštitúcie Dei Verbum*. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. s. 42 – 43.

¹⁴ PESCH, O. H.: *Druhý vatikánsky koncil 1962 – 1965*. s. 265.

All problematic questions¹⁵ were dealt in this new proposed document. The only exception was the issue of the relation of the Holy Scripture and Tradition. This problem was revised and presented to delegates of the council in April 1963. Final document was result of many compromises. It was short document, thus Italian and French bishops suggested to include it in the Constitution on the Church *Lumen Gentium*. On the 4th December 1963, new Pope Paul IV intervened in the problem and moved the document to the third period of the discussion of the council.¹⁶

In March 1964, new sub-commission headed by bishop Charue dealt with the document. New members were U. Betti, E. Florit, F. Barbado and other who were appointed as specialists, for example: C. Colombo, Y. Congar, J. Ramón, K. Rahner, J. Ratzinger and others. The commission was divided into two groups which dealt with proposals of the document. The problem of the commission was topic of Tradition and material perfection of the Holy Scripture. Chosen and re-formulated document was sent to plenum for discussion of the council in the second half of 1964. The discussion on proposal lasted from the 30th September to the 6th October 1964. The objects of discussion were again issues of inerrability, historicity of gospels, and Tradition. After the discussion, it was agreed that only problematic points of the new document will be revised. These problematic issues were in the centre of attention in the last period of discussion in 1965 where remarks of Pope Paul VI were also included.¹⁷ J. Ratzinger claims

¹⁵ To sum up, the most problematic issues were historical-critical method and its use, conflict about freedom of scientific methods in exegesis, and understanding of the term Tradition. TICHÝ, L.: *Druhý vatikánský koncil a biblická věda*. In: *Teologické texty*, roč. XIV., 2003, č. 1, s. 3; PESCH, O. H.: *Druhý vatikánský koncil 1962 – 1965*. s. 266 – 271.

¹⁶ RATZINGER, J.: *Dogmatische Konstitution über die göttliche Offenbarung. Einleitung*. In: *Lexikon für Theologie und Kirche*. Das zweite vatikanische Konzil II., Herder Freiburg, 1967, s. 498 – 503. In: TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: *Genéza vzniku konštitúcie Dei Verbum*. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. s. 43.

¹⁷ Both groups prepared proposals, but proposal of conservative party was not approved. Thus, Pope Paul VI included some of their remarks to reconcile. PESCH, O. H.: *Druhý vatikánský koncil 1962 – 1965*. s. 273.

that through the council and in confrontation of problematic issues in order to replace old theological schools with new ones and their new viewpoints are right issues and topics of the Catholic theology.¹⁸ On the 29th October 1965 vote on individual parts of the document – constitution was held where 2115 members voted “for” and 27 “against” the proposal and 7 voted “abstention”. In the final vote on the 18th November 1965, Dogmatic Constitution on Divine Revelation *Dei Verbum* was approved by 2344 votes “for” (6 members voted “against”) and it was immediately approved by Pope Paul VI in St. Peter’s Cathedral.¹⁹

The Constitution has Introduction (article 1) and six themes which creates 26 articles. Themes are: Revelation Itself (articles 2-6), Handling on Divine Revelation (articles 7-10), Sacred Scripture, Its Inspiration and Divine Interpretation (articles 11-13), The Old Testament (articles 14-16), The New Testament (articles 17-20), Sacred Scripture in the Life of the Church (articles 21-26).²⁰ If the text is examined, reader can notice that from the third part the constitution deals only with the Holy Scripture which means that three quarters of the constitution deal only with the Scriptures. Thus, the Scripture is in great unity with Divine revelation, with faith and mercy, and with the Holy Spirit.²¹

The constitution *Dei Verbum* is thus work of many compromises, revises, and many discussions.²² *“The greatest contribution of the con-*

¹⁸ PESCH, O. H.: *Druhý vatikánsky koncil 1962 – 1965*. s. 272.

¹⁹ TICHÝ, L.: Druhý vatikánský koncil a biblická věda. In: *Teologické texty*, roč. XIV., 2003, č. 1, s. 3; Porov.: TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: Genéza vzniku konštitúcie *Dei Verbum*. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. s. 44.

It appears from the vote that remarks included by Pope Paul VI to the document (porov. poznámku 12.) , that final formulations of the text of the constitution “are in all neuralgic points of the formulation so flexible that both parties could interpret them according to their interests – as they later did.” PESCH, O. H.: *Druhý vatikánsky koncil 1962 – 1965*. s. 273.

²⁰ DRUHÝ Vatikánsky KONCIL: *Dei Verbum*, 1965. Trnava : Spolok svätého Vojtecha, 1993.

²¹ MARTINI, C. M.: Slova o Církvi. Praha : Vyšehrad, 1998. s. 39 – 45.

²² TICHÝ, L.: Druhý vatikánský koncil a biblická věda. In: *Teologické texty*, roč. XIV., 2003, č. 1, s. 3.

stitution on revelation is that the issue of the Scripture and Tradition and their relation to Magisterium in all important points remained opened...²³ Perspectives close to challenges of the modern period were created. "Only in this way it was made clear, that historical-critical exegesis is individual partner of the discussion in the whole Catholic theology."²⁴ It is obviously needed to understand that historical-critical interpretation "has certainly opened many and momentous possibilities for a better understanding of the biblical text. But, by its very nature, it can illumine it only in the historical dimension and not explain it in its present-day claim on us. Where it forgets this limit it becomes illogical and therefore also unscientific. But then one also forgets that the Bible as present and future can be understood only in vital association with the Church. The upshot is that one no longer reads it from the tradition of the Church as a point of departure, and with the Church, but, instead, one starts from the newest method that presents itself as ,scientific.' With some scholars this independence has become an outright opposition – so much so that for many the traditional faith of the Church no longer seems justified by critical exegesis but appears only as an obstacle to the authentic ,modern' understanding of Christianity... Nowadays, thank God, among exegetes themselves, there is intensive discussion on boundaries of historical-critical method and other modern methods of interpretation of the Holy Scripture."²⁵ Thus, the constitution appeals on exegetes to use all rational and adequate methods responsibly that each of them is aware of his responsibility and limits of used sciences in their work with the biblical text.²⁶

In evaluation of the process of the constitution, it is important to notice its dramatic development in five re-formats before the final version.²⁷ Even if the constitution *Dei Verbum* is the shortest consti-

²³ PESCH, O. H.: *Druhý vatikánský koncil 1962 – 1965*. s. 279.

²⁴ PESCH, O. H.: *Druhý vatikánský koncil 1962 – 1965*. s. 273.

²⁵ RATZINGER, J.: O víře dnes. Olomouc : Matice cyrilometodějská s.r.o., 1998. s. 53.

²⁶ SCHNACKENBURG, R.: Moderní bádání o evangeliu a křesťanská víra. In: *Teologické texty*, roč. III., 1992, č. 3, s. 85.

²⁷ FISICHELLA, R.: *La rivelazione evento e credibilità*, Corso di teologia sistematica. EDB Bologna 1989, s. 79. In: Porov.: TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: Genéza vzniku konšti-

tution, it is dogmatic document while it does not bring any dogma. It brings: *“statements of Magisterium and bounds consciousness of Christian as well as those who teach.”*¹

Cardinal J. Ratzinger offers explicatory commentary to the result of the constitution: *“A decisive piece of council history had thus found a conciliatory conclusion. The text, which was solemnly proclaimed by the Pope on this very day, naturally carries the traces of its belaboured history: it is the result of many compromises. But the basic compromise, it is a synthesis of enormous significance: the text binds together loyalty to Church tradition with the yes to critical science, and thereby once again opens the way for faith into the world of today. It does not surrender the substance of Trent or Vatican I, but it also does not mummify the past either, because it knows that fidelity in spiritual matters can only be realized through a process of ongoing vital appropriation. Looking at what the Council achieved as a whole, it is fairly safe to say that the efforts of a struggle that lasted four years were not in vain.”*²

Individual chapters suggest the importance of all mentioned phenomena. Their relation is obvious and it is manifested in the final document constitution Dei Verbum. The growth of the biblical movement posed the Bible to the attention of the whole Church. Moreover, it showed great interest of the Christians in reading and study of the Bible. Nowadays, characteristics of the movement transformed to world biblical institutions, biblical apostolate, and to biblical catechesis. In these aspects, the important is also Papal Biblical Commission which at its beginning adopted rather apologetic character. Thus, it is needed to understand its statements in the context of the

túcie Dei Verbum. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. s. 44.

¹ RAHNER, K., VORGRIMLER, H.: *Kleines Konzilskompendium*. St.Benno – Verlag Leipzig, 1974, s. 361. In: TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: *Genéza vzniku konštitúcie Dei Verbum*. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. s. 45.

² PESCH, O. H.: *Druhý vatikánsky koncil 1962 – 1965*. s. 277. Porov.: RATZINGER, J. In: *LEXIKON FÜR THEOLOGIE UND KIRCHE: Ergänzungsbände II. Das Zweite Vatikanische Konzil, Dokumente und Kommentare*, Freiburg i. Br. 1966 – 1968 (LThK.E).

situation created by modernism. The situation in the council deals with the development of the topic of Divine Revelation and mentions also problems connected with the council which mirrored in the process of creation of Dei Verbum.

Bibliografia:

- BENO, J. A.: II. Vatikánsky koncil. Nitra : Rodina, 1992, s. 89. In: TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: Genéza vzniku konštitúcie Dei Verbum. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. Ružomberok : Katolícka univerzita, 2003.
- FISCHELLA, R.: *La rivelazione evento e credibilità, Corso di teologia sistematica*. EDB Bologna 1989.
- DRUHÝ Vatikánsky KONCIL: *Dei Verbum*, 1965. Trnava : Spolok svätého Vojtecha, 1993.
- MARTINI, C. M.: *Slova o Cirkvi*. Praha : Vyšehrad, 1998.
- PESCH, O. H.: *Druhý vatikánsky koncil 1962 – 1965*. Praha : Vyšehrad, 1996.
- RAHNER, K., VORGRIMLER, H.: *Kleines Konzilskompndium*. St.Benno – Verlag Leipzig, 1974.
- RATZINGER, J. In: LEXIKON FÜR THEOLOGIE UND KIRCHE: Ergänzungsbände II. Das Zweite Vatikanische Konzil, Dokumente und Kommntare, Freiburg i. Br. 1966 – 1968 (LThK.E).
- RATZINGER, J.: *O víře dnes*. Olomouc : Matice cyrilometodějská s.r.o., 1998.
- RATZINGER, J.: *Dogmatische Konstitution über die göttliche Offenbarung. Einleitung*. In: Lexikon für Theologie und Kirche. Das zweite vatikanische Konzil II., Herder Freiburg, 1967, s. 498 – 503. In: TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: Genéza vzniku konštitúcie Dei Verbum. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. Ružomberok : Katolícka univerzita, 2003.
- SCHNACKENBURG, R.: Moderní bádání o evangeliu a křesťanská víra. In: *Teologické texty*, roč. III., 1992, č. 3.
- SOLČIANSKY, A.: Sväté písmo v živote Cirkvi (DV 21 – 26.) In: TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: Genéza vzniku konštitúcie Dei Verbum. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. Ružomberok : Katolícka univerzita, 2003.
- TYROL, A., OLEKŠÁK, P.: Genéza vzniku konštitúcie Dei Verbum. In: TYROL, A.: *Dei Verbum. Komentár k dogmatickej konštitúcii Druhého vatikánskeho koncilu*. Ružomberok : Katolícka univerzita, 2003.
- TICHÝ, L.: Druhý vatikánský koncil a biblická veda. In: *Teologické texty*, roč. XIV., 2003, č. 3.

Intrapersonálny kajúci rozmer v Liturgii svätého Jana Zlatoustého

Martin Tkáč

Abstract: *Liturgy of Saint John Chrysostom belongs to the most widespread liturgies in the Christian East. It is also a center for the liturgical year of public cult of Byzantine rite which clearly shows the need for and the importance of community, after all carries in the intrapersonal dimension. Her character is reflected in the dialogue of God with human. This study took into account only the one aspect of prayer which is expressed in personal repentant dimension. This study therefore precisely going through different parts of St. liturgy and attempts to clarify the prayers and actions that relate to this topic.*
Key words: *Liturgy. Praise and Giving Thanks. Penitent Aspect. Profession of Faith. God.*

Liturgia sv. Jána Zlatoustého patrí medzi najrozšírenejšiu liturgiu na kresťanskom Východe. Tvorí tiež počas liturgického roka centrum verejného kultu byzantského obradu, čím jasne ukazuje na potrebu a význam spoločenstva, predsa však v sebe nesie aj intrapersonálny rozmer. Jej charakter sa prejavuje v dialógu Boha s človekom. Táto štúdia si zobrala na zreteľ len jeden aspekt modlitby, ktorý je vyjadrený v osobnom kajúcom rozmere. Štúdia preto precízne prechádza jednotlivé časti sv. liturgie a pokúša sa objasniť modlitby a úkony, ktoré s danou problematikou súvisia.

Eucharistická liturgia je často nazývaná vďakyvzdaním, čo je vlastne významom slova eucharistia. V liturgii sa však okrem vzdávania vďaky stretáme s chválou, prosbou, odprosovaním ako aj s vyjadrením viery jednotlivca či spoločenstva. V tejto štúdii sa však sústredíme na jednotlivca. Tiež je dôležité pripomenúť, že tak ako nemôžeme striktné deliť človeka na jeho jednotlivé elementy, nemôžeme úplne rozdeľovať ani modlitby či úkony v liturgii, akoby boli iba prejavom vďaky či prosby. Mnohé modlitby síce majú kajúci charakter, ale zároveň sú preniknuté hlbokou vierou či vďakou. Na tomto mieste sa táto štúdia zaoberala len kajúcim rozmerom v liturgii.

Kajúci rozmer

Človek, dokiaľ žije na tejto zemi, je neustále v procese učenia sa. Inými slovami mal by sa oslobodzovať od svojich nedokonalostí a aj takto rásť v ľudskosti. Mal by sa neustále zdokonaľovať. O to viac to platí pre kresťana, pre ktorého jedinou cestou je cesta zbožšťovania.. „*Buďte svätí, lebo ja, Pán, váš Boh, som svätý!*“ (Lv 19,2). Tu platí, že človek sa má ustavične skúmať a zdokonaľovať. Ako o tom hovorí apoštol Pavol vo svojom druhom liste adresovanom cirkvi v Korinte. „*Seba samých skúmajte, či máte vieru; sami sa skúmajte. Alebo nepoznáte seba samých, že je vo vás Ježiš Kristus? Ibaže ste nehodní.*“ (2 Kor 19,5) a „*Napokon, bratia, radujte sa zdokonaľujte sa, povzbudzujte sa navzájom, rovnako zmýšľajte, žite v pokoji a Boh lásky a pokoja bude s vami.*“ (2 Kor 19,11). Z doteraz povedaného tak vyplýva, že takáto cesta si vyžaduje kajúci proces obrátenia, čo značí každodennú činnosť, ktorá má „*svoj prameň a svoj pokrm v Eucharistii, lebo v nej sa sprítomňuje Kristova obeta, ktorá nás zmierila s Bohom. Eucharistiou sa živí a posilňujú tí, ktorí žijú z Kristovho života; ona je „protiľek, ktorý nás oslobodzuje od každodenných previnení a chráni pred smrteľnými hriechmi*“» (KKC 1436). Znamená to teda, že veriaci okrem prípadu ťažkého hriechu sa má živiť svätými tajomstvami. Kódex kánonov Východných cirkví špecifikuje, že kto „*si je vedomý ťažkého hriechu, nemá sláviť Božskú liturgiu, ani prijímať Božskú Eucharistiu, ak neexistuje vážny dôvod a nie je možné prijať sviatosť pokánia; v takomto prípade si musí vzbudiť úkon dokonalej ľútosti, ktorý zahŕňa pred-savzatie čo najskôr pristúpiť k tejto sviatosti.*“³ Cirkev na Východe upozorňovala vo svojich poučeníach, či katechizmoch, že s prípravou i prijímaním tretieho svätého tajomstva je zviazané: tajomstvo pokánia, pôst i zdržanlivosť, ako aj byť v stave dokonalého zmierenia so všetkými ľuďmi.⁴ Tieto podmienky všeobecného charakteru by sme tak mohli brať ako vstupné podmienky k pristúpeniu k Eucharistii a ako bolo spomenuté aj v histórii aj k cirkevnému zhromaždeniu. No ľudská skúsenosť ukazuje, že človek po sviatosti pokánia nemôže sám

³ CCEO, kán. 711.

⁴ Рогов. Православное исповѣданіе въ҃ры, соборныхъ и апѣлскихъ Цркви восточныхъ. Москва : Типографіа Грекоправослава ѿеодосіа Іѡаннінцакаго, 1917г. с. 116.

o sebe prehlásiť, že je absolútne svätý. Preto samotná Eucharistia má slúžiť k očisťovaniu a zdokonaľovaniu. Pozrime sa teda ako nám to predstavuje samotná liturgia.

Úvodná rubrika Liturgie svätého Jána Zlatoústeho znie: „*Kňaz s úmyslom sláviť božské tajomstvá je predovšetkým povinný byť zmierený so všetkými a nemať nič proti nikomu, pričom aj srdce, nakoľko len vládze, má si chrániť od zlých myšlienok, od večera má byť zdržanlivý a zotrvať v striedmosti až do chvíle svätého tajomstva. Keď nastane čas, vojde do chrámu a spolu s diakonom sa tri razy poklonia smerom na východ pred svätými dverami.*“

Táto rubrika nás privádza na osobný rozmer kajúcnosti a čistého srdca. Hoci text nám pripomína morálny aspekt zmierenia sa so všetkými a teda na spoločenstvo, je jasné, že sa upriamuje pozornosť na jednotlivca v tomto prípade kňaza, ktorý tak má konať naozaj vo svojej celistvosti. Má si chrániť myseľ, ktorá mu hovorí, či má niečo proti niekomu; srdce, ktoré rozširuje sféru kontroly nad svojimi emóciami a fyzickú oblasť tvorí zdržanlivosť a striedmosť v reálnom čase. Takto sa kňaz dáva do služby naozaj celý. Duševné hnutia a fyzická stránka človeka vplýva na jeho duchovný rozmer, čo sa v rubrike prejavuje pod termínom srdce. Základ tohto tvrdenia nájdeme v biblickom chápaní srdca, ktoré vo väčšine prípadov označuje vnútornú podstatu človeka, podobne ako *duša* (hebr. נֶפֶשׁ – nefes) a *duch* (hebr. רוּחַ – ruach), pričom *srdce* (hebr. לֵב – léb) možno chápať ako bezprostredný orgán duše ale aj ducha. Duša a srdce sú preto často vnímané ako rovnocenné výrazy (napr. Ž 24, 4; Prís 2, 10). Srdce pritom označuje zdroj uvedomelej činnosti, nie iba jednoduchý pud. Označuje osobný ľudský život vo všetkých jeho prejavoch. Hlava ako sídlo rozumu a srdce sú preto v biblickej reči skratkami pre celú ľudskú bytosť.⁵

Kresťanský Východ srdce zaodieva do dvojakého významu: je centrom ľudského bytia a zároveň miestom stretnutia ľudskej bytosti s Bohom. V jednom čase je tak srdce miestom extázy človeka, ktorý prekonáva svoju sebalásku, a tiež aj miestom transcendencie Boha, jeho kenózy, kde sa Boh stáva človeku blízkym. Obsahom tohto

⁵ Porov. NOVOTNÝ, A.: *Biblický slovník*. Praha : Kalich a Česká biblická společnost, 1992. s. 958.

stretnutia človeka a Boha je božská a ľudská synergia, „spolu-práca“, teda energia Svätého Ducha, ktorá preniká zvnútra energiu človeka a prispôsobuje ho Kristovi.⁶

Intrapersonálny kajúci rozmer je tak od začiatku liturgie vyjadrený už aj v modlitbe kňaza po zvyčajnom začiatku a to v kajúcich tropároch a v tropári k úcte Ježiša Krista⁷ a Bohorodičky pred ich ikonami, ktoré na znak úcty pobožká. Posledné dve spomenuté tropáre sa spievajú počas Veľkého pôstu na 6. hodinke. Nasledujúca rubrika hovorí, že kňaz sa so sklonenou hlavou má modliť: „*Pane, vystri svoju ruku z výšin tvojho svätého príbytku a posilni ma na túto tvoju službu, aby som bez odsúdenia mohol predstúpiť pred tvoj vznešený trón...*“⁸ Uvedená modlitba sa nachádza v liturgických rukopisoch z 11. storočia a patrí medzi najstaršie vstupné modlitby kňaza vo svätej liturgii. Z obsahovej náplne je zrejmé, že kňaz si pred vstupom do svätyne má vzbudiť vedomie pokánia za vlastné hriechy i hriechy ľudí. Po tejto modlitbe sa slúžiaci a ak je prítomný aj diakon uklonia smerom k ľudu a vchádzajú do svätyne hovoriac modlitbu *Vstupujem do tvojho domu...*, ktorá pozostáva zo Ž 5,8-13. Pripomína vstup starozákonných kňazov do jeruzalemskej svätyne.⁹ Tým vyjadruje prosbu k Bohu o pomoc a ochranu do služby podľa Božej spravodlivosti.

Uvedomujúc si vlastnú nehodnosť vstupuje kňaz (a ak je prítomný tak aj diakon) do svätyne, kde sa trikrát pokloní pred svätou trapézou a pobožká evanjeliár, svätú trapézu a naprestolný kríž. Ide sa obliecť do bohoslužobného rúcha na patričné miesto¹⁰ a v započatom kajúcom duchu sa trikrát pokloní na východ a modlí: „*Bože buď milosti-*

⁶ Porov. MOJZEŠ, M.: *Spiritualita kresťanského Východu*. Prešov : Prešovská univerzita, Gréckokatolícka teologická fakulta, 2011. s. 88-89.

⁷ Tropár zo sviatku Prenesenia rukou neutvoreného obrazu Ježiša Krista zo 16. augusta a Prvej pôstnej nedele – Nedele o úcte ikon. Porov. *Pane, zmiluj sa. Modlitebník a spevník gréckokatolíka*. Prešov : Petra, n. o., 2009. s. 171 a 395.

⁸ *Svätá Božská liturgia nášho otca svätého Jána Zlatoústeho*. Prešov : Spolok biskupa Petra Pavla Gojdiča, 1998. s. 5.

⁹ Porov. KORMANÍK, P.: *Pravoslávna liturgia I*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 1999. s. 39.

¹⁰ Porov. POSVÄTNÁ KONGREGÁCIA PRE VÝCHODNÉ CIRKVI: *Poriadok bohoslužieb večierne, utierne a svätej liturgie (byzantsko-slovanského obradu)*. [online]. Košice : Byzant Košice s. r. o. vydavateľstvo Spolku sv. Cyrila a Metoda v Michalo-

vý mne hriešnemu.“¹¹ Túto modlitbu, v podobe kajúceho povzdychu prednáša kňaz na piatich miestach vo svätej božskej liturgii:

1. pred samotným obliekaním do kňazského rúcha, keď vojde kňaz do svätyne. Tomuto úkonu predchádza modlitba, ktorou prosí Boha, aby ho posilnil a urobil hodným konať sviatostnú nekrvavú obeť;
2. pred samotnou prípravou chleba (prosfory) na proskomídiu;
3. kňaz sa ju modlí pred samotným prenesením darov zo žertveníka na prestol, po Cherubínskej piesni, ktorú sa modlí sám a ľud ju prespevuje;
4. pred výzvou: „*Vnímajme! Sväté svätým!*“ Treba podotknúť, že túto modlitbu na týchto uvedených miestach ľud nepočuje, pretože kňaz sa ju modlí v tichosti alebo na mieste, kde veriaci nie sú prítomní, alebo sa modlia niečo iné;
5. spoločné vyznanie tohto kajúceho povzdychu kňaza a veriacich sa nachádza v modlitbe *Verím Pane a vyznávam* pred svätým prijímaním.

Modlitba *Bože buď milostivý mne hriešnemu* je umiestnená v liturgii na tých miestach, ktoré pripravujú na dôležité momenty: na pristúpenie k oltáru, na stretnutie sa s Bohom. Tento kajúci povzdych nás naučil Ježiš Kristus v podobenstve *O mýtnikovi a farizejovi* (Lk 18, 13). Mýtnik v židovskom prostredí vystupoval ako hriešnik, pretože pracoval aj v sobotu, stretal sa s pohanmi, často krátko vo svojej práci šiel nad jej úkor a okrádal iných. A práve on sa vo svojom svedomí pred Bohom v pokore uznáva za hriešneho. Preto aj slúžiaci, vedomí si vlastných slabostí, má pristúpiť k oltáru v pokore, aby ho Boh povýšil a urobil ho dôstojným na posvätnú službu.¹²

vciach, 1998, bod 102. [cit. 2014.04.10.] Dostupné na internete: <<http://www.grkat.nfo.sk/Texty/orodo.pdf>>.

¹¹ Kajúci rozmer tejto modlitby ešte dotvára a potvrdzuje aj tá skutočnosť, že počas Veľkého pôstu je táto modlitba súčasťou modlitby svätého Efréma Sýrskeho spojenou s kajúcimi poklonami.

¹² Porov. FEDOR, P.: *Proskomídiá – „Bože, buď milostivý mne hriešnemu.“* <<http://www.zoe.sk/?zoepedia&heslo=Proskom%EDdia+%96+%84Bo%9Ee%2C+bu%EF+milostiv%FD+mne+hrie%9Anemu%93>>. (02. 04. 2014).

V spojitosti s modlitbou *Verím Pane a vyznávam* pred svätým prijímaním sa tento kajúci intrapersonálny rozmer vzťahuje na oblasť hriešneho stavu človeka. Pritom si sám jednotlivec a v tomto prípade aj veriaci uvedomuje svoju nedokonalosť a vie, že v takomto rozpoložení nie je schopný priblížiť sa k Bohu. *Verím Pane a vyznávam* je vlastne kompozíciou viacerých modlitieb a textov zo Svätého písma, ktoré obsahujú najvážnejšie city a presvedčenia. Modlí sa ju každý, kto pristupuje k svätému prijímaniu a to sám za seba, biskup, kňaz, diakon, či laický veriaci. Vyznáva sa v nej hlboká viera v Krista ako Syna živého Boha (Mt 16,16), ktorý je Pánom kráľovstva, Hostiteľom tajomnej večere a Sudcom a Lekárom ľudí.¹³ V modlitbe sa spája vyznanie hriešnosti s prosbou o zľutovanie, no zároveň vyznanie kresťana, ktorý sám seba označuje za skutočne veriaceho člena Cirkvi. Robí to v opozite voči Judášovi, ktorý zradil Krista. Kajúci charakter modlitby je naznačený v jasných odvolávkach na biblické udalosti: Judášovej zrady (porov. Lk 22,47-48), vyznania svätého Pavla o jeho prvenstve v hriešnosti, ale aj v záchrane (porov. 1Tim 1,15), ako aj v stotožnení sa so zločincem na kríži: „Ježišu, spomeň si na mňa, keď prídeš do svojho kráľovstva“ (Lk 23,42). V stotožnení sa so zločincem veriaci uznáva svoju hriešnosť a prosí Pána, aby prijímanie, ku ktorému o chvíľu pristúpi, mu neslúžilo na odsúdenie, ale na uzdravenie celého bytia. Apoštol Pavol vo svojej eucharistickej zmienke v *Liste Korintňanom* vyzýva veriacich, aby sa postavili sami v sebe pred vlastný súd svedomia (1Kor 11,27-32), a uznali, že všetci potrebujeme pomoc Boha, ktorý jediný môže odpustiť a očistiť od hriechov, čo vlastne tvorí záver modlitby *Verím Pane a vyznávam*. Scott Hahn vo svojej knihe *Baránkova večera* podporuje slová svätého Pavla o súde. V knihe okrem iného píše, že kresťan nemusí čakať až do smrti na osobný súd, pretože vždy keď vstupuje do neba, to jest na Eucharistiu, dostaví sa zároveň pred súdnu stolicu. Tam prosí nebeského Otca o úplné milosrdenstvo, ktoré jediné je spravodlivé.¹⁴

¹³ Porov. KORMANÍK, P.: *Pravoslávna liturgia II*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2000. s. 232-233.

¹⁴ Porov. HAHN, S.: *Baránkova večera. Svätá omša ako nebo na zemi*. Bratislava : Redemptoristi – Slovo medzi nami, 2005. s. 102.

Celý kajúci rozmer tejto modlitby pred svätým prijímaním dotvára na našom území aj prax modliť sa ju na kolenách¹⁵ a pri jednotlivých výpovediach biť sa v prsia¹⁶ alebo čoraz viac objavujúce sa prežehnávanie sa. Úkon biť sa v prsia je v liturgii veľmi starobylého pôvodu. Biblický základ má už v podobenstve o mýtnikovi a farizejovi (Lk 18,13) ako aj v správe pri Ježišovej smrti (Lk 23,48). Tento úkon tak ukazuje na vlastnú poníženosť, pokoru a pre prvotné cirkvi bol tiež prejavom kajúcneho zmýšľania. Srdce je totiž biblicky považované aj za zdroj a sídlo hriechu, preto môže byť toto znamenie chápané za presvedčivý výraz úprimného vedomia hriešnosti.¹⁷

To odkazuje na sviatosť zmierenia. Práve Eucharistia nás vedie k čoraz hlbšiemu oceneniu sviatosti zmierenia, pretože požíva na cestu pokánia zo svojich hriechov. Hriech podporuje povrchný postoj a vedie k zabúdaniu na potrebu byť v Božej milosti a tým nás odlučuje od pristúpenia k svätému prijímaniu, pristúpenia k Bohu. Eucharistia tak privádza človeka k uvedomeniu si vlastného hriechu a súčasne aj Božieho milosrdenstva.¹⁸ Tridentský koncil potvrdil mienku, že Eucharistia odpúšťa a ničí ľahké hriechy, ktoré nazývame všednými. To, čo tu vlastne pôsobí je láska, ktorá pomáha očistiť sa z hriechu a zároveň bráni pred budúcim hriechom a pomáha odolávať pokušeniam. V tejto súvislosti môžeme vidieť aj tichú modlitbu kňaza počas spevu *Cherubínskej piesne*: „Nikto spútaný žiadostivosťou a rozkošami tela nie je hodný predstúpiť ani priblížiť sa k tebe, ani ti slúžiť, Kráľ slávy. [...] Pozri na mňa hriešneho a nepotrebného sluhu a očisť moju dušu i srdce od zlého svedomia, mocou svojho Svätého Ducha ma uschopni, aby som odetý milosťou kňazstva predstúpil pred

¹⁵ V našich modlitebníkoch je táto prax naznačená textom „*Lud si kľakne*“. Pane, zmiluj sa. *Modlitebník a spevník gréckokatolíka*. Prešov : Petra, n. o., 2009. s. 86.

¹⁶ Bitie v prsia nachádzame aj v židovskej liturgii na sviatok *Jom Kipur*. Počas prednášania dlhého zoznamu hriechov *Al chet* sa udierajú v prsia, čím ukazujú svoju kajúcnosť, ľútosť a skrúsenosť. Porov. NOSEK, B. – DAMOHORSKÁ, P.: *Úvod do synagogálnej liturgie*. Praha : Karolinum, 2005. s. 130.

¹⁷ Porov. RICHTER, K.: *Liturgie a život*. Praha : Vyšehrad, 2003. s. 259.

¹⁸ Porov. BENEDIKT XVI.: *Sacramentum caritatis*. Trnava : Spolok svätého Vojtecha, 2007. s. 27-28. K tejto téme porov. JÁN PAVOL II.: *Ecclesia de Eucharistia*. Trnava : Spolok sv. Vojtecha, 2003. s. 42.

*tento tvoj svätý stôl a obetoval tvoje sväté a prečisté telo i drahocennú krv. Veď prichádzam k tebe skláňajúc sa s prosbou: neodvracaj odo mňa svoju tvár a nevylučuj ma z počtu svojich synov, a prijmi, že ja hriešny a neužitočný sluha prinášam ti tieto dary.*¹⁹ Táto jedinečná modlitba, v ktorej citovanej časti kňaz najvýraznejšie prosí za seba, je potvrdením, výnimočností kňazského povolania, v ktorom zostáva hriešny. A preto je na mieste, aby prosil za seba, aby skrze pôsobenie Svätého Ducha, ktorý na neho ako osobu zostúpil, Boh prijal prinášané dary.²⁰ Táto modlitba sa spája s proskomídiou, kde pri poslednom uložení častice na diskos kňaz prosí v kajúcom duchu za seba: „Spo-meň si, Pane, podľa svojho veľkého milosrdenstva aj na mňa nehodného a odpusť mi všetky vedomé i nevedomé previnenia.“

Záver

Štúdia nám ukázala, že napriek tomu, že Liturgia svätého Jána Zlatoústeho tvorí počas liturgického roka centrum verejného kultu byzantského obradu, čím jasne ukazuje na potrebu a význam spoločenstva, predsa v sebe nesie aj intrapersonálny rozmer. Ten je v tejto liturgii prítomný už od prvej rubriky a sprevádza ho naprieč liturgiou v jednotlivých modlitbách, či krátkych vyznaniach ako napr.: „Bože,

¹⁹ „Nikto spútaný žiadostivosťou a rozkošami tela nie je hodný predstúpiť ani priblížiť sa k tebe, ani ti slúžiť, Kráľ slávy. Veď tebe slúžiť znamená aj pre samy nebeské mocnosti veľké a úžasné poslanie. Ty si sa však z nevýslovnej a nesmiernej lásky k ľuďom bez zmeny a premeny stal človekom a našim veľkňazom. Ako Vládca všetkého odovzdal si nám službu a posvätné slávenie tohto liturgického a nekrvavého tajomstva. Veď ty jediný, Pane Bože náš, vládneš nad nebom a zemou, cherubíni ťa nosia na tróne, ty si Pán serafínov a kráľ Izraela. Ty jediný si svätý a vo svätyni prebývaš. Ty jediný si dobrý a ochotný vypočuť ma, preto ťa prosím: Pozri na mňa hriešneho a nepotrebného sluha a očisť moju dušu i srdce od zlého svedomia, mocou svojho Svätého Ducha ma uschopni, aby som odetý milosťou kňazstva predstúpil pred tento tvoj svätý stôl a obetoval tvoje sväté a prečisté telo i drahocennú krv. Veď prichádzam k tebe skláňajúc sa s prosbou: neodvracaj odo mňa svoju tvár a nevylučuj ma z počtu svojich synov, a prijmi, že ja hriešny a neužitočný sluha prinášam ti tieto dary. Veď to ty, Kriste Bože náš, ich prinášaš a si prinášaný, ty ich prijímaš a si rozdávaný, a tebe vzdávame slávu, i tvojmu Otcovi, ktorý nemá počiatku, s tvojím presväтым, dobrým a životodarným Duchom teraz i vždycky i na veky vekov. Amen.“ Svätá Božská liturgia nášho otca svätého Jána Zlatoústeho. Prešov : Spolok biskupa Petra Pavla Gojdiča, 1998. s. 41-41.

²⁰ Porov. SCHMEMANN, A.: *Eucharystia. Misterium królestwa*. Białystok : Orthdruk, 1997. s. 86-90.

bud' milostivý mne hriešnemu.“ Vrcholom tohto kajúceho momentu je prijatie Kristových tajomstiev, v ktorých sa intrapersonálny kajúci rozmer mení na vďaka za zjednotenie s Kristom a skrze neho s celým spoločenstvom.

Bibliografia:

- BENEDIKT XVI.: *Sacramentum caritatis*. Trnava : Spolok svätého Vojtecha, 2007. 126 s. ISBN 978-80-7162-659-6.
- CANTALAMESSA, R.: *Tajomstvo poslednej večere*. Bratislava : Serafin, 2002. 126 s. ISBN 80-88944-48-1.
- FEDOR, P.: *Proskomídia – „Bože, bud' milostivý mne hriešnemu.“* <<http://www.zoe.sk/?zoepedia&heslo=Proskom%EDdia+%96+%84Bo%9Ee%2C+bu%EF+milostiv%FD+me+hrie%9Anemu%93>>. (02. 04. 2014).
- FEDOR, P.: *Proskomídia – „Na česť Bohorodičky“*. <<http://www.zoe.sk/?zoepedia&heslo=Proskom%EDdia+%96+%84Na+%E8es%9D+Bohorodi%E8ky%93>>. (10. 04. 2015).
- HAHN, S.: *Baránkova večera. Svätá omša ako nebo na zemi*. Bratislava : Redemptoristi – Slovo medzi nami, 2005. 152 s. ISBN 80-968638-4-3.
- Hermův pastýř*. <http://fatym.com/taf/knihy/patrol/p_herpat.htm#p6>. (14. 04. 2015).
- HOSPODÁR, M.: *Pastorálna teológia*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, 2013. 87 s. ISBN 978-80-555-0874-0.
- ILKO, M.: *Duch východných obradov*. <http://www.zoe.sk/?lit_duch_vych_obradov>. (10.03.2014).
- JÁN PAVOL II.: *Ecclesia de eucharistia*. Trnava : Spolok sv. Vojtecha, 2003. 64 s. ISBN 80-7162-430-6.
- Kódex kánonov východných cirkví. Promulgovaný pápežom Jánom Pavlom II.* Lublin : Prešovská univerzita v Prešove Gréckokatolícka teologická fakulta v spolupráci s Fakultou práva, kánonického práva a administratívy Katolíckej univerzity Jána Pavla II. v Lubline. Vydavateľstvo Gaudium, 2012. 882 s. ISBN 978-83-7548-090-0.
- KOMOROVSKÝ, J.: Jednota cirkvi vo vnímaní Alexeja Stepanoviča Chomjakova. In: *Logos. Revue gréckokatolíckej cirkvi na Slovensku*. Prešov : Anton Mesároš – Logos, 2003, roč. 4, č. 4, 24 s.
- KONGREGÁCIA PRE VÝCHODNÉ CIRKVI: *Inštrukcia na aplikáciu bohoslužobných predpisov Kódexu kánonov východných cirkví*. Citta del Vaticano : Libreria Editrice Vaticana, 1998. 91 s.
- KOREC, J.CH.: *O Eucharistii*. Bratislava : Lúč, 1997. 247 s. ISBN 80-7114-201-8.
- KORMANÍK, P.: *Pravoslávna liturgia I*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 1999. 266 s. ISBN 80-88722-84-5.
- KORMANÍK, P.: *Pravoslávna liturgia II*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2000. 296 s. ISBN 80-88885-71-X.
- KUNETKA, F.: *Eucharistie v křesťanské antice*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 231 s. ISBN 80-244-0920-8.
- Malý trebník*. Prešov : Petra, n.o., 2006. 120 s. ISBN 80-89007-73-2.

- MOJZEŠ, M.: *Spiritualita kresťanského Východu*. Prešov : Prešovská univerzita, Grécko-katolícka teologická fakulta, 2011. 117 s. ISBN 978-80-555-0498-8.
- NOSEK, B. – DAMOHOŘSKÁ, P.: *Úvod do synagogální liturgie*. Praha : Karolinum, 2005. 160 s. ISBN 80-246-0986-X.
- NOVOTNÝ, A.: *Biblický slovník*. Praha : Kalich a Česká biblická společnost, 1992. 1400 s. ISBN 80-900881-1-2.
- Odkaz Svätého Otca Františka na Twitteri z 31. 01. 2014: Nikto sa nespasí sám!* <<http://www.tkkbs.sk/view.php?cislocianku=20140131029>>. (10. 04. 2014).
- PALOČKO, Š.: *Katolícka cirkev ako prostriedok záchrany ľudí*. Prešov : Petra, n. o., 2007. 247 s. ISBN 978-80-8099-011-4.
- Pane, zmiluj sa. Modlitebník a spevník gréckokatolíka*. Prešov : Petra, n. o. , 2009. 678 s. ISBN 978-80-8099-039-8.
- Podklady k tlačovej besede Sociologického ústavu SAV k vybraných výsledkoch výskumu „Demokratickosť a občania na Slovensku (DOS 2014)“*. <http://www.lifenews.sk/sites/default/files/Religiozita%20-%20prieskum_2014.pdf>. (21.03. 2015).
- POSVÁTNA KONGREGÁCIA PRE VÝCHODNÉ CIRKVI: *Poriadok bohoslužieb večierne, utierne a svätej liturgie (byzantsko-slovanského obradu)*. [online]. Košice : Byzant Košice s. r. o. vydavateľstvo Spolku sv. Cyrila a Metoda v Michalovciach, 1998, s. 18. ISBN 80-85581-18-3. [cit. 2014.04.10.] Dostupné na internete: <<http://www.grkat.nfo.sk/Texty/ordo.pdf>>.
- Pravoslavno> izspovg''daní> vg''ry, sobo''rnyť iz a2p4lskñť Cr9kve vosto''čnyť. Moskva : T' pohráfñť Hreko pravosláva ľeodo''sňa 32wann3nckahw, #a}[9h. rñgv s.
- RAHNER, K. – VORGRIMLER, H.: *Teologický slovník*. Praha : Zvon, 1996. 426 s. ISBN 80-7113-088-5.
- RATZINGER, J.: *Vrchol a pramen. Texty o eucharistii*. Kostelní Vydří : Karmelitánske nakladateľství, 2009. 151 s. ISBN 978-80-7195-327-2.
- RICHTER, K.: *Liturgie a život*. Praha : Vyšehrad, 2003. 293 s. ISBN 80-7021-575-5.
- RUISEL, I. a kol.: *Úvahy o inteligencii a osobnosti*. Bratislava : Slovak Academic Press, 2006. 200 s. ISBN 80-88910-20-X.
- SCHMEMANN, A.: *Eucharystia. Misterium królestwa*. Białystok : Orthdruk, 1997. 199 s. ISBN 83-85368-40-X.
- Svätá božská liturgia nášho otca svätého Jána Zlatoústeho*. Prešov : Spolok biskupa Petra Pavla Gojdiča, 1998. 87 s. ISBN 80-88902-03-7.
- Sväté písmo. Starého i Nového zákona*. Trnava : Spolok svätého Vojtecha, 1998. 2623 s. ISBN 80-7162-236-2.
- VELLA, E.: *Tancovanie v púšti. O eucharistii. Per immaculatam*, 2010. 182 s. ISBN 978-80-970006-8-4.

Prečo by sme mali o médiách uvažovať novým spôsobom?

Miroslav Lettrich

Abstract: *This paper deals with question why we should consider the media in a new way. It analyzes the media definitions. And it offers opinions that believe that not only the media content, but the media themselves change our surroundings. These views represent Marshall McLuhan and Josua Meyrowitz. McLuhan says how medium not only influenced but totally changed reality and Meyrowitz presents how development of electronic media transformed of masculinity and femininity, childhood and adulthood, and political hero. Then I try to describe current media situation in Slovakia in a few numbers. And finally, I offer a sketch of the consequences of the described situation.*
Key words: *media, definition.*

Začiatkom tohto tisícročia sme začali vydávať farský časopis. Bolo potrebné požiadať o jeho registráciu na odbore vnútornej správy príslušného Okresného úradu, bolo potrebné dohodnúť sa s tlačiarňou na nákladoch za jeho tlač a našou povinnosťou bolo zasielať niekoľko exemplárov z každého čísla na rôzne inštitúcie a knižnice. Nebolo to nič neprekonateľné, ale nebolo to ani úplne jednoduché. Takto sa náš časopis stal skutočným médiom. Odvtedy prešlo ani nie 15 rokov a mediálna situácia je úplne odlišná. Ako prvé sa na internet dostali printové médiá a neskôr aj digitálne, začiatkom milénia sme zaznamenali rozmach fenoménu blogov, v súčasnosti sa informácie šíria cez sociálne siete a zajtra nás čaká virtuálna realita.

Tieto skutočnosti dramaticky zmenili a menia mediálne prostredie. Vlastne, zďaleka nemia len mediálne prostredie. Cieľom tohto príspevku je pokus o novú definíciu médií a načrtnúť dôsledky, ktoré z novej situácie vyplývajú.

Konvenčné definície médií

Etymologický slovník slovenčiny pri hesle “médium” uvádza, že ide o termín znamenajúci “prostriedok”, pochádzajúci z latinského slova *medium* (stred), *medius* (nachádzajúci sa v strede, prostredný, sprostredkujúci). (Králik, 2015, s 352.) Slovo masmédiu pochádza z anglického *mass medium* a znamená masový prostriedok. (Králik, 2015, s 348.)

Jiráka a Köpplová masmédiá definujú ako: „*historicky a spoločensky podmienené formy sociálnej komunikácie, jejichž (minimálnym) spoločným charakteristickým rysem je to, že*

- a) *díky technickým, organizačným a distribučným možnostem jsou (potenciálně) dostupné neomezenému množství adresátů/uživatelů a (reálně) využívané jejich velkým počtem;*
- b) *nabízejí těmto uživatelům obsahy, které pro ně mohou být z různých důvodů (pro poučení, orientaci ve světě, návody na jednání i jako zdroj zábavy) použitelné;*
- c) *tyto obsahy nabízejí průběžně nebo pravidelně a*
- d) *na zájmu a potřebách uživatelů namnoze závisí samotná existence těchto forem komunikace (ať z důvodů ekonomických, nebo politických, např. stranických).“* (Jiráka, Köpplová, 2009, s 21.)

Denis McQuail uvádza, že pojem masové médiá odkazuje „*organizovaným prostriedkům komunikování, jež je otevřené, děje se na dálku, dostává se v krátkém čase k mnoha lidem*“ (McQuail 2009, s. 5.)

Podľa Brestovanského sa pod slovom médiá vo všeobecnosti myslia akékoľvek prostriedky komunikácie (Brestovanský, 2010, s. 7) a pod termínom masové médiá rozumie, citujúc Denisa McQuaila, organizované prostriedky komunikovania, ktoré sú otvorené, dejú sa na diaľku a dostávajú sa v krátkom čase k mnohým ľuďom. (Brestovanský, 2010, s. 8.)

Tieto, môžeme ich nazvať konvenčné definície, sú pomerne sofistikované a ich podstatnou črtou je, že vychádzajú z vnímania médií z hľadiska mediálnych obsahov a dôležitým habitom takto definovaných médií je ich jasná štruktúra a dôraz na istú organizovanosť. Signifikantným príkladom je vyššie uvedená definícia Jiráka a Köp-

plovej, podľa ktorých sú médiá vďaka technickým, organizačným a distribučným možnostiam dostupné neobmedzenému množstvu adresátov a reálne využívané veľkým počtom z nich; ponúkajúce používateľom použiteľné obsahy; tieto sú ponúkané priebežne alebo pravidelne a sú z dôvodov ekonomických, politických alebo straníckych existenčne závislé na záujme užívateľov. (Jiráček, Köpplová, 2009, s. 21.)

Tradičnou definíciou je aj definícia Denisa McQuaila, ktorý médiá vníma ako organizované prostriedky komunikovania, ktoré sú otvorené, dejúce sa na diaľku a dostávajúce sa v krátkom čase k mnohým ľuďom.

Nekonvenčné definície médií

Druhou skupinou sú definície, ktoré si dovoľím nazvať nekonvenčné a ich znakom je, že sa snažia o definíciu bez prizmy mediálnych obsahov. Tento postoj obhajuje Joshua Meyrowitz, ktorý hovorí, že účinky médií nemusia nutne súvisieť len s ich obsahmi. Meyrowitz uvádza: „*Když ale věnujeme běžný i odborný zájem primárně mediálním obsahům, je to, jako bychom chtěli pochopit fenomén automobilu a místo studia nových způsobů dopravy s ním svázaných se soustředili na jména a tváře pasažérů.*“ (Meyrowitz, 2006, s. 29). Meyrowitz predstaviteľov tohto smeru nazýva predstavitelia teórie média a ich chápanie vychádza „z premisy, že média nejsou jen neutrální trasou přenosu informace mezi dvěma nebo více vnějšími prostředím, ale že sama o sobě představují specifická prostředí.“ (Meyrowitz, 2006, s. 25.) Najvýznamnejší predstavitelia teórie média sú Harold Adams Innis a Herbert Marshall McLuhan.

Marshall McLuhan, je ikonickou postavou teórie médií. V roku 2011 vydavateľstvo Mladá fronta vydalo druhé, revidované české vydanie knihy Marshalla McLuhana Jak rozumět médiím (McLuhan, 2011) pri príležitosti autorovej nedožitej storočnice. McLuhan pod pojmom médiá nemyslí len prostriedky masovej komunikácie, ale vlastne celé prostredie života človeka. Takto sú aj oblečenie, auto, cesty, železnica, lietadlo, telefón, či budovy médiami. McLuhan ich považuje za extenzie, akési predĺženia (zmyslov) človeka. Toto nekonvenčné chápanie Marshalla McLuhana je prevratné a fascinujúce. Kniha autora, ktorý

zomrel v roku 1980, je v mnohom stále aktuálna a inšpiratívna, napriek tomu, že ju napísal v roku 1964, čo bol z dnešného pohľadu informačný pravek a pred rokmi už boli jeho názory zaznávané a označované ako prekonané. Súčasnosť však McLuhanovi dáva v mnohom za pravdu. Marshall McLuhan bol ikonou v sedemdesiatich rokoch dvadsiateho storočia, neskôr ostal zabudnutý a skôr bol citovaný autormi, ktorí s jeho tézami nesúhlasili, no rozmachom elektronickej sociálnej komunikácie začiatkom dvadsiateho prvého storočia si opäť zasluhuje pozornosť. Dôvodom jeho odmietania je najmä jeho technologický determinizmus. Joshua Meyrowitz vysvetľuje prečo: *„Jejich postřehy znějí striktním deklaratorním tónem konečného verdiktu, který se dá jen kompletně přijmout nebo odmítnout, ale neotevírá možnost je aplikovat nebo dále rozpracovávat. McLuhan například tvrdí, že elektronická média “zrušila čas a prostor” v celoplanetárním rozsahu. Tento popis má v sobě poezii, která dojíhá duši, ale znepokojuje mysl. Působivá forma takových tvrzení jim dodává naléhavost, ale současně je vystavuje nebezpečí, že budou první trochu oprávněnou námitkou nebo důkazem vyvrácena. Byly kupříkladu kategorie času a prostoru skutečně “zrušeny”? Nebo byly jen “sesazeny z trůnu” výsostních určujících faktorů všech typů přímé interakce a “poníženy” na faktory podmiňující pouze určité vybrané typy interakce?“* (Meyrowitz, 2006, s. 29-30).

Napriek tomu McLuhan stojí za pozornosť. Jeho ďalšou prevratnou myšlienkou je výrok, že samotné médium je posolstvom: “media is the message“, píše McLuhan. Ako to myslí? McLuhan vysvetľuje: *„Obsah‘ média se totiž podobá šťavnatému kousku masa, které má u sebe lupič, aby odlákal pozornost hlídajícího psa myslí. Účinek média je silný a intenzivní právě proto, že jeho ‚obsahem‘ je jiné médium“* (McLuhan, 2011, s. 31).

Zmena kultúry

McLuhan je presvedčený, že **používanie akéhokoľvek média komunikácie má na človeka oveľa väčší vplyv a dôsledky ako samotné posolstvo, ktoré médium sprostredkúva** – pretože podľa McLuhana – technologický obsah každého média je dôležitejší než

posolstvo. Preto proces pozerania televízie má na život človeka oveľa väčší vplyv ako konkrétny televízny program. (Zasępa, 2002, s. 201.)

Zaujímavý príklad podáva McLuhan v súvislosti s civilizačným experimentom UNESCO, ktorá dala v akejsi indickej dedine zaviesť vodovod. Onedlho dedinčania žiadali, aby bol vodovod odstránený, pretože celý sociálny život komunity bol ochudobnený, nakoľko už nikto nemusel chodiť pre vodu k dedinskej studni. Pre nás je vodovod pohodlím, nemá pre nás kultúrny význam. Pre sociálny život tamjšej komunity však bolo jeho zavedenie veľkou kultúrnou zmenou, ktorá poznačila sociálne väzby komunity. McLuhan uzatvára: „*Pro neliterární lidi je evidentní, že většina obyčejných technických vymožeností přináší totální změny kultury.*“ (McLuhan, 2011, s. 99.)

Čo myslí McLuhan Pod totálnou zmenou kultúry? Príkladom je podľa McLuhana elektrické svetlo, ktorého posolstvom je podľa McLuhana totálna zmena. Elektrické svetlo je podľa neho čistou informáciou, bez akéhokoľvek obsahu (teda exemplárnym príkladom tvrdenia, že *medium is the message*). A McLuhan uvádza, ako elektrické svetlo nielen ovplyvnilo, ale totálne zmenilo realitu: skoncovalo s rozdielom medzi dňom a nocou, medzi „vnútri“ a „vonku“, autá môžu jazdiť celú noc, budovy nutne nepotrebujú okná atď. (McLuhan, 2011, s. 66.)

S tým súvisí aj otázka vplyvu technológií (keďže sú prostredím človeka, tak sú podľa McLuhana vlastne médiami) na zmenu spoločnosti. Poetickým príkladom sú napríklad hodinky, ktoré McLuhan nazýva strojom, ktorý produkuje sekundy, minúty a hodiny. (McLuhan, 2011, s. 157.) Čas tak už viac nie je meraný jedinečnosťou osobnej skúsenosti, ale abstraktným zratúvaním jednotiek. (Zasępa, 2002, s. 200.) A tak sa podľa McLuhana „*nejenom práce, nýbrž také jídlo a spaní se přizpůsobili hodinám a ne organickým potřebám.*“ (McLuhan, 2011, s. 157.)

Zmena sociálneho správania

Tak sa dostávame k otázke, ktorá bola predmetom výskumu už spomínaného Joshuu Meyrowitza, ktorého kniha *Všude a nikde* (Meyrowitz, 2006) nesie podtitul *Vplyv elektronických médií na soci-*

álne správanie. Meyrowitz, profesor komunikácie na univerzite v New Hampshire, napísal túto knihu v roku 1985. Snaží sa v nej preukázať, ako elektronické médiá samé o sebe, menia naše sociálne správanie. Meyrowitz v istom smere nadväzuje na chápanie médií Marshalla McLuhana, ale zároveň si od jeho postulátov drží potrebný odstup.

Podľa Meyrowitza sa vďaka (alebo skôr kvôli) sociálnym médiám nachádzame všade a súčasne nikde. Čo tým myslí, je zrejmé už z prvých slov, v predhovore knihy samotnej: „Čtyřadvacátého listopadu 1964 Jack Ruby zastřelil Lee Harvey Oswald, podezřelého z vraždy prezidenta Johna F. Kennedyho. Střelbu viděly v živém vysílání milióny Američanů. Ti, kteří událost sledovali v televizi, by pravděpodobně tvrdili, že byli jejími svědky – že ji zkrátka měli ‚z první ruky‘“ (Meyrowitz, 2006, s. 9). Podľa Meyrowitza „elektronická média obecně výrazně proměnila význam fyzické přítomnosti pro zakoušení sociálních událostí“ (Meyrowitz, 2006, s. 9). Spomína aj na iný zaujímavý fenomén. Keď v minulosti chceli rodičia svoje dieťa potrestať, poslali ho do detskej izby. V minulosti byť v detskej izbe znamenalo byť izolovaný a vylúčený so sociálnych vzťahov. V dnešnej dobe je to presne naopak. Deti si často krát neželajú nič iné, len aby ich rodičia nevyrušovali. Veď v izbe majú televízor, počítač a obyčajným mobilným telefónom môžu byť v spojení s kýmkoľvek zo svojich skutočných, či virtuálnych kamarátov. Meyrowitzovi však zďaleka nejde len o kategóriu priestoru. Meyrowitz totiž v knihe uvádza výsledky štúdie o premenách koncepcií mužskosti a ženskosti, detstva a dospelosti a politického hrdinu. Premeny samozrejme súvisia s rozvojom elektronických médií. Meyrowitz píše: „Televize poskytovala mně a mým kamarádům vzdělání ohledně určitých aspektů dospělosti, které už naši rodiče nemohli ‚přejít‘ nějakým osvědčeným rodičovským způsobem. Stejně tak televize ovlivnila naše vnímání příslušnic opačného pohlaví, učitelů, policie, politiků a jiných nositelů moci“ (Meyrowitz, 2006, s. 11).

Tézy McLuhana a Meyrowitza nás privádzajú k podstatným otázkam súčasnej mediálnej situácie:

Akým spôsobom menia médiá našu kultúru?

Akým spôsobom menia naše sociálne správanie?

Nebolo by rozumné pozorne vnímať médiá nielen z hľadiska ich obsahov, ale samé o sebe?

Exkurz: nová situácia médií v číslach

Zatiaľčo v roku 2005 mala hlavná spravodajská relácia najsledovanejšej televízie Markíza – Televízne noviny sledovanosť takmer 1,2 milióna divákov, v prvom polroku 2014 to bolo už len 0,7 milióna divákov.²¹ To je pokles o viac než 40%.

Kým v roku 1990 bol jednorazový denný náklad všetkých denníkov na Slovensku približne 1,5 milióna kusov, dnes je hlboko pod 300 000²², čo opäť zreteľne dokumentuje hlboký prepad trhu printových médií.

Samozrejme, v súčasnosti je dôležitejším ukazovateľom čítanosť na internete. Portál sme.sk eviduje 480 tisíc reálnych užívateľov denne (najviac zo všetkých spravodajských portálov), web denníka N viac ako 112 tisíc reálnych užívateľov denne.²³ Z tohto pohľadu by azda aj redakcie printových médií mohli byť so svojimi internetovými verziami spokojní. Avšak, takmer celý obsah spomínaných webov je prístupný len pre platiacich užívateľov. A počty predplatiteľov nie sú príliš vysoké: denník N má 21 tisíc predplatiteľov na webe, denník SME viac než 20 tisíc predplatiteľov na webe.²⁴

²¹ Štatistiku čerpám z materiálu *Analýza slovenského mediálneho trhu*, ktorý bol prílohou parlamentnej tlače Dostupné na internete:

<http://www.nsrr.sk/download.php?FNAME=1418718194.upl&ANAME=Analýza+slovenskeho+medialneho+trhu.pdf> [cit. 2017-03-05].

Vôbec najvyššiu sledovanosť mali Televízne noviny televízie Markíza v nedeľu 21. novembra 2004 a pozrelo si ho takmer 1,8 milióna divákov. Bolo to v čase, keď vo Vysokých Tatrách napáchala veľké škody víchrica. Túto informáciu prináša portál medialne.etrend.sk. Dostupné na internete: <http://medialne.etrend.sk/televizia/markiza-ma-20-rokov.html> [cit. 2017-03-05].

²² Údaj pochádza zo stránky <http://www.abcsr.sk/aktualne-vysledky/aktualne-vysledky/> [cit. 2017-03-21].

²³ Informácie čerpám zo stránky spoločnosti AIM MONITOR. Dostupné na internete: <http://online.aimmonitor.sk/> [cit. 2017-03-23].

²⁴ Informácie čerpám z rozhovoru šéfredaktora denníka N na webe Konzervatívneho denníka Postoj. Dostupné na internete: <https://www.postoj.sk/20966/kostolny> [cit. 2017-03-20].

Dôsledky

Uvedené čísla dokazujú, že sa úplne zmenil spôsob, akým sa ku konzumentom dostávajú mediálne produkty. Významne poklesla sledovanosť spravodajstva televízií a ešte významnejšie poklesol náklad printových médií. Tento dôsledok by nemusel mať pre tradičné médiá žiadne dramatické dôsledky, pokiaľ by sa ich obsah ku konzumentom dostal cez internet. Šťasti sa aj dostáva, avšak len minimálny obsah je nespoplatnený. Naopak, takmer celý obsah spoplatnený je a počet predplatiteľov internetového obsahu je veľmi nízky. Môžeme tak predpokladať, že sa hlavné mediálne posolstvá, ktoré sa snažia formovať, analyzovať a objasňovať, dostávajú k významne nižšiemu počtu populácie, než v minulosti. A to je významný fakt, keď si uvedomíme, že žijeme v dobe, v ktorej sme okamžite informovaní o všetkom dôležitom, čo sa kdekoľvek vo svete stane.

Všimnime si, že **zmena sa neudiala v zmysle mediálnych obsahov, ale v spôsobe ich šírenia**. Zaujímavý posun nastal aj z hľadiska mediálneho obsahu, ktorý sa ku konzumentom dostáva. Ešte pred menej ako dvadsiatimi rokmi, keď sa chcel človek dozvedieť, čo nové sa vo svete udialo, tak sa večer posadil pred televízny prijímač, aby si pozrel hlavnú spravodajskú reláciu. Pred desiatkami rokov bolo potrebné počkať na nasledujúci deň, aby si kúpil denník a dozvedel sa, čo zaujímavé sa stalo včera (aj to len do uzávierky redakcie). V súčasnosti vieme takmer okamžite o všetkom, čo podstatné sa v spoločnosti stalo. V priebehu niekoľkých sekúnd môžeme vedieť o všetkom dôležitom, čo sa kdekoľvek na svete stalo.

Pre značnú časť populácie, a osobitne to platí o deťoch a mládeži, zdrojom získavania informácií už nie sú ani rádio, ani televízia, ani noviny, ani spravodajské portály, ale sociálne siete. Pri nich je však podstatný okruh našich sociálnych kontaktov. Veľmi ľahko sa totiž môže stať, že cez sociálne siete sa k nám dostanú len tie informácie, ktoré zdieľa náš okruh sociálnych kontaktov, a tie poväčšine zdieľajú naše názory a videnie sveta. Napriek možnostiam tak je človek vystavený riziku života v sociálnej bubline.

Keď sa k možnostiam súčasnej komunikácie pridá narastajúca nedôvera k tradičným médiám, výsledkom je rapidný nárast takzvaných alternatívnych médií.

Záver

Pri súčasnom uvažovaní o médiách je veľmi potrebné vnímať nielen posolstvá, ktoré prinášajú, ale predovšetkým uvažovať, akým spôsobom samé o sebe menia našu spoločnosť, našu kultúru a naše sociálne správanie. Už dnes je nevyhnutné hľadať spôsoby, akým môžeme tieto zmeny identifikovať a pomenovať riziká, ktoré z nich vyplývajú.

Bibliografia:

- KRÁLIK, Ľubor. 2015. *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava : Veda, 2015. 704 s. ISBN 978-80-224-1493-7.
- JIRÁK, Jan. KÖPPLOVÁ, Barbara. 2009. *Masová média*. Praha : Portál, 2009. 416 s. ISBN 978-80-7367-466-3.
- McQUAIL, Denis. 2009. *Úvod do teorie masové komunikace*. Čtvrté, rozšířené a přepracované vydání. Praha : Portál, 2009. 640 s. ISBN 978-80-7367-574-5.
- BRESTOVANSKÝ, Martin. 2010. *Úvod do mediálnej výchovy*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, 2010. 88 s. ISBN 978-80-8082-396-2.
- MCLUHAN, Marshall. 2011. *Jak rozumět médiím. Extenze člověka*. Praha : Mladá fronta, 2011. 400 s. ISBN 978-80-204-2409-9.
- MEYROWITZ, Joshua. 2006. *Všude a nikde. Vliv elektronických médií na sociální chování*. Praha : Karolinum, 2006, 344 s. ISBN 80-246-0905-3.
- ZASĘPA, Tadeusz. 2002. *Média v čase globalizácie*. Bratislava : Lúč, 2002, 432 s. ISBN 80-7114-387-1.

Recenzia

PETRÍKOVÁ, D. – PETRÍK, L.:

Evanjelium podľa Lukáša v piktogramoch.

Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 125 s.

ISBN 978-80-555-1426-0.

Leszek Szewczyk

Evanjelium podľa Lukáša v piktogramoch je nová učebnica, ktorá vyšla na Slovensku v rámci vedeckého projektu KEGA (Kultúrna a edukačná grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR) na tému „Odovzdávanie kultúrneho dedičstva v biblickom kontexte hendikepovaným osobám špeciálnym modelom s využitím symbolov“.

Publikácia má imprimatur gréckokatolíckeho prešovského arcibiskupa metropolitu Mons. Jána Babjaka SJ. Vydalo ju Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove v roku 2015, ISBN 978-80-555-1426-0, 128 strán. V roku 2016 bola urobená jej dotlač.

Pri tvorbe tejto učebnice sa spojili teológovia Gréckokatolíckej teologickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove so špeciálnymi pedagógmi, medzi ktorými zaujíma dôležité miesto špeciálna pedagogička a katechétka Spojenej školy Pavla Sabadoša v Prešove PaedDr. Mgr. Darina Petříková, PhD. Je autorkou metódy, ktorá zapísaný text zobrazuje v piktogramoch. Každé slovo je znázornené symbolickým obrázkom, ktorý obsahuje jednoduchú farebnú kresbu.

Autormi učebnice sú Darina Petříková a doc. Ľubomír Petrík, ktorý prednáša homiletiku a je vedúcim riešiteľom projektu. Editorami spolu s Darinou Petříkovou sú morálny teológ prof. Marek Petro a liturgista a spirituálny teológ doc. Marcel Mojzeš. Recenzentmi sú

biblišta prof. Anton Tyrol, doc. Peter Tirpák, ktorý prednáša katechetiku a dogmatický teológ doc. Štefan Paločko.

Učebnica *Evanjeliem podľa Lukáša v piktogramoch* ma zaujala nielen ako kňaza a homiletika, ale aj ako logopéda, pretože chce pomáhať napríklad nepočujúcim rozširovať si slovnú zásobu a spoznávať Božie slovo. Preto vidím toto dielo ako nesmierne osočné a záslužné. Publikácia je konkrétnym príkladom, ako možno spájať teóriu s praxou, teológiu so špeciálnou pedagogikou. Je to interaktívna učebnica, ktorá chce byť didaktickou pomôckou nielen na hodinách náboženstva, ale aj pomôckou pri odovzdávaní viery hendikepovaným deťom zo strany rodičov. Použitá metóda sa dá využiť aj v iných jazykoch, teda aj v poľskom jazyku.

Vo vysvetlivkách autori ponúkajú metodiku pre prácu s touto učebnicou. Vysvetľujú, že podstatné mená neživotné sú v modrom rámečku, životné v čiernom, prídavné mená v žltom, slovesá v červenom, predložky, spojky, príslovky, častice, citoslovčia a číslovky sú v sivom rámečku. Metóda dovoľuje tvoriť zápor, množné číslo a čas sloviess. Piktogramy sú tvorené jednoduchými obrázkami, napr. jednoducho naznačená postava so žltou svätožiarou predstavuje Ježiša Krista, postava s modrým závojom Pannu Máriu, žltý trojuholník, v strede ktorého je oko, predstavuje Boha, dom je nakreslený tak ako ho bežne nakreslia deti. Niektoré piktogramy predstavujú znaky posunkovej reči. S piktogramami sa môžeme stretnúť aj v bežnom živote, pretože uľahčujú komunikáciu, napr. dopravné značky, informačné tabule na letiskách, v obchodných centrách, pri práci s počítačom a pod.

Predkladané *Evanjeliem podľa Lukáša* má skrátený a upravený text, podobne ako sa to zvykne robiť pri vydaniach Svätého písma pre deti, a to predovšetkým preto, aby bolo možné abstraktný text čo najjednoduchšie vyjadriť v piktogramoch. Je na škodu, že v texte chýbajú Ježišove podobenstvá z Lukášovho evanjelia. Text obsahuje život a zázraky Ježiša Krista.

Bolo by veľmi dobré, keby sa táto učebnica mohla spracovať aj v poľštine. Je nám známe, že jej autori majú tento úmysel. Ľubomír Petřík v Predslove uvádza: „Použitá metóda ponúka široké možnosti

využitia aj v iných jazykových mutáciách biblického textu, ako aj pri rôznych iných literárnych textoch.“ Autorka metódy v Úvode knihy píše: „Hendikepované deti nečítajú Sväté písmo, lebo im v tom bráni nepochopenie významu slov, dĺžka textu a množstvo abstraktných pojmov, s ktorými sa v bežnom živote nestretávajú a ktoré nemôžu vnímať zmyslami.“ Preto ďalej uvádza, že „súčasťou špecifických učebníc sú alternatívne komunikačné prostriedky a náhradné spôsoby osvojovania vedomostí s využitím nepoškodených zmyslov (zraku).“ Predmetná učebnica ponúka takýto alternatívny prostriedok.

Máme nádej, že práca našich kolegov zo Slovenska, ktorá má taký ľudský cieľ – napomáhať ohlasovanie Evanjelia hendikepovaným ľuďom – nájde čoskoro svoje uplatnenie aj v poľskom prostredí.

Recenzia

TIRPÁK, P. – DANCÁK, F. – OSTROWSKI, M.:

Homo viator et homo peregrinus.

Základy turizmu a putovania.

Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 208 s.

ISBN 978-80-555-1442-0.

Martin Tkáč

Vedecká monografia s titulom *Homo viator et homo peregrinus. Základy turizmu a putovania*, vyšla vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v roku 2015. Jej autormi sú: doc. ThDr. Peter Tirpák, PhD., PaedDr. František Dancák a prof. dr hab. Maciej Ostrowski. Ide teda o slovensko-poľskú spoluprácu odborníkov na oblasť voľného času, turizmu a pastorálnej teológie. Autori publikácie sa môžu odvolávať na profesionálne teoretické fakty nadobudnuté vedeckou prácou ale aj na vlastné praktické skúsenosti v týchto oblastiach.

V prvej kapitole s názvom *Turistika včera a dnes* sa čitateľ môže oboznámiť so základnými pojmami turistického ruchu. Mnohé z nich prešli svojim vývojom i špecifikáciou. Jednotlivé podkapitoly sú akoby v hraniciach turistiky na Slovensku, keďže prvá podkapitola pojednáva o slovenských turistických regiónoch a posledná pripomína, čo môžeme na Slovensku označiť ako prvenstvo.

Turizmus ako formovanie človeka a ochrana prírody je už názvom druhej kapitoly. Tá chce čitateľa viesť na rovinu spätosti prírody, človeka a Boha. Ukazuje ako je celé stvorenie prepojené a ako v ňom človek môže a má objavovať Boží obraz. Týmto heuristickým prostriedkom nachádza aj svoju dôstojnosť. Táto logika však upozorňuje na úlohu človeka nielen užívať si svoje prvenstvo stvorenia v prírode, ale zaväzuje ho o prírodu sa starať a ochraňovať ju. Medzi tie-

to prostriedky, ktorým sa autori venujú, patrí napr.: skauting a environmentálna výchova. Tie vychádzajú z lásky a úcty k prírode, ktorá bola charakteristická aj pre patróna ekológov a ochrancov prírody sv. Františka z Assisi. Touto podkapitolou sa čitateľ postupne dostáva k turistike v čisto náboženskom rozmere. Čomu sa venuje tretia kapitola. V nej sa okrem iného môžeme dozvedieť aj o minimálnom rozdiel medzi turistom a pútnikom. Druhý spomínaný okrem spoznávanie a pookriatia z historických miest a kultúrnych pamiatok, sa snaží aj o prežívanie a sprítomňovanie dôb svätcov, ktorí sa pohybovali v tej ktorej lokalite. Taktiež je zaujímavá podkapitola s názvom *Blízky a vzdialený cieľ púte*. Blízky cieľ putovania je definovaný rétorikou sv. Pavla ako „nový človek v Kristovi“. Náboženské putovanie tak môžeme vnímať ako cestu k dokonalosti človeka. Teda prerod človeka v nové stvorenie v Kristovi. Samozrejme autori si uvedomujú, že pútnik nie je len duchovnou veličinou ale aj telesnou a duševnou. Preto sa pútnici vyznačujú aj individuálnym vzdialeným cieľom svojho putovania. Ten nie je o nič dôležitý, pretože sa podieľa na blízkom ciele. Vzdialeným cieľom môže byť napr. túžba vidieť a zažiť, modlitba a úcta k mučeníkom, splnenie sľubu, získanie relikvií alebo aj túžba po zmene života a i. Akýmsi potvrdením týchto téz sú aj nasledujúce podkapitoly o turistike a putovaní v dokumentoch Cirkvi ako aj o sv. Bernardovi z Menthonu (Aosty).

Štvrtá kapitola sa venuje historickému kontextu púti. Teda ako vyzeralo putovanie vyvoleného národa či putovanie v antike, stredoveku, baroku i novoveku s vyhlídkou na nové formy putovania.

Posledná kapitola si už berie na zreteľ samotné púte a to na sväté miesta, ktorými sú: hroby svätcov, miesta relikvií, milostivé sochy, obrazy a ikony ako aj miesta eucharistických zázrakov a zjavení. Autori veľmi vhodne zvolili na úvod tejto kapitoly zaradiť časť, ktorá sa venuje duchovnej príprave na samotné putovanie.

Monografia svojím obsahom tak nie je len vedeckou prácou ale aj vhodnou príručkou a pomôckou pre všetkých, ktorí sa venujú alebo sa pripravujú pracovať alebo venovať sa oblasti turizmu, cestovného ruchu a púti. Jej pridanou hodnotou je jej duchovný rozmer, ktorý turistike a púti otvára nové možnosti ich prežívania.

AUTORZY ARTYKUŁÓW

Prof. nadzw. dr hab. Tadeusz Bąk
Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-
Ekonomiczna
ul. Czarnieckiego 16, 37-500 Jarosław
tedbak@wp.pl

Ks. dr hab. Leon Szot, prof. UKSW
Univerzita kardinála Štefana Wyszyńskiego
Instytut Socjologii
ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa
ips@upjp2.edu.pl

Ks. dr hab. Leszek Szewczyk
Wydział Teologiczny Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
ul. Jordana 18, 40-043 Katowice
leszek.szewczyk@interia.pl

doc. PhDr. Michal Valčo, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
mvalco@ukf.sk

doc. PaedDr. Zuzana Sláviková, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra č.15, 080 01 Prešov
zuzana.slavikova@unipo.sk

doc. Kamil Kardis, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove,
Gréckokatolícka teologická fakulta,
Ul. biskupa Gojdiča 2, 080 01 Prešov
kamil.kardis@unipo.sk

doc. ThDr. PaedDr. Ing. Gabriel Paľa, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Gréckokatolícka teologická fakulta
Ul. biskupa Gojdiča 2, 080 01 Prešov
gabriel.pala@unipo.sk

doc. ThDr. Peter Tirpák, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Gréckokatolícka teologická fakulta
Ul. biskupa Gojdiča 2, 080 01 Prešov
peter.tirpak@unipo.sk

doc. PhDr. ThDr. Daniel Slivka, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Gréckokatolícka teologická fakulta
Ul. biskupa Gojdiča 2, 080 01 Prešov
daniel.slivka@unipo.sk

PaedDr. Galdunová Helena, PhD.
PhDr. Majerníková Ludmila, PhD.
PhDr. Magurová Dagmar, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta zdravotníckych odborov
Partizánska 1, 080 01 Prešov
helena.galdunova@unipo.sk
ludmila.majernikova@unipo.sk
dagmar.magurova@unipo.sk

ThLic. Martin Tkáč, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove,
Gréckokatolícka teologická fakulta,
Ul. biskupa Gojdiča 2, 080 01 Prešov
martin.tkac@unipo.sk

Mgr. Miroslav Lettrich
Prešovská univerzita v Prešove
Filozofická fakulta
Ul. 17. novembra č.15, 080 01 Prešov
miroslav.lettrich@smail.unipo.sk