



DOKTORANDSKÉ MISCELANEÁ 8

Zborník príspevkov

Lukáš Šutor (ed.)

Košice 2023

DOKTORANDSKÉ MISCELANEÁ 8

Zborník príspevkov

Redaktor a zostavovateľ: PhDr. Lukáš Šutor PhD.

Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach

Recenzenti: prof. PhDr. Eugen Andreanský, PhD.

prof. PhDr. Marián Andričík, PhD.

doc. Mgr. Markéta Andričíková, PhD.

doc. Ing. Mgr. Jozef Bavoľár, PhD.

doc. PaedDr. Ivica Hajdučeková, PhD.

doc. PhDr. Štefan Jusko, PhD.

prof. PhDr. Margita Mesárošová, CSc.

prof. PhDr. Oľga Orosová, CSc.

doc. PhDr. Beáta Ráczová, PhD.

Jazyková redakcia: prof. PhDr. Marián Andričík, PhD.

Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach

Tento text je publikovaný pod licenciou Creative Commons 4.0 -
CC BY NC ND („Uveďte pôvod – Nepoužívajte komerčne -
Nespracováajte“)



Dostupné od: 09.08.2023

Umiestnenie: www.unibook.upjs.sk

ISBN 978-80-574-0231-2 (e-publikácia)

OBSAH

Úvodné slovo (Lukáš Šutor) 5

Filozofia

BABJAK, Martin: *Problém metafyziky
v analytickej filozofii* 12

CAISOVÁ, Silvia: *G. W. Leibniz –
Božia voľba najlepšieho* 31

NATAFALUŠI, Dávid: *Nietzscheho dejiny
jedného omylu* 43

Literárna veda

BERNÁTOVÁ, Gabriela: *Porovnanie zobrazenia
zmyslových postihnutí (sluchového a zrakového)
v próze pre deti a mládež* 57

ČUROŠOVÁ GAVALCOVÁ, Andrea: *Socio-kultúrne
aspekty piesňových textov Rast'a Kopinu* 76

VANGOROVÁ, Martina: *Kvalitatívny aspekt
literárnokritických príspevkov v Živene
a v Ženskom svete v rokoch 1910 – 1913* 89

Psychológia

- LIPTÁK, Emil: *Všímavosť a identita* 112
- MIHÁLIKOVÁ, Radka: *Aké sú psychologické dôsledky
online vzdelávania? Prehľadová štúdia* 131
- NOSÁLOVÁ, Ester: *Zvažujeme zisky alebo náklady
našich cieľov? Hľadanie odpovede v rozhodovaní* 143
- NOVÁKOVÁ, Janka: *Pohoda učiteľov
a pandémie COVID-19* 161
- SEMEŠIOVÁ, Martina: *Čo znamená byť dospelý?*..... 179

Sociálna práca

- KOVÁČOVÁ, Barbora – ŽIAKOVÁ, Eva: *Osamelosť
a vybrané faktory sociálneho prostredia žien zažívajúcich
domáce násilie – projekt výskumu* 196
- ŠEĎO, Tomáš – LICHNER, Vladimír: *Sociálne vzťahy
a ich vplyv na radikalizáciu mládeže* 215

Úvodné slovo

Aktuálne, ôsme číslo Doktorandských miscelaneí tvorí trinásť príspevkov zo štyroch študijných programov. Publikovanie príspevkov je tradične spojené s Jesennou školou doktorandov FF UPJŠ v Košiciach, kde si študenti tretieho stupňa štúdia majú možnosť vyskúšať najprv konferenčný formát prezentovania výsledkov svojich výskumov a následne ich rozšírenie do formy štúdií. Oproti minulému roku, keď bol zborník pre pandemickú situáciu nekonferenčný, považujeme návrat k plenárnemu dialógu za prínosný. Výnimku – nie však v zmysle kvality – tvoria dva príspevky, ktoré boli zaslané ešte v prvotnej, nekonferenčnej výzve aktuálneho zväzku.

Špecifikom nášho zborníka je jeho viacdisciplinárnosť zahŕňajúca humanitné a spoločenskovedné odbory. Napriek tejto rozmanitosti sa medzi témami vždy objavia aj zaujímavé prepojenia, ktoré sa týkajú generačného prehodnocovania pravidelne sa objavujúcich problematík, ale aj výskumov výsostne aktuálnych javov. Čo však rozdeľuje príspevky vo všetkých číslach zborníka, sú odlišné prístupy humanitných a spoločenskovedných disciplín k predmetom ich výskumov. Rozdiely v metodológii sú viditeľné aj pri aktuálnych štúdiách; príspevky z okruhu humanitných vied (filozofia a literárna veda) zdôrazňujú vlastný analyticko-interpretatívny prístup, naproti tomu spoločenskovedné príspevky (psychológia a sociálna práca)

vychádzajú primárne zo štatisticko-kvantitatívnych dát, ktoré následne vyhodnocujú vo vlastnej kontextovej perspektíve doktoranda (poprípade autorského tandemu školiteľa a doktoranda).

Z odboru filozofia sú zastúpené tri štúdie, ktoré z rôznych pohľadov spája téma metafyzickej tradície. Dávid Natafaluši v príspevku *Nietzscheho dejiny jedného omylu* zhrňa a interpretuje Nietzscheho kritiku dvoch svetov (metafyzického a skúsenostného) vo vybraných perspektívach dejín filozofie (antickej, kresťanskej, kantovskej a pozitivistickej), a to v neprospech idealisticko-moralizujúcich prístupov. Autor sleduje líniu Nietzscheho argumentácie vrcholiacej v koncepte jediného sveta.

Podobný problém posunutý do dejinného rámca 20. storočia rozpracúva príspevok Martina Babjaka *Problém metafyziky v analytickej filozofii*. Autor sa zaujímavým spôsobom snaží cez rozборы interferencií dvoch na prvý pohľad diametrálne odlišných filozofických tradícií dokázať, že metafyzika je v analytickej filozofii neustále prítomná. Teoreticky pri tom vychádza najmä z postulátov filozofa P. F. Strawsona.

Tretí príspevok z odboru filozofie od Silvie Caisovej s názvom *G. W. Leibniz – Božia voľba najlepšieho* analyzuje ústrednú ontologickú tézu Leibniza, ktorá hlása, že svet, ktorý Boh stvoril a v ktorom žijeme, je najlepší spomedzi všetkých možných svetov. Štúdia

sa v rámci Leibnizovho dokazovania Božích atribútov prirodzene pohybuje najmä v jeho metafyzických a teologických úvahách.

O čosi heterogénnejšie témy rozpracovali študentky literárnej vedy. Prvý z troch príspevkov *Socio-kultúrne aspekty piesňových textov Rast'a Kopinu* od Andrey Čurošovej Gavalcovej je zameraný najmä interpretačne. Autorka v ňom citlivým rozborom prichádza k trom determinujúcim fenoménom, ktoré ovplyvnili analyzované texty: k poézii, ku kresťanskej kultúre a k slobode. Podobným spôsobom interpretuje aj znakové dominanty textov vedúce ku kľúčovým vzťahom lyrického subjektu so spoločnosťou, so ženou a s transcendentnom.

Príspevok Gabriely Bernátovej s názvom *Porovnanie zobrazenia zmyslových postihnutí (sluchového a zrakového) v próze pre deti a mládež* analyzuje a komparuje novelu *Vzdialenosť medzi mnou a čerešňou* od talianskej autorky Paoly Peretti, ktorá spracúva zrkovú postihnutie deväťročného dievčaťa, a prózu *Útek Krišpína N.* od českej autorky Ivony Březinovej tematizujúcej sluchový handicap jedenásťročného chlapca. Doktorandka okrem hendikepu detských postáv porovnáva aj ich sociálno-ekonomické zázemie, pričom v záverečnom syntetickom vyústení zvažuje vhodnosť viacproblémového zaťaženia detského čitateľa.

Martina Vangorová v príspevku *Kvalitatívny aspekt literárnokritických príspevkov v Živene a v Ženskom svete v rokoch 1910 – 1913*

porovnala na základe tematickej analógie – zobrazenie ženy v dobových literárnych textoch – viacero kvalitatívne odlišných literárno-kritických tvorivých stratégií od Júliusa Bottu, Eleny Maróthy Šoltésovej, Eduarda Lederera a Marie Havelkovej. Použila pritom teóriu endoceptov, čím sa priblížila k univerzálnosti ľudskej skúsenosti odrážajúcej sa v procesoch textových rozborov.

Najviac štúdií v tohtoročnom zborníku je z odboru psychológie. Prvý z piatich príspevkov *Všímavosť a identita* od Emila Liptáka patrí medzi štyri prehľadové štúdie tohto zväzku. Autor z databázy Scopus vybral v rozmedzí rokov 2020 až 2022 deväť publikácií, ktoré zodpovedajú skúmanej téme. Tento pomerne nízky počet hodnôt doktorand ako nezáujem o skúmanú problematiku zo strany vedeckej komunity. Pri dôkladnej analýze zdrojov skúma tézu, či všímavosť a jej rozvíjanie prostredníctvom rôznych techník podporuje vnímanie, rozvoj a integráciu identity širokej skupiny ľudí.

V ďalšej prehľadovej štúdií *Pohoda učiteľov a pandémie COVID-19* autorka Janka Nováková analyzuje dvadsaťdva tematických štúdií. Prináša syntetický pohľad negatívnych vplyvov pandémie na duševné zdravie učiteľov a učiteliek (syndróm vyhorenia, vyčerpanosť, depresia atď.), a to najmä pri prechode na online vyučovanie a na dištančné formy vzdelávania. Autorka po analýze upozorňuje aj na potrebu pomoci pre učiteľov a navrhuje konkrétne riešenia.

Podobnou témou sa v príspevku *Aké sú psychologické dôsledky online vzdelávania? Prehľadová štúdia* zaoberá Radka Miháliková. Z najčastejšie identifikovaných dôsledkov núteného online vzdelávania za posledné tri roky autorka poukazuje na zvýšenú úzkosť, depresívne symptómy, pocity sociálnej izolácie či zníženú motiváciu a zmeny pozornosti. Zistené psychické následky skúma nielen v súvislosti s učiteľmi, ale aj žiakmi a ich rodičmi, ktorí boli do veľkej miery nútení prevziať úlohu vzdelávacích inštitúcií.

Ester Nosáľová vo svojej štúdií *Zvažujeme prínosy alebo náklady našich cieľov? Hľadanie odpovede pri rozhodovaní* predstavila výskum založený na korelácii vzťahov medzi štýlmi rozhodovania (racionálnym, intuitívnym, závislým, vyhýbavým a spontánnym) a zvažovanými ziskami a nákladmi pri dosahovaní cieľov zameraný na prvú fázu rozhodovania. Vzorku výskumu tvorí homogénna skupina stoštrnástich stredoškôľakov, ktorí boli v rozhodovacom procese voľby vysokej školy, poprípade viacerých škôl.

Martina Semešiová v príspevku *Čo znamená byť dospelý?* skompletizovala teoretický prehľad o poznatkoch súvisiacich s prechodom do dospelosti a normatívnych úlohách patriacich do tohto vývinového štádia. Zamerala sa na definovanie a identifikáciu normatívnych vývinových úloh, požiadaviek a očakávaní typických pre prechod do dospelosti, ktoré spoločnosť kladie na mladých ľudí, ale aj na sebaidentifikáciu mladých ľudí s týmto statusom.

Z odboru sociálnej práce sú v zborníku zastúpené dve štúdie. Obe v spoluautorstve doktoranda a jeho školiteľa. Prvý príspevok od Barbory Kováčovej a jej školiteľky Evy Žiakovej pod názvom *Osamelosť a vybrané faktory sociálneho prostredia žien zažívajúcich domáce násilie – projekt výskumu* poukazuje na problematiku domáceho násillia a potenciálne prežívanej osamelosti jeho obetí. Autorky postupne predstavujú základné znaky a formy domáceho násillia, uvádzajú súvislosti medzi okolnosťami domáceho násillia, vybranými sociálnymi faktormi prostredia týraných žien a typmi osamelosti, ku ktorým vedú. Štúdia okrem teoretického spracovania problematiky obsahuje aj návrh jej výskumného projektu.

Tomáš Šed' o spolu so školiteľom Vladimírom Lichnerom predstavili v štúdiu *Sociálne vzťahy a ich vplyv na radikalizáciu mládeže* vlastný výskum, realizovaný na vzorke deväťdesiatich šiestich respondentov zo stredného Slovenska vo veku pätnásť až devätnásť rokov. Predmetom výskumu bola analýza sociálnych vzťahov v kontexte radikalizácie mládeže prostredníctvom anonymného online dotazníka, pričom sa autori v jednotlivých analýzach zamerali na konkrétne sociálne vzťahy. Aj záverečný príspevok potvrdzuje, že doktorandov (a ich školiteľov) okrem dlhodobějších projektov zaujímajú aj aktuálne témy.

Celkovo môžeme zhrnúť, že zastúpenie štyroch výskumných odborov z humanitného a spoločenskovedného spektra dostatočne reprezentuje nielen interdisciplinárne dotyky v aktuálnych a kontinuálnych témach na našej fakulte, ale aj široký záber a výskumnú kreativitu jednotlivých doktorandov.

Lukáš Šutor

Problém metafyziky v analytickej filozofii

Martin Babjak

V názve tohoto príspevku sa stretávame s dvomi pojmami, ktoré stoja na opačných koncoch filozofického záujmu 20. storočia, a to metafyzika a analytická filozofia. Z doterajších učebnicových definícií týchto pojmov sa nám môže zdať, že tieto koncepcie sú vo svojej podstate diametrálne odlišné. Skúmané problémy a otázky v analytickej filozofii a v metafyzike možno zaradiť na opačné póly filozofického spektra. Skôr než zadefinujeme problém metafyziky v oblasti analytickej filozofie, je potrebné objasniť, čo je to metafyzika, aké má dejinné postavenie, ako – aj keď sa to na prvý pohľad nemusí zdať – preniká do analytickej filozofie. Vzťah medzi analyticou filozofiou a metafyzikou, prípadne interferenciu týchto dvoch na prvý pohľad odlišných smerov možno lepšie pochopiť, ak si stručne zadefinujeme, čo je a čo nie je analytická filozofia. „Analytická filozofia nie je homogénnym názorovým prúdom, jej stúpencom dnes nespája vyznávanie spoločnej filozofickej doktríny, ale spôsob, akým pristupujú ku kladeniu a riešeniu filozofických problémov, a najmä váha, ktorú v tejto súvislosti pripisujú poznaniu jazyka a jeho logiky. Presvedčenie o nevyhnutnosti explicitného uplatňovania alebo aspoň implicitného rešpektovania poznatkov získa-

ných analýzou jazyka a jeho logiky je azda jediným spojivom všetkých analytických filozofov“ (Cmorej, 1996, s. 5). V posledných desaťročiach 19. storočia anglickej filozofii dominoval absolútny idealizmus, pre ktorý bol inšpiráciou nemecký filozof G. W. F. Hegel. Pre anglickú filozofiu to znamenalo prerušenie takmer nepretržitej tradície empirizmu. Začiatok modernej analytickej filozofie sa uskutočnil, keď sa dve z najvýznamnejších postáv v jej histórii, Russell a Moore, na prelome 20. storočia rozišli s idealizmom. Absolútny idealizmus bol zjavne metafyzický v tom zmysle, že jeho prívrženci si o sebe mysleli, že opisujú – spôsobom neprístupným pre vedcov – určité základné pravdy o svete. Podľa ich názoru to, čo sa vo vedách považuje za pravdu, v skutočnosti vôbec nie je pravda, pretože vedec musí chápať svet ako zložený z odlišných objektov a môže opísať a uviesť iba vzťahy, ktoré medzi nimi evidentne existujú. Ale idealisti zastávali názor, že hovoriť o realite ako o množstve predmetov znamená falšovať ju; realitu má nakoniec len celok, absolútno. Prvý odklon od idealistického názoru, že fyzický svet je v skutočnosti len svetom zdanlivých vecí, nastal, keď Moore v článku s názvom *The Nature of Judgment* (1899) obhajoval teóriu pravdy, ktorá naznačuje, že fyzický svet má nezávislú existenciu, o ktorej sa naivne predpokladá. Hoci bola teória čoskoro opustená, predstavovala návrat britskej filozofie k zdravému rozumu. Vplyv Russella

a Moora – a teda aj ich metódy riešenia problémov – sa čoskoro roztrieštil na dva prístupy. Tieto odlišné prístupy sa stali základmi dvoch značne odlišných tradícií v analytickej filozofii, vyššie označovaných ako formalizmus a informalizmus. Russell, ktorého všeobecný prístup si osvojili filozofi vo formalistickej tradícii, mal veľký vplyv na tých, ktorí verili, že filozofické problémy možno objasniť, ak nie vyriešiť, pomocou technického vybavenia formálnej logiky a ktorí považovali fyzikálne vedy za jediný spôsob získavania vedomostí o svete. Považovali filozofiu – ak vôbec za vedu – za deduktívnu a apriórnu činnosť na rovnakej úrovni ako matematika. Russellove príspevky k tomuto aspektu analytickej tradície boli dôležité a z veľkej časti trvalé. Na rozdiel od Russella Moore, ktorý inšpiroval filozofov v neformálnej tradícii, nikdy nenašiel veľkú potrebu využívať technické nástroje alebo premieňať filozofiu na vedu. Jeho dominantnými témami bola obrana bežných názorov o povahe sveta proti ezoterickým, skeptickým alebo veľkolepým metafyzickým názorom a presvedčenie, že správny spôsob, ako pristupovať k filozofickej hádanke, je dôkladne preskúmať otázku, prostredníctvom ktorej bola vytvorená. Myslel si, že filozofické problémy sú často neriešiteľné jednoducho preto, že filozofi neprestali presne formulovať, o čo ide.

Moore sa domnieva, že v tradičnej filozofii sa stretávame s konceptmi, ktoré sú budované bez toho, aby si ich tvorcovia vyjasnili

a presne určili význam slov. Pre Moora sú takéto otázky hádanky, ktoré je potrebné si vyjasniť, a na to potrebujeme metódu analýzy. Je to analýza založená na báze filozofie, a nie prirodzeného jazyka, ktorý používame v bežnom živote. Moore sa venoval predovšetkým iným filozofom a ich koncepciám a orientoval svoju filozofiu na vyjasňovanie cudzích filozofických konštruktov. Moore zastáva pozíciu ‚zdravého rozumu‘ a odvoláva sa na poznatky, ktoré sú všeobecne akceptovateľné a samozrejme, a bez akéhokoľvek spochybnenia je možné ich prijať za pravdivé. Zdravý rozum je pre Moora akýmsi kritériom zreteľnosti, pochopiteľnosti a adekvátnosti, aj keď skutočným kritériom nie je, ale slúži ako opora voči tvrdeniam idealistov. „1. poznatok či presvedčenie o existencii materiálnych (prírodných i vytvorených) predmetov a iných ľudí v reálnom priestore a čase, 2. poznatok, že ľudia a do istej miery aj niektoré zvieratá majú vedomie, v ktorom sa odohrávajú ‚akty vedomia‘, 3. poznatok o poznateľnosti existujúcich predmetov i vedomia“ (Oravcová, 1992, s. 12). Moore, Russell a Quine sa stali opornými filozofmi v koncepcii P. F. Strawsona, ktorého pohľad na metafyziku v analytickej filozofii je kľúčovým aspektom tejto práce. Strawsonov základný predpoklad je, že vo filozofii nemáme inú možnosť, ako použiť základné pojmy zdravého rozumu – pojmy telo, osoba, priestor a čas a príčinná súvislosť, ako aj pojmy význam, odkaz a pravda. Ich ap-

likovateľnosť si nemusí vyžadovať redukciu pojmov na predpokladanejšiu, základnejšiu a bezpečnejšiu (secure) oblasť, ako sú skúsenosti, ako ich koncipujú empiristi alebo veda. Neexistuje žiadna základnejšia alebo bezpečnejšia úroveň myslenia. Rôznymi argumentmi tvrdil, že skeptické výzvy voči týmto kategóriám sú falošné a nepodstatnené. Podľa Strawsona je správnu úlohou metafyziky opísať tieto nevyhnutné pojmy a ich vzájomné prepojenia. Podľa jeho interpretácie sa postavil proti filozofickým teóriám jazyka, ako napríklad Russellova alebo Davidsonova, ktoré preceňujú mieru, do akej sa bežný jazyk podobá formálnym jazykom. Postavil sa aj proti skeptickým postojom k predstavám o význame a pravde v súlade s princípmi Quina a Dummetta. V Oxforde Strawson prispel významným spôsobom k oslabeniu Austinovho vplyvu, a priblížil sa tak k abstraktným filozofickým otázkam. Rozsah a kvalita Strawsonových spisov z neho urobili jedného z hlavných filozofov v období, v ktorom žil, a jeho dielo stále priťahuje značnú pozornosť. Ďalšou témou, ktorú je potrebné zdôrazniť, je Strawsonovo zapojenie sa do dejín filozofie. Jeho práca o Kantovi v *The Bounds of Sense* a v iných článkoch je možno najpriamejším príkladom tohto zapojenia, ale nie je to jediný prípad. V diele *Individuals* sa venoval Descartovi a jeho výpovedi o sebe. V tomto diele takisto analyzuje filozofiu Leibniza, ktorý je pre neho v 4. kapitole diela *Individuals* hrdina, no svojím

spôsobom antihrdina. Hume a Wittgenstein sú ústrednými postavami kapitoly *Skepticizmus a naturalizmus*. Písal aj o Spinozovi, najmä o jeho teórii slobody. Od minulého storočia písal o Wittgensteinovi v slávnej recenzii *The Philosophical Investigations*, publikovanej v *Mind* (Strawson, 2011), a o filozofovi G. E. Moorovi. Tieto spisy odhaľujú hlboké znalosti a hlboké pochopenie týchto mysliteľov. Strawson mal zmysel pre pochopenie zrenia filozofických problémov a pre poznatky veľkých mŕtvych filozofov, ktoré je potrebné zachovať a obnoviť. Všetky tieto indikácie nám naznačujú, že Strawson sa venoval metafyzickým koncepciám, počnúc Descartom a končiac Moorom. V prvej kapitole diela *Analýza a metafyzika, Analytická filozofia: Dve analógie* Strawson rozoberá možnosti analytickej filozofie a cesty poznávania a filozofovania. Strawson sa v tejto kapitole zamýšľal nad úlohou filozofie. Tvrdí, že analytický filozof sa zaoberá pojmami a ideami. Jeho hlavnou činnosťou je pojmová analýza. Teda práca analytického filozofa by sa mohla javiť ako rozoberanie pojmov a ideí s cieľom objavenia ich prvkov a vzťahov medzi nimi. Na lepšie pochopenie toho, čo robí alebo by mal robiť analytický filozof, Strawson ponúka analógie analytickej filozofie. Prvá pochádza od profesora Ryla, ktorý hovorí o geografii pojmov, akosi mapovaní či zakresľovaní pojmov. „Občas sa nám ponúkajú aj iné obrazy, pričom niektoré sú zjavne analógiami alebo metaforami. Napríklad profesor Ryle hovorieval o geografii pojmov

alebo o mapovaní či zakresľovaní pojmov. Tento obraz má svoje prednosti. Mapa alebo plán je zobrazením nejakej oblasti a toto zobrazenie je do istej miery abstraktné, také, aké zvyčajne nezískame prostredníctvom vnemových podnetov. Mapy môžu mať rôzne mierky, môžu byť viac alebo menej podrobné a môžu byť odrazom rôznych konkrétnych záujmov. Môžu nám pomáhať pri cestovaní. S presnou námornou mapou sa nemusíme báť stroskotania. A intelektuálne alebo pojmové stroskotanie nám určite hrozí“ (Strawson, 2001, s. 13). Táto analógia je však veľmi metaforická. Čomu sa pri analýze analytických filozofií z podstaty snažíme vyhnúť. Keď sa zbavíme tejto metaforickosti, ostane nám koncepcia: zobrazenie vzťahov medzi pojмами pre nejaký účel. To však neodpovedá na otázku, aké vzťahy, medzi akými pojмами a pre aký účel. Takúto koncepciu teda Strawson zamietá. Prvá z dvoch hlavných analógií v tejto kapitole je ‚analógia terapeuta‘. Podľa tejto analógie by mal byť analytický filozof akýmsi terapeutom, ktorý by mal liečiť určité intelektuálne choroby. „Existuje aj iný obraz, úplne odlišný a v istom období veľmi rozšírený. Napriek tomu môže stále prekvapovať. Podľa tohto obrazu je analytický filozof akýmsi terapeutom, ktorý sa púšťa do liečby istých typických intelektuálnych chorôb“ (Strawson, 2001, s. 13). Netvorí teda žiadne učenie, žiaden systém, ale iba uplatňuje určitú techniku. Takáto koncepcia analytickej filozofie vychádza z presvedčenia, že pri filozofickom uvažovaní upadáme do

omylov, chorôb. Postupne prestávame rozumieť, ako platí to, o čom vieme, že platí. Analytický filozof by nás mal teda vyviesť, vyliečiť z týchto intelektuálnych zmätkov, chorôb. Tu sa vynára otázka, ako tieto choroby vznikajú a ako sa liečia. Tieto choroby vypuknú iba vtedy, ak nie sú naše pojmy a idey v činnosti. Keď sa vzd'ajú svojmu skutočnému významu, ktorý tkvie v ich praktickom či teoretickom využití. Teda vtedy, keď im dovolíme, aby sa voľne preháňali mysl'ou a upadali do zmätku. Liečenie tejto choroby je v ustavičnom a účinnom pripomínaní si reality, teda v skutočnom používaní slov a pojmov. Lingvistická vlna na čele s Wittgensteinom sa riadi hlavne používaním správnych slov a pojmov. Wittgenstein v tomto zmysle hovorí: „nehľadaj význam, hľadaj použitie“ (Strawson, 2001, s. 14). Strawson nie je zástanca takejto terapeuticko-lingvistickej metódy, no nechce ju úplne zavrhnúť. Jeho otvorená myseľ a zmysel pre pochopenie „iných“ metód filozofie nám dáva nádej aj v dnešných ťažkých časoch, keď ľudia hľadajú odpovede na veľmi ťažké otázky a životné situácie spôsobené intelektuálnou krízou, zapríčinenou pandémiou.

Strawson sa prikláňa k inej koncepcii analytickej filozofie, ktorú charakterizuje analógia gramatiky. Ako príklad uvádza odovzdanie prvej španielskej gramatiky kráľovnej Izabele Kastílskej. „Keď kráľovnej Izabele Kastílskej darovali prvú španielsku, presnejšie, kastílsku učebnicu gramatiky, zareagovala otázkou, načo je to dobré.

Odpoveď zo strany gramatika vošla do dejín. Hovorilo sa v nej o jazyku ako o nástroji impéria – a to nás teraz nemusí zaujímať. To, čo nás naozaj zaujíma, je zmysel jej otázky. Pretože je samozrejmé, že táto gramatika bola ľuďom hovoriacim plynule kastíľčinou v istom zmysle naozaj nanič. V istom zmysle ju už poznali. Hovorili gramaticky správnu kastíľčinou, pretože gramaticky správna kastíľčina jednoducho bola tým, čím hovorili. Táto učebnica nestanovila kritériá správnosti pre vety, ktoré vyslovovali. Naopak, vety, ktoré vyslovovali, určovali pravidlá správnosti pre učebnicu gramatiky. Hoci však v istom zmysle poznali gramatiku svojho jazyka, bol tu aj iný zmysel, zmysel, v ktorom ju nepoznali“ (Strawson, 2001, s. 17). Zjednodušene táto koncepcia tvrdí, že našou schopnosťou vykonávať nejakú prax nie je ešte zaručená schopnosť koncipovať aj teóriu o tejto praxi. Schopnosť niečo robiť je niečo iné ako schopnosť povedať, ako to robíme. Vieme teda prakticky používať našu pojmovú výbavu, z toho však nevyplýva, že aj jasne a explicitne chápeme princípy, ktorými sa riadime pri jej používaní. Z tohto používania nevyplýva pochopenie teórie o našej praxi. A teda filozofi by mali vypracúvať systematický výklad všeobecnej pojmovej štruktúry či výbavy, ktorú implicitne a nevedomky ovládame. Poznávame pravidlá, pretože ich dodržiavame, ale napriek tomu ich nepoznáme, pretože nedokážeme povedať, aké sú. „Dokonalé zvládnutie praxe neznamená explicitné zvládnutie (hoci niekedy môžeme pripustiť, že

znamená zvládnutie implicitné) teórie tejto praxe“ (Strawson, 2001, s. 17). Ľudia ovládali gramatiku dávno predtým, než boli explicitne formulované učebnice gramatiky pre daný jazyk. Teda implicitné gramatiky sú pre reč nevyhnutné, sú nevyhnutné pre každé myslenie, až po najzákladnejšie.

Podľa Strawsona na zvládnutie komunikácie a správne používanie pojmov a následne ich skladanie do téz musíme urobiť viac, než len poznať implicitne gramatiku. „Samozrejme, rozumné ľudské bytosti schopné rozvinutého myslenia musia implicitne ovládať viac než len gramatiku: lepšie povedané: ich implicitné ovládanie gramatiky sa prepletá s implicitným ovládaním všetkých pojmov, všetkých všeobecných ideí, ktoré nachádzajú svoje vyjadrenie v ich reči a s ktorými narábajú pri uvažovaní“ (Strawson, 2001, s. 17). Rovnakú analógiu možno aplikovať aj na filozofiu, a to konkrétne na disciplínu teórie poznania, epistemológiu. V určitom zmysle dobre vieme, čo je to poznanie, a to oveľa skôr, než sa čosi o samotnej disciplíne dozvieme. V určitom veku síce nevieme presne opísať Kantovu teóriu poznania, no vieme na základe svojich skúseností so štúdiom na strednej škole, základnej škole, dokonca aj zo skúsenosti v domácnosti, ako poznávame veci, ako si osvojujeme jednotlivé činnosti a memorujeme rôzne predmety či situácie do svojich mozgov. Rovnako to môžeme aplikovať aj na problém pravdy. Vieme, čo znamená hovoriť pravdu, a vieme, čo znamená lož bez toho, aby

sme poznali všetky teórie pravdy od korešpondenčnej až po koherenčnú teóriu pravdy. Návod, ktorý používame pri osvojovaní si pojmov, je teda čisto praktický. Problém, na ktorý nás upozorňuje Strawson, nastáva pri špeciálnych vedách. Biológ síce môže používať odborné pojmy, no nemusí im rozumieť. Rovnako tak lekár, fyzik či ostatní vedci. Potom môže byť vznesená námietka, že vedci používajú explicitné návody na chápanie pojmov. Tieto návody sú však výsostne praktické a slúžia len na umožnenie používania a pochopenia týchto vedeckých pojmov v praxi. Strawson tvrdí: „Zvládli sme prax, ale nevieme formulovať teóriu našej praxe. Poznáme pravidlá, pretože ich dodržiavame, ale napriek tomu ich nepoznáme, pretože nedokážeme povedať, aké sú. V protiklade s ľahkosťou a presnosťou, s akými ich používame, je koktanie a habkanie, ktoré charakterizuje naše prvé pokusy opísať a vysvetliť ich používanie“ (Strawson, 2001, s. 19). Strawson pokračuje námietkou, čo ak vôbec nie je pravda, že nevieme a nemôžeme celkom bežne povedať, aké sú naše pojmy, čo znamenajú naše slová. Máme tu prítomnú skupinu pojmov, a to: identita, poznanie, význam, vysvetlenie a existencia, s ktorými vieme pracovať, ale ku ktorým nás nikto neprivedol explicitným návodom. Strawson odpovedá takto: „Explicitné návody týkajúce sa významov, ktoré naozaj bežne prijímame a poskytujeme, sú prísne praktické, aj svojím zameraním, aj svojou realizáciou. Ich cieľom je umožniť, aby sme porozumeli výrazom a vedeli ich

používať v praxi. Predpokladajú predošlé zvládnutie existujúcej pojmovej štruktúry a využívajú každú dostupnú techniku na jej modifikáciu a obohatenie“ (Strawson, 2001, s. 20). Na rozdiel od takého postupu analytický filozof využíva iné postupy na hľadanie princípov, štruktúr a vysvetlení. Analytický filozof nepoužíva prísne praktické metódy, pretože sú práve tými princípmi a štruktúrou, ktorých implicitné chápanie sa pri použití týchto postupov predpokladá.

Prečo nám Strawson hovorí o týchto dvoch analýzach? Existuje medzi nimi vzťah? Obe kladú veľký dôraz na skutočné poznávanie pojmov. Poukazujú na to, že pravda leží v skutočnom používaní pojmov. „Je zrejmé, že majú veľa spoločného. Oba kladú veľký dôraz na skutočné používanie pojmov v tých oblastiach, ktoré im skutočne patria – či už ide o bežné každodenné záujmy, alebo o profesionálne záujmy inžinierov, fyziológov, historikov, účtovníkov či matematikov. Oba poukazujú na to, že spásonosná pravda leží tu, v skutočnom používaní pojmov“ (Strawson, 2001, s. 20). Takáto analógia gramatiky pripomína v určitých aspektoch Wittgensteinov vzťah k pojmom a ich používaniu, o ktorom píše v diele *Tractatus Logico-philosophicus*. Na druhej strane vidíme aj ich odlišnosť. Analógia s gramatikou spomína systém, všeobecnú štruktúru tvoriacu základ, ktorú treba odhaliť. Požaduje teoretické chápanie praktického ovládania. Terapeutická koncepcia, ako vyplýva z podstaty terapie, nenavrhuje vypracúvať systém, ale cestu za odpoveďami. Máme zhromažďovať

pripomienky – usmernenia na používanie pojmového aparátu – s cieľom zbavenia sa zmätkov a komplikácií pri používaní pojmov. Podľa tohto filozof nič nevysvetľuje – nanajvýš ak vznik týchto zmätkov. Strawson inklinuje viac k pozitívnej analógii gramatiky. „Z týchto dvoch analógií nás môže vďaka svojmu pozitívnemu a konštruktívnemu duchu viac priťahovať analógia s gramatikou. Mňa teda rozhodne áno“ (Strawson, 2001, s. 21). I keď aj negatívna terapeutická koncepcia odstraňovania nedorozumení a zmätkov má svoje opodstatnenie. Ani gramatická koncepcia nie je nenapadnuteľná. Veď špeciálne vedné disciplíny často explicitne vysvetľujú svoj pojmový aparát. Je takáto filozofia neopodstatnená? Má sa azda zaoberať len bežným myslením, keď vedecké si vystačí s pochopením svojich pojmov samo? Filozofia sa odjakživa zaoberala myslením ako celkom, rovnako nahliada na svet ako na celok a do svojich úvah implementuje otázky z každodenného života. Ak sa filozofia má zaoberať štruktúrou myslenia, musí brať do úvahy celé myslenie – nielen to najbežnejšie. Jednou zo snáh filozofie je však snaha o spojenie a vzťahové pochopenie rôznych intelektuálnych a ľudských záujmov. A toto nám explicitné opisy pojmových aparátov jednotlivých špeciálnych vied nemôžu zabezpečiť. Odborník totiž môže vedieť dokonale použiť pojmy svojej disciplíny, no nemusí vedieť opísať spôsob, ako to robí. Podľa negatívnej terapeutickej kon-

cepcie filozofické problémy vznikajú, pretože začneme pojmy ne-
správne používať. Tvoríme nejaké teórie, snažíme sa stanoviť súvis-
losti tohto používania pojmov, aby sme dospeli k jednotnej koncep-
cii sveta a nášho vzťahu k nemu. Mysieť si tak prestáva všímať sku-
točnú prax. Tieto nezmyselné teórie nás odvádzajú od skutočnosti,
praxe. Nepotrebuje teda nejakú všeobecnú vysvetľujúcu teóriu,
ale terapeutickú disciplínu, ktorá nám pomôže pripomenúť si fakty
týkajúce sa skutočného a správneho použitia nášho pojmového apa-
rátu. Bezpochyby existuje niečo také ako systematická gramatika ja-
zyka. Strawson sa pýta: „Máme však dôvod prijať paralelu, ktorú
nám táto analógia ponúka? Máme nejaký skutočný dôvod predpo-
kladať, že existuje čosi, čo by sme mohli aspoň obrazne nazývať gra-
matikou nášho bežného myslenia?“ (Strawson, 2001, s. 19).

V prvej kapitole *Analýzy a metafyziky* Strawson predstavuje dve
možné koncepcie, ako správne robiť analytickú filozofiu. Vyjadril
síce, že viac inklinuje ku koncepcii s gramatikou, no ani prínos dru-
hej negatívnej terapeutickkej koncepcie nie je zanedbateľný. Aký zá-
ver postuluje Strawson na záver tejto kapitoly? „Máme teda dve kon-
cepcie základných pojmových štruktúr – dve koncepcie, z ktorých
jedna je silnejšia, požaduje viac než druhá, keďže vyžaduje, aby zá-
kladné prvky štruktúry boli nevyhnutné alebo nenáhodné“ (Straw-
son, 2001, s. 41). Je samozrejmé, že pri oboch koncepciách sa vyná-

rajú otázky o ich aplikovateľnosti a použiteľnosti. Najmä tá koncepcia, ktoré je silnejšia, má podľa Strawsona medzery. „Najmä silnejšia koncepcia je vystavená istému skepticizmu. Pomocou akej argumentácie by sme mohli dokázať, že nejaký pojem alebo súbor pojmov má nevyhnutný charakter, o ktorom sa uvažuje v tejto koncepcii? Táto otázka je zrejme závažná“ (Strawson, 2001, s. 41). Strawson sa tak prikláňa ku gramatickej analýze, ktorá požaduje dospieť k jasnému pochopeniu najvšeobecnejších vlastností našej pojmovej štruktúry, tak ako existuje v skutočnosti – bez ohľadu na to, či je alebo nie je možné dokázať nevyhnutnosť týchto vlastností – je dostatočne náročnou úlohou pre každého filozofa, nech už je akokoľvek ambiciózný. Rovnako ako každý filozof, aj Moore si kládol otázku: Čo je to filozofia? Táto otázka je aj samotným názvom jeho kapitoly v knihe *Niektoré hlavné problémy filozofie*, ktorá vyšla v roku 1953 a skladá sa z prednášok, ktoré Moore predniesol v Londýne v rokoch 1910 – 1911. Moore v nej rozoberá pokusy filozofov definovať úlohy filozofie. Pracuje s pojmom univerzum, snaží sa podať všeobecný opis celku univerza a uviesť všetky veci, o ktorých vieme, že existujú, sú alebo že existujú veci, o ktorých existencii nevieme. Rovnako skúma vzťah týchto vecí. Preto Moore hovorí, že prvým najdôležitejším problémom filozofie je podať všeobecný opis celého univerza. Moore venuje ďalšie časti svojich prednášok dvom ve-

ciam, a to: „po prvé, výkladu toho, čo nazýva názorom zdravého rozumu na túto záležitosť, čiže na otázku, aké sú najdôležitejšie druhy vecí, o ktorých vieme, že sú v univerze atď., a, po druhé, tento názor porovnáva s rôznymi inými, ktoré zastávali filozofi, čo k tejto odpovedi zdravého rozumu buď niečo pridávali, alebo niečo z nej odoberali, prípadne robili oboje súčasne“ (Strawson, 2001, s. 45). Moore mal takisto výhrady voči viacerým dovtedajším filozofom. Vo svojej kľúčovej eseji *A Defense of Common Sense* (1925) – podobne ako v iných – argumentoval nielen proti idealistickým doktrínam, ako je nereálnosť času, ale aj proti všetkým formám skepticizmu – napríklad skepticizmus o existencii iných myslí alebo materiálneho sveta – ktorý filozofi zastávali. Skepsy, ktoré zdôraznil, mali zvyčajne nejaký argument svojej existencie. Namiesto skúmania takýchto argumentov však Moore postavil proti skeptickým premisám rôzne, celkom každodenné presvedčenia – napríklad že v to ráno mal raňajky (teda čas nemôže byť neskutočný) alebo že v skutočnosti drží ceruzku v ruke (takže musí existovať materiálny svet). Vyzval skeptikov, aby ukázali, že premisy argumentu skeptikov sú o niečo istejšie ako každodenné presvedčenia, ktoré tvoria premisy Moorovho argumentu.

Skúmanie metafyziky a analytickej filozofie nám prináša mnoho otvorených a neúplných otázok. Strawson, Rorty, Nietzsche, Kant

a mnohí ďalší stelesňujú filozofov na periférii metafyziky a analytickej filozofie. Jedných kritizujú tí druhí, no v ich vlastných koncepciách možno nájsť rôzne anomálie a trhliny ich filozofickej školy, ktoré popierajú samotné učenia. Strawson nám tak dáva vo svojom diele priestor na uvažovanie o vzťahu a mnohých podobnostiach týchto dvoch diametrálne odlišných filozofických prístupov, ktoré sa stali základmi pre vedu a dnešný svet.

Bibliografické odkazy:

CMOREJ, P. 1996. Čo je a čo nie je súčasná analytická filozofia. In: *Organon F*, roč. 3, č. 1, 1996, s. 1 – 8.

INVAGEN, P. V. 1998. The Nature of Metaphysics. In: S. Laurence – C. Macdonald, eds. *Contemporary Readings in the Foundations of Metaphysics*. Oxford : Blackwell Publisher, 1998, s. 15 – 31.

ORAVCOVÁ, M. 1992. Od metafyziky k filozofii jazyka. In: Wisdom, J. *Filozofia prirodzeného jazyka*. Prel. M. Oravcová. Bratislava : Archa, 1992, s. 12 – 23.

MAYEROVÁ, K. 2014. Rorty, Heidegger a metafyzika. Košice : UPJŠ, 2014.

PEREGRIN, J. 2014. Kapitoly z analytické filosofie. Praha : Filosofia, 2014.

RORTY, R. 1991. Objectivity, Relativism, and Truth. Philosophical Papers. Cambridge : Cambridge University Press, 1991.

STRAWSON, P. F. 2001. Analýza a metafyzika. Prel. D. Kamhal. Bratislava : Kalligram, 2001.

TARNAS, R. 1991. Vášeň západnej mysle. Prel. V. Lobotka. Bratislava : Vydavateľstvo spolku slovenských spisovateľov, 2015.

CARNAP, R. 1991. Překonání metafyziky logickou analýzou jazyka. Prel. K. Berka. In: *Filosofický časopis*, roč. 39, č. 4, 1991, s. 1 – 9.

The Problem of Metaphysics in Analytic Philosophy

Summary

The main topic of the paper The Problem of Metaphysics in Analytic Philosophy is the Relationship between Metaphysics and Analytic Philosophy. Accompanying topics of the paper are analyses of individual metaphysical concepts and concepts of analytical schools of philosophy. In these analyses, we try to point out the obvious mutual influence of these two, at first glance diametrically different philosophical traditions. Metaphysics is present in analytical philosophy

and that is the main topic of this paper. It will be based on the main premises postulated by the 20th century philosopher P. F. Strawson, who, like this paper, analyzes various metaphysical as well as analytical philosophical directions in which parallels can be found.

G. W. Leibniz – Božia voľba najlepšieho

Silvia Caisová

Obrana Božej spravodlivosti a snaha o vysvetlenie príčiny zla neopúšťali Leibnizovu myseľ celé roky a venoval im veľkú pozornosť vo svojich metafyzických úvahách. Rozsiahly výklad svojich názorov k danej téme predostrel už vo svojom ranom dialógu *Confessio Philosophi*. Vysvetlenie príčiny zla, ktoré Leibniz ponúkol v spomínanom diele, hovorí o tom, že Boh ako dôvod dôvodov, stvoriteľ všetkého, čo jestvuje, sa podieľa na všetkom konaní ľudí na fyzickej úrovni a aj napriek tomu, že za autora zla považuje slobodnú vôľu hriešnika, na pozadí princípu dostatočného dôvodu by sa Boh ako *konečný dôvod* všetkého mohol nesprávne chápať ako tvorca zla.

Na základe spomínaného princípu Leibniz uvažuje o dvoch spôsoboch existencie. Na jednej strane je to, čo existuje samo od seba – *per se*, alebo na strane druhej to, čo existuje vďaka niečomu inému. To, čo existuje *per se*, obsahuje dôvod svojej existencie v sebe, vo svojej podstate. Toto platí pre všetky pravdy, ktorých protiklad obsahuje protirečenie. Veci obsahujúce dôvod svojej existencie v samom sebe sú absolútne nevyhnutné. Predovšetkým to platí o najdokonalejšej bytosti, pretože Boh existuje *per se*, je absolútne nevy-

hnutným bytím, ktoré by nemohlo nebyť alebo byť inak, ako je. Naopak, veci, ktoré majú dôvod svojej existencie mimo seba a zároveň môžu byť inak, nie sú absolútne nevyhnutné, ale kontingentné. Inak povedané nevyhnutné *per accidens*. To platí o aktuálnej sérii vecí vo stvorenom svete, ktorá je kontingentná. Takýmto spôsobom Leibniz vníma svet ako sériu vecí, ktorej Boh nie je začiatkom, ale jej vonkajším dôvodom na to, aby mohla existovať.

Tým, že Leibniz postavil Boha mimo série vecí, predišiel riziku upadnutia do Spinozovho panteizmu či determinizmu, podľa ktorého všetky veci sú výsledkom nekonečnej sily Boha, ktorý nachádzame v Hobbesovom učení. Týmto krokom sa Leibniz odklonil od menovaných novovekých filozofov, ktorí mu svojimi názormi boli v tom období síce blízki, no uvedomil si, že aj samotné jeho dovtedajšie argumenty mohli viesť k determinizmu (Rateau, 2019, s. 89). Podľa Spinozu a Hobbesa je Boh prvým členom v sérii vecí a z neho sa všetko ďalej tvorí. Tento názor plynule vedie k vnímaniu Boha ako čistej nevyhnutnosti, osudu či prírody, čo by bolo v protiklade voči kresťanskému, osobnému chápaniu Boha, ktorého hlavnými atribútmi sú Boží rozum a Božia vôľa. Leibnizovo odlíšenie toho, čo je absolútne nevyhnutné, a toho, čo je kontingentné na pozadí princípu dostatočného dôvodu, umožnilo chápať Boha oddelene od ostatných stvorených vecí, ako nevyhnutné bytie, v ktorom sa skrýva vonkajší dôvod všetkého existujúceho. V opozícii k Spinozovi predstavuje

Boha ako stvoriteľa všetkého, vonkajší dôvod existujúcich vecí, disponujúceho rozumom posudzujúcim a porovnávajúcim najlepšiu z možností a vôľou, ktorá na základe jeho dokonalosti a nekonečnej múdrosti a dobroty zvolila tie, ktoré aktuálne existujú. „Boh nie je taký, akého ho niektorí prezentujú – čosi metafyzické, imaginárne, neschopné myslieť, želať si či konať, bolo by to rovnaké, ako keby sme povedali, že Boh je príroda, osud, nevyhnutnosť. Boh je určitá substancja, osoba, myseľ..., musí byť dokázané, že Boh je osoba, inteligentná substancja“ (Leibniz, 1981, s. 474, 475).

Leibniz v snahe dokázať absolútnu spravodlivosť, dobrotu a dokonalosť Boha obnovuje úlohu Božej vôle. Božia vôľa nie je čosi pasívne, ale stáva sa aktívnou voľbou, ktorá volí najlepšiu z možností. Aktívne ponímanie Božej vôle umožňuje vyhnúť sa mechanistickému vnímaniu Boha. Podľa Leibniza svet by nemohol byť iný, ako je, pretože Boh by nemohol pochybiť vo svojom výbere. Boh je veľmi múdry a na základe inteligencie jeho vôľa volí vždy len to, čo je najlepšie. „Nesmie byť myslené, že všetky veci pochádzajú z Božej podstaty bez akejkoľvek intervencie jeho vôle“ (tamže, s. 476). Tým, že Boh uskutočňuje svojou vôľou pomocou rozumu výber medzi jednotlivých možností, nadobúda Božia vôľa status praktickej myšlienky či myšlienky obdarenej snahou konať, stáva sa aktívnou. Každému konaniu predchádza chcenie, vôľa to vykonať. Hoci Božia vôľa zohráva v Leibnizovom systéme významnú úlohu pri tvorení,

vo vzťahu k Božiemu rozumu ostáva pasívna. Na to, aby vôľa uskutočnila výber, je potrebný rozum, ktorý kalkuluje jednotlivé možnosti a spomedzi nich volí tú najsprávnejšiu. Boží rozum sa stáva miestom, v ktorom prebývajú všetky možné súcna. „Idey vecí sa nachádzajú v Božom rozume“ (Leibniz, 2004, s. 43). Náš stvorený svet – ako súhrn jednotlivých vecí a bytostí – môžeme vnímať ako výsledok dokonalej Božej múdrosti. Boh svojim dokonalým rozumom prepočítava a porovnáva rôzne možnosti, na základe čoho svojou vôľou vyberá do existencie tú najdokonalejšiu zo všetkých možných.

Ontologizácia možných súcien

Výzvou v snahe obrániť Božiu spravodlivosť sa pre Leibniza stáva vysvetliť Božiu dokonalú voľbu pri tvorení sveta, a preto prichádza s novou koncepciou možného súcna. Možné súcna už nevníma len ako fikciu, čosi imaginárne, ale táto Leibnizova nová „silná“ koncepcia možného predstavuje možné súcna ako *realitu* nachádzajúcu sa v Božom rozume, pričom každé možné súcno je obdarené nárokom-požiadavkou na existenciu¹ (*pretensio ad existendum*) bez ohľadu na to, či bude, alebo nebude Bohom stvorené do existencie. Koncepcia možných súcien tak mení svoj charakter, prestáva byť čisto logická a nadobúda metafyzický charakter, keďže

¹ V konkrétnom prípade úvah o možnom súcne Leibniz používa – nie bezdôvodne – terminológiu jurisdikcie.

tomu, čo je v možnosti teraz, Leibniz pripisuje skutočnú realitu, nezávislú od nášho myslenia, pričom sa každé možné súcno vyznačuje tendenciou k existencii. Boží rozum sa stáva sídlom nekonečného množstva možných súcien bojujúcich medzi sebou o zvolenie do existencie a výsledkom tohto konfliktu možností je, že Božia vôľa volí najlepšiu z nich.

Leibniz v liste Simonovi Foucherovi z roku 1675 predostrel svoje ponímanie tých právd, ktoré potvrdzujú existenciu čohosi mimo nás. Súhlasí so Simonom Foucherom, že hypotetické pravdy nepodávajú dôkaz existencie niečoho mimo nás, ale odrážajú len to, čo existovalo alebo by mohlo existovať. V liste ďalej uvádza, že pojmy možnosť, nemožnosť či nevyhnutnosť nie sú len chimérami, ktoré svojvoľne myslením vytvárame, ale sú nezávislé od nášho myslenia. Leibniz udeľuje týmto pojmom autonómnú existenciu, pretože podľa neho jestvujú mimo našej mysle bez ohľadu na to, či nad nimi uvažujeme a sú univerzálne poznateľné. „Podobne ako povaha kruhu s jeho vlastnosťami je niečo, čo existuje a je večné, teda má nejakú stálu príčinu mimo nás, ktorá vedie každého, kto starostlivo uvažuje o kruhu, k objaveniu rovnakej veci“ (Leibniz, 1989, s. 152). Možné súcna vníma rovnako ako nevyhnutné pravdy a ich spoločným znakom je to, že ich považuje za realitu, ktorá existuje mimo nás a ktorej existencia je plne nezávislá od našej mysle. Ich nezávislosť spočíva

v tom, že možné súcna predchádzajú aktuálne existujúce veci a neprestávajú byť, aj keď nikdy nebudú zvolené do existencie, a rovnako večné pravdy neprestávajú byť pravdivé len preto, že nad nimi nikto neuvažuje. Neexistujú však samy osebe, ale nachádzajú sa v Božom rozume. Napriek tomu, že takýto názor Leibniz predniesol už vo svojom dialógu *Confessio Philosophi*, v tomto období dochádza k zmene charakteru možných súcien. Možné už nie je definované len ako to, čo *nezahŕňa rozpor*, nie je ani žiadnou fikciou, predstavou či poetickým výtvorom. Nadobúda nový charakter, pretože sa stáva realitou nezávislou od mysle a aktuálnej série vecí a ostáva realitou aj v prípade, že by nikdy nebolo zvolené do existencie v našom svete. Rateau hovorí o tejto veľkej zmene v Leibnizovom systéme ako o *ontologizácii možných súcien* (Rateau, 2019, s. 95). Tým, že sa možné súcno stáva reálnym bytím, sa ruší pohľad na možné súcna ako na logickú modalitu a touto ich ontologizáciou Leibniz poskytol metafyzické podklady na vysvetlenie kontingencie či slobody Boha, ako aj človeka.

Božia vôľa

Okrem toho tieto možné súcna nachádzajúce sa v Božom rozume sa navzájom kvalitatívne odlišujú na základe stupňa dokonalosti. Na tejto objektívnej odlišnosti spočíva Božia vôľa, ktorá sa prikláňa k možným súcnam a vyberá ich s tým najvyšším stupňom dokonalosti. Podobne ako aktuálne existujúce súcna vo svete, aj tie možné,

ktoré prestávajú byť čírou potencialitou a nadobúdajú realitu, charakterizujú isté atribúty. Musia byť – ako iné reálne bytia – obdarené tendenciou, ktorej sila závisí od stupňa dokonalosti daného možného súcna. Z toho vyplýva, že každé možné súcno v sebe obsahuje požiadavku existencie. „Preto existuje skôr niečo ako nič, pretože aj pred vôľou a tvoriacou silou Boha sa nachádza tendencia existovať v esencii každého možného súcna“ (Rateau, 2019, s. 97).

Hoci možné súcna nachádzajúce sa v Božom rozume majú silnú túžbu po existencii, same osoby nedisponujú *silou*, pomocou ktorej by svoju existenciu zrealizovali, pretože ich existencia závisí vždy od Božej voľby. Preto nemožno hovoriť o *sile* v rovnakom slova zmysle, ako je zaužívané vo fyzike či dynamike. Túto *silu* nemajú same v sebe, inak by sa do skutočného sveta dávno boli stvorili. Vo fyzickom svete sa sila nachádza vo vnútri vecí, nepotrebuje žiadnu inú vonkajšiu silu, aby sa realizovala. V tejto súvislosti Leibniz nepoužíva pojem sily, ale volí inú terminológiu, ktorú nachádzame už v Hobbesovej filozofii. Pojem, ktorým vyjadruje ‚začiatok konania‘ možných súcien, nazýva *conatus*. Tendenciu, ktorá zahŕňa *conatus*, by sme nemali chápať v zmysle fyzickej sily, a to preto, že nepotrebuje žiaden vonkajší impulz. Snaha možných súcien o existenciu je síce reálna, ale na druhej strane ju treba chápať v ideálnom slova zmysle a nefunguje bez externej sily – od Boha, ktorý ju následne

uvádza do existencie. *Conatus* možno vysvetliť nielen v metafyzickom, ale aj v právnom kontexte. Takýmto spôsobom by sme mohli vnímať *conatus* ako rovnocenné právo možných súcien vstúpiť do konfliktu s ostatnými možnými súciami a uchádzať sa o zvolenie do existencie. „Každé možné súcno má právo nárokovať si existenciu v miere dokonalosti, ktorú obsahuje“ (Leibniz, 1956, s. 342). Vzájomný boj možných súcien v Božom rozume by sme mohli prirovnať k tomu, čo sa deje v našej mysli, keď premýšľame a vyhodnocujeme rôzne riešenia a napokon vyberáme to, ktoré sa nám ukáže ako najvhodnejšie. Boží rozum v Leibnizovej filozofii nefiguruje len ako jeden z atribútov Boha, ale stáva sa sídlom možných súcien, kde nadobúdajú reálne bytie túžiace po existencii a Božia vôľa je naklonená tej možnosti, ktorá v sebe obsahuje najvyšší stupeň dokonalosti. Rozum a vôľa navzájom spolupracujú, vzniká medzi nimi vzájomná interakcia, veď predsa už v samotnom myslení je vôľa, chcenie. A naopak, v želaní a volení je obsiahnutá určitá myšlienka. Leibniz predstavil Boží rozum a vôľu ako dva výrazy vzťahujúce sa k jednej a tej istej *sile* – *conatu*, ktorý odkazuje na limitovanú silu stvorených substancií a všemohúcnosť Boha. Boh – ako najdokonalejšia bytosť – predstavuje dokonalého stvoriteľa, absolútne spravodlivého monarchu, ktorý vo svojom rozume kalkuluje a porovnáva všetky možnosti disponujúce túžbou po existencii, ako i rovnakým právom sa o výber do existencie uchádzať, spomedzi ktorých

Boh svojou vôľou vyberá do existencie tú možnosť, ktorá v sebe zahŕňa najvyšší stupeň dokonalosti.

Leibniz v texte *De contingentia* (1686) uvažuje o tom, čo majú dva druhy právd – pravdy nevyhnutné a pravdy kontingentné – spoločné. Tým spoločným pojmom sa stáva dôvod. Podľa Leibniza vždy môžeme uviesť dôvod, ktorý čosi determinuje v prípade nevyhnutných právd, ako aj dôvod, ktorý nakláňa v prípade kontingentných právd. Vzhľadom na to, že v Božom rozume existuje nekonečné množstvo možných súcien, dôvod, prečo jedna vec existuje a druhá nie, by bolo treba hľadať na základe princípu dokonalosti, teda že do existencie boli zvolené dokonalejšie než tie zvyšné, a nie na princípe kontradikcie, ktorým sa naopak zdôvodňujú nevyhnutné pravdy. Dôvod, ktorý vedie vôľu zvoliť jednu vec pred druhou, vyplývajúci zo stupňa dokonalosti možných súcien nachádzajúcich sa v Božom rozume, neeliminuje slobodu. Keď si predstavíme dve veci, A a B, z ktorých existencia jednej je nevyhnutná, a napríklad vec A má vyšší stupeň dokonalosti než B, tak na základe princípu dokonalosti môžeme zdôvodniť, prečo by mala byť vec A zvolená do existencie, a tak môžeme predpokladať, ktorá z nich bude existovať, a to vzhľadom na to, že sa Leibnizova definícia existencie nesie v znamení: „existuje len to najlepšie“ (Lebniz, 1989, s. 20).

Všetky možné súcna obsahujú istý stupeň dokonalosti a to, prečo istá vec zvíťazí nad druhou, sa nestáva na základe prirodzenosti tej

veci, ale na všeobecnom Božom rozhodnutí stvoriť to, čo je najlepšie. V diele *On freedom and possibles* hovorí, že Boh produkuje to, čo je najlepšie nie nevyhnutne, ale preto, že si to želá. Nesúhlasí s tým, že to, čo Boh nevolí, by nebolo možné. Súčna ostávajú možnými v Božom rozume, aj keď ich stupeň dokonalosti nie je natoľko vysoký, aby ich Boh zvolil do existencie. Možné súčna majú podľa Leibniza realitu, niečo, čo možno zreteľne pochopiť. „Súčna ostávajú možnými, napriek tomu, že Boh ich nevybral. Vskutku aj napriek tomu, že si Boh neželá existenciu niečoho, vo svojej prirodzenosti má stále možnosť existovať, a existovalo by to, ak by si to Boh želal“ (Lebniz, 1989, s. 20). Prirodzene – vzhľadom na nekonečné množstvo možných súcién – nie všetky sa dostanú do existencie.

V našom stvorenom svete, čo predstavuje kontingentnú oblasť, sa na pozadí hlavných princípov Leibnizovho učenia² Boh stáva monarchom najlepšieho sveta pozostávajúceho z kombinácie najlepších možností. Preto nemožno tejto absolútne dokonalnej bytosti pripisovať príčinu zla a spochybňovať jeho spravodlivú a dokonalú voľbu všetkého stvoreného. Toto Leibnizovo presvedčenie o dokonalosti Božieho konania je prítomné vo všetkých jeho prácach bez ohľadu na ich tému a ostáva absolútne pevné po celé roky jeho intelektuálneho pôsobenia.

² Korými sú princíp dostatočného dôvodu, princíp kontradikcie a princíp kontingencie/dokonalosti.

Bibliografické odkazy:

LEIBNIZ, G. W. 2004. *Confessio Philosophi*. Prel. Y. Beval. Paris : Vrin, 2004.

LEIBNIZ, G. W. 1982. *Monadologie a jiné práce*. Prel. J. Husák. Praha : Nakladatelství Svoboda, 1982.

LEIBNIZ, G. W. 2020. *Discours de métaphysique*. Metafyzická Rozprava. Prel. J. Makovský a M. Škára. Praha : Oikumené, 2020.

LEIBNIZ, G. W. 1981. *Sämtliche Schriften und Briefe*. Philosophische Schriften VI. Berlin : Akademie-Verlag, 1981.

LEIBNIZ, G. W. 2004. *Theodicea*. Pojednání o dobrotě Boha a svobodě člověka a původu zla. Prel. K. Špunk. Praha : Oikumené, 2004.

LOEMKER, L. E. 1989. *G. W. Leibniz Philosophical Papers and letters*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1989.

RATEAU, P. 2019. *Leibniz: On the problem of evil*. New York : Oxford University Press, 2019.

G. W. Leibniz – God’s choice of the best

Summary

This work deals with the philosophy of one of the greatest philosophers G. W. Leibniz and especially with the metaphysical and theological views of his work. The aim of the presented study is not only to approach the context of Leibniz’s thinking about God’s main attributes, but also to analyze the concept of God’s will in connection with one of Leibniz’s most famous and commented theses – that the world that God created and in which we have the opportunity to live is the best among all possible worlds.

Nietzscheho dejiny jedného omylu

Dávid Natafaluši

Môže jeden omyl ovplyvniť celé dejiny? Je možné, aby samy dejiny tento omyl ďalej „rozmažovali“ a vytvorili z neho dogmu? Friedrich Nietzsche bol toho názoru, že to je možné, preto sa snažil o demaskovanie dejín filozofie aj konkrétneho omylu. Nikdy mu však nešlo o vytvorenie veľkolepého súhrnu dejín, resp. dejín filozofie tak, ako sa o to pokúšal napríklad Hegel. Vo svojej skorej tvorbe síce vytvoril istý koncept gréckych dejín filozofie pod názvom *Filozofia v tragickom období Grékov* (1873), na rozdiel od Hegela však išlo o nesystematický kritický pokus vytýčiť najdôležitejšie predstavy mysliteľov, ktorí boli z Nietzscheho pohľadu tvorcami predsokratovských dejín filozofie. Sám Nietzsche v predhovore tohto krátkeho spisu uvádza, že ide o odlišný pokus o opis dejín antickvej filozofie, než bolo možné vidieť u jeho predchodcov (Nietzsche, 2014, s. 7). Aj napriek tomu, že nikdy nenapísal text, ktorý by v sebe obsahoval podrobný definitívny sumár dejín filozofie, určité snahy o kritické preskúmanie dejín filozofie mu pripísať môžeme, samozrejme, všetko v mantineloch typicky nietzscheovského, teda neortodoxného myslenia a výkladu.

Najlepším príkladom je relatívne krátka časť spisu *Súmrak modiel* s názvom *Ako sa stal „pravý svet“ konečne bájkou*. Nietzsche túto pasáž označuje ako *Dejiny jedného omylu* a snaží sa v nej rozpracovať najdôležitejšie etapy vývoja filozofie (a v podstate aj celej spoločnosti), ktoré sú však podľa neho poznamenané jedným veľkým omylom, a tým bolo vytvorenie „pravého sveta“. Ten, ako uvažuje Nietzsche, dejiny vo svojom priebehu uchopili ako svoj základný element – ako niečo, čo dejiny vlastne tvorí –, preto Nietzsche nehovorí o jednom omyle v dejinách, ale o dejinách jedného omylu – *Geschichte eines Irrtums* (Nietzsche, 2012, s. 757). Túto kapitolu si u Nietzscheho veľmi cenil aj M. Heidegger, podľa ktorého sa Nietzschemu podarilo na tomto malom priestore zhrnúť v podstate najdôležitejšie momenty západného myslenia (Heidegger, 1991, s. 102).

Narážka na „pravý svet“ neznamena nič iné než Nietzscheho kritiku metafyziky. Autor je toho názoru, že tragické obdobie Grékov, teda doba predplatónska, je érou skutočnej filozofie, zdravej filozofie, vychádzajúcej z inštinktívnych pohnútok. Platón, resp. Sokrates však boli tými, ktorí do tejto čistej filozofie vniesli dialektiku, metafyziku, iný – lepší svet, teoretický poznávací cit založený na logike a rozume, a s tým okrem iného aj resentment, vieru v jedinú (svoju) pravdu a istú formu vypočítavosti.

Prvá „strofa“ tejto kapitoly hovorí priamo o stvorení pravého sveta, a teda založení tradície viery v dva svety – materiálneho a ideálneho. Nietzsche túto udalosť pripisuje Platónovi, ktorý vo svojich dialógoch uvedený koncept nielen prináša, ale udáva mu aj hodnotu, resp. určuje, za akých podmienok je možné ideálny svet nahliadať. Ako píše Nietzsche, tento ideálny svet je „dosiahnuteľný pre múdreho, zbožného, cnostného – on v ňom žije, *on je ním*“ (Nietzsche, 2016, s. 28). Tým však zároveň upozorňuje, že išlo o *myšlienkový* svet, ktorý nie je explicitne mimo nás, ale je našou súčasťou ako určitý stav vyššej poznávacej a rozumovej činnosti. Nietzschemu však prekáža to, že Platón vyžaduje, aby bol rozum jediným nástrojom a garantom poznania, zároveň však nemecký filozof odsudzuje aj koncept dvojakeho sveta ako takého. Existencia ideálneho sveta je totiž zárukou jeho absolútnej hodnoty, a tým degraduje hodnotu ľudského života vo svete materiálnom. Nehovoriac o tom, že ideálny svet nie je vo svojej podstate ničím iným než filozofickým konštruktom bez dôkazu o jeho skutočnej existencii, čo sa však začalo prejavovať až neskôr, keď sa tento myšlienkový ideálny svet začal pretvárať v zásvetie, kde cnostný a múdry človek už nebol sám týmto zásvetím, ale už *v ňom len žil*. Nietzsche u Platóna pozoruje ďalší nedostatok, a tým je prehnaná viera vo vlastnú pravdu. *Kto bude nasledovať moje pokyny, bude mať účasť na ideálnom svete. Len moje slová sú pravda* – tak by sa veľmi zjednodušene dali zrekapitulovať

podmienky nahliadania sveta ideí. Nemožno sa teda čudovať, že Nietzsche obviňuje Platóna aj z filozofického egoizmu. Antický mysliteľ prezentoval názor, že skúsenostný svet bol len obrazom jeho dokonalého a skutočného, ideálneho sveta a len ním navrhované požiadavky sú cestičkami k svetu ideí.

Najdôležitejšie však je, že Platón svojím myslením vytvoril filozofiu morálneho hodnotenia, pričom jeho základom je dobro osebe. Tento výkon pramení, ako sme už naznačili, v rozume a logike, čo je však podľa Nietzscheho blud, pretože pravdu považuje takisto za druh omylu (Nietzsche, 2021, s. 159), ktorý je v istom zmysle nutný, ale z pohľadu vôle k moci je degeneratívny – na čo upozorňuje aj Š. Jusko (2021, s. 22). Logika má podľa Nietzscheho svoje korene v nelogike, preto hoci je logické myslenie pre človeka ako nástroj zjednodušenia javov nevyhnutné, vo svojej podstate je paradoxom. P. R. Sedgwick upozorňuje, že v *Súmraku modiel* sa metafyzika interpretuje ako „výsledok najhoršieho konceptuálneho modlárstva“, prameniáci v blude, že mimo nášho skúsenostného sveta existuje ďalšia, objektívna sféra reálneho bytia (Sedgwick, 2009, s. 91).

Druhá časť kapitoly opisuje vývoj metafyziky od platónskeho idealizmu ku kresťanstvu, ktoré prebralo mnoho myšlienok antického filozofa a upravilo ich tak, aby boli na prvý pohľad dostupnejšie bežnému ľudu. Aj preto Nietzsche nazýva kresťanstvo platonizmom pre ľud. V platónskom a kresťanskom modeli metafyziky však

existujú zásadné rozdiely, ktoré sme už načrtli. V prvom rade bol Platónov svet ideí myšlienkovým svetom. Kresťanstvo tento atribút ideálnemu svetu odoberá a vytvára z neho omnoho fyzickejšiu formu sveta, hoci nie fyzickú v pravom zmysle. Platónov rozum, ktorý idey nahliadal, je zamenený za dušu, ktorá môže mať za určitých podmienok účasť na tomto svete – ten sa označuje ako zásvetie, resp. život večný. Tým sa dostávame k druhému zásadnému rozdielu. U Platóna mohol svet ideí nahliadať múdry a cnostný človek prostredníctvom rozumu, zjednodušene povedané v reálnom čase, pretože sám človek bol ako obraz idey súčasťou tohto sveta. Podľa kresťanstva však človek nemohol dosiahnuť tento svet, kým reálne žil. Vidíme tak dôraznú degradáciu skúsenostného sveta a ľudského života. Kladie sa tým dôraz aj na lineárny tok času, ktorý je podmienkou existencie v zásvetí – dnes sme a zajtra nie, musíme sa však tešiť a očakávať s radosťou druhý svet, pretože je hodnotnejší než ten skúsenostný. Tento svet však nemožno očakávať len s radosťou, ale v prvom rade so všetkou zbožnosťou.

Tretí dôležitý rozdiel medzi platónskym ideálnym svetom a kresťanským je, že kým u Platóna bol základnou požiadavkou rozum, z ktorého vychádzala morálka, v kresťanskej inkarnácii metafyziky je základom morálka, ktorá už nemusí vychádzať z rozumu, ale jednoducho z poslúchania príkazov a zákazov stanovených v kánonických textoch tohto náboženstva. Múdrost', o ktorej hovorí Nietzsche

v druhej strofe, už nie je tou múdrosťou, ktorú mal na mysli Platón, ale v tomto prípade múdrosť splýva so zbožnosťou a pokáním. Z istej formy platónskeho partnerstva vo vzťahu človek – ideálny svet tak kresťanstvo robí z človeka sluhu ideálneho sveta. To najpodstatnejšie však Nietzsche oznamuje hneď na začiatku. Kým pri Platónovi hovoril o svete dosiahnuteľnom pre múdrych, zbožných a cnostných, pri kresťanstve už nejde o svet dosiahnuteľný, ale len o svet *sľúbený*. Nemôžeme teda Nietzschemu vyčítať, že o tejto kresťanskej myšlienke uvažuje ako o úskočnej. Sľub je omnoho zradnejší než vedomosť, že niečo ozaj dosiahneme pri splnení podmienok. To, že je večný život len sľúbený, je trpkou cenou za to, že kresťanstvo reformovalo Platónov myšlienkový svet za niečo diametrálne odlišné – za večný život, ktorý bude po fyzickej smrti v radosť žiť vedomá duša človeka. P. Poellner upozorňuje, že kresťanská metafyzika a vízia „raja“ sa „v skutočnosti vôbec nezakladajú na pozitívnej predstave, ale na negatívnej predstave“ (Poellner, 1995, s. 233), keď je večný život negatívne vymedzený ako neprítomnosť túžob, bolesti a negatívnych emócií. Poslednou podmienkou sa stáva stav pokoja. Do popredia sa najskôr ukladá život plný utrpení, keď si každý človek „nesie svoj kríž“, až následne sľub večnej blaženosti, ktorá pozemský život kompenzuje. Samotná viera v túto večnú blaženosť je však len ďalším bludom (Van Tongeren, 2006, s. 389), ktorý vyviera z reaktívnej morálky.

V tretej časti sa Nietzsche dostáva od kresťanskej éry jedného omylu k obdobiu renesancie až po nemeckú klasickú filozofiu. Uvádza, že v tomto období kresťanská metafyzika stráca na sile a podobne sa mení aj koncept „pravého sveta“. Ten zostáva nedosiahnuteľný a nedokázateľný, ale už nie je ani sľúbitel'ný. Vieru opäť strieda rozum, ale v inom zmysle ako v dobe antiky: „V podstate antické slnko, ale zahalené hmlou a skepsou...“ (Nietzsche, 2016, s. 28). V tejto pasáži Nietzsche očividne odkazuje na I. Kanta, na jeho „novú“ metafyziku, transcendentálnu filozofiu a kategorický imperatív. Nie je tajomstvom, že Nietzsche mal veľké výhrady voči kantovskej veci osebe, ktorú vždy kategoricky odmietal. Predzvesťou tejto časti *Dejín jedného omylu* je už spis *Ludské, príliš ľudské*, konkrétne kapitola *Morálka súkromná a svetová*, kde Nietzsche píše: „Od tej doby, čo sa vytratila viera, že osudy sveta v podstate riadi boh, ktorý navzdory všetkým zdanlivým odbočkám vedie predsa len ľudstvo skvelo jeho cestou, si musia ľudia sami vytyčovať ekumenické ciele zahŕňajúce celú Zem. Staršia morálka, menovite Kantova, vyžaduje od jednotlivca konanie, ktoré si prajeme od všetkých ľudí: krásna to naivita...“ (Nietzsche, 2018, s. 33). Útlm moci kresťanstva v tomto období znamená zásadnú vec – človek si začal uvedomovať, že nie boh, ale sám ľudský rozum je garantom pravidiel morálky. Kant tak spôsobil kopernikovský obrat nielen v rovine metafyzickej, ale kategorickým imperatívom aj v rovine etickej.

Z vonkajšieho garanta morálky presunul túto pôsobnosť na ľudský rozum. Kategórie teraz určujú základné zákony morálneho správania, ktoré majú byť novou útechou, novým „pravým svetom“, teda cieľom myslenia a bytia. Môže sa zdať, že Kant týmto úkonom definitívne odstránil možnosť existencie boha, opak je však pravdou. Kant sa nikdy úplne neodpútal od otázky božej existencie, hoci sa o to možno vytrvalo pokúšal. Aby sa nedostal do problému, keď by musel vlastnú filozofiu označiť za antinómiu, musel uznať možnosť existencie boha ako regulatívnej idey mravného zákona, postihnuteľnú praktickým rozumom.

Nasledujúca časť predstavuje evolúciu toho, aký má „pravý svet“ dosah na človeka a jeho nazeranie na svet. Už nejde v prvom rade o to, či je tento svet dosiahnuteľný. Dosiahnuteľnosť „pravého sveta“ je vo vývoji dejín už len druhoradým aspektom. S rozvojom vedy, vedeckého myslenia a pozitivizmu sa už človek nepýta na to, či je ideálny svet dosiahnuteľný, resp. ako je možné ho nahliadnuť, ale čo nám môže ponúknuť. Nietzsche upozorňuje, že tento svet je zatiaľ *nedosiahnutý* (Nietzsche, 2016, s. 28), a tým aj vedecky neznámy. Zaväzovať človeka však môžu len veci, ktoré poznáme alebo k nim máme vytvorené relevantné teórie. Keďže „pravý svet“ nič z toho nesplňa, nemôže človeka v žiadnom prípade ničím zaväzovať. Chýba akýkoľvek *dôkaz* o jeho existencii. To znamená, že otázky zásvetia, vykúpenia, sľubov o večnom živote a blaženosti sú

z pozitivistického hľadiska nerelevantné a vo svojej podstate sú bludmi.

Nietzsche túto časť venuje pozitivizmu, ktorý v jeho dobe začínal hlasno „kikiríkať“. Nepredstavuje však len sondu do dejín filozofie, ale zároveň aj sondu do Nietzscheho vlastného vnútra, pretože v období od druhej polovice sedemdesiatych rokov 19. storočia až po spis *Tak vrazil Zarathustra* považujeme aj jeho vlastné práce za „pozitivistické“. Dôvodom je, že sa odpútal od svojich vzorov mladosti, ktorými boli A. Schopenhauer a R. Wagner, teda sa odpútal od istej formy novoromantizmu a zároveň sa začal ostro vyhraňovať voči metafyzike. Vo svojich prácach začína odkazovať na vedu, techniku a vedecké myslenie. Z estetického metafyzika sa stáva filozof – psychológ, ktorý až vedecky presne analyzuje a dekomponuje rôzne stránky ľudskej bytosti a jej dejín. Julian Young píše, že sa Nietzsche „rozhodol vymeniť schopenhauerovstvo za realistický rozhlád“ (Young, 2010, s. 243). Na margo toho však Mark T. Conard uvádza, že aj keď Nietzsche v tomto období „koketoval“ s vedou ako cestičkou k pochopeniu sveta, nikdy neuznal vedeckú metódu ako jediný a dokonalý princíp, ktorý by viedol všetky jeho skúmania (Conard, 2017, s. 148). Veda nemala slúžiť ako posledný krok na dosiahnutie Nietzscheho cieľa – skôr bola len pozorovacím prostriedkom, vďaka ktorému mohol filozof analyzovať človeka a svet. Sám Nietzsche

v spise *Ranné zore* píše: „Neexistuje žiadna vedecká metóda, ktorá by sama o sebe viedla k vedeniu!“ (Nietzsche, 2004, s. 191).

Práve preto sa text *Dejiny jedného omylu* nekončí pohľadom na pozitivizmus, ale pokračuje ďalšou časťou. Pozitivizmus totiž pre Nietzscheho nie je najvyššou formou myslenia. Bolo to len „prvé zívanie múdrosti“ (Nietzsche, 2016, s. 208), ktoré však tiež musí byť prekonané na ceste k vrcholu ľudstva. Pre Nietzscheho – v čase písania *Súmraku modiel* – je motív „pravého sveta“ len úbohým fantasmagorickým výplodom, zbytočnou a zavádzajúcou myšlienkou, ktorá si zaslúži len byť odprataná a zabudnutá. Nietzsche tvrdí, že svojou zbytočnosťou sa následne stala táto idea vyvrátenou. Do sivého rána, naplneného pozitivizmom, začalo prenikať slnečné svetlo – myslí sa tým fakt, že sa už nepýtame na to, čo nám môže „pravý svet“ ponúknuť, ale rovno túto myšlienku zavrhneme. V tomto momente nastáva Nietzscheho jasný deň, keď sa začína denná doba zdravej mysle, inštinktov a veselosti v príprave na pravé popoludnie. Nietzsche v tomto paragrafe hovorí o slobodných duchoch, o „čertovskom lomoze všetkých slobodných duchov“ (Nietzsche, 2016, s. 29), ktorí ako jediní majú byť schopní povedať definitívne zbohom „pravému svetu“, metafyzike a prehodnotiť všetky hodnoty. Tým ich vyčleňuje od kvázislobodných duchov, rozličných epigónov, imoralistov, nihilistov, aktivistov, majstrov pretváranky a strojených afektovaných „slobodných hláv“, ktorí sa na vlnu tej doby len

priživovali. Už spis *Ludské, príliš ľudské* nesie podnázov *Kniha pre slobodných duchov*. V ňom sa snažil o široké rozpracovanie konceptu slobodného ducha, jeho odlišenie od voľnomyšlienkarov, odpútanie od metafyziky i predošlých vzorov. *Súmrak modiel* je tak dôkazom, že rozvrh slobodného ducha neopustil, na druhú stranu ho však – ak sa pozrieme na text *Dejín jedného omylu* – nepovažuje za úplný vrchol vývoja ľudstva. Lomoz slobodných duchov tak označuje zvestovateľov poludnia, radostné aplaudovanie duchov oslobodených od predsudkov. Rovnaký vzorec možno aplikovať na Nietzscheho tvorbu a duševné rozpoloženie. Spisy z jeho pozitivistického obdobia boli veľkým zlomom, snahou o zmenu filozofického prístupu, ale neboli ani vyvrcholením jeho tvorby – tá prišla až spisom *Tak vravel Zarathustra*, na ktorý Nietzsche odkazuje v poslednej časti rozoberanej kapitoly *Súmraku modiel*.

Zarathustrovi predchádza dôležitá udalosť, ktorú môžeme nazvať *rozhodujúcim okamihom*. Týmto okamihom je Nietzscheho vnuknutie v roku 1881, keď mu napadla myšlienka večného návratu toho istého. Nietzsche sa v tomto momente stal človekom, cez ktorého sa k čitateľom dostane príhovor démona o večných presýpacích hodinách bytia a ktorý tieto hodiny uloží na podstavec s nápisom „okamih“. V tomto jednom *rozhodujúcom okamihu* si Nietzsche zvolil rozhodnutie „áno životu“, a tým sa aj on ako vôľa k moci manifestoval v myšlienke večného návratu. Áno životu znamenalo povedať

áno žijúcemu a žitému svetu. Vyvrátením a znehodnotením „pravého sveta“ človek tento omyl podľa Nietzscheho nielen pokoril, ale úplne odpratal. Neodpratal však len samotný druhý svet, odpratal celý koncept dvojakého sveta; svet sa už nedelí na pravý a zdanlivý, ale existuje už len jeden, žijúci svet, ktorý je pripravenou oblasťou pre pravé poludnie, chvíľu najkratšieho tieňa, v ktorej sú zrušené všetky predsudky, metafyzické a morálne, a je vydláždená cesta pre potvrdenie života a konečný stupeň vývoja ľudstva – nadčloveka. Toho nepríde ohlasovať nikto iný než Zarathustra, čo je zvýraznené zvolaním „INCIPIT ZARATHUSTRA“ (Nietzsche, 2016, s. 29).

Bibliografické odkazy:

CONARD, M. T. 2017. Nietzsche and Hume on the Genealogy and Psychology of Religion. In: M. T. CONARD, ed. 2017. *Nietzsche and the Philosophers*. New York, Londýn : Routledge, 2017.

HEIDEGGER, M. 1991. Nietzsche I. Prel. D. F. Krell. San Francisco : Harper San Francisco, 1991.

JUSKO, Š. 2021. Nietzscheho Circulus Vitiosus. Košice : Šafárik Press, 2021.

NIETZSCHE, F. 1873. *Filosofie v tragickém období Řeků*. Prel. J. Březina, J. Horák. Praha : Vyšehrad, 2014.

NIETZSCHE, F. 1878. *Lidské, příliš lidské*. Prel. V. Koubová. Praha : Oikúmené, 2018.

NIETZSCHE, F. 1881. *Ranní červánky*. Prel. V. Koubová. Praha : Aurora, 2004.

NIETZSCHE, F. 1888. *Súmрак modiel*. Prel. R. Škoda. Bratislava : Iris, 2016.

NIETZSCHE, F. 1996. *Vôľa k moci*. Prel. P. Elexová. Bratislava : Petrus, 2021.

NIETZSCHE, F. 2012. *Gesammelte Werke*. Kolín : Anaconda Verlag GmbH, 2012.

POELLNER, P. 1995. *Nietzsche and Metaphysics*. Oxford : Clarendon Press, 1995.

SEDGWICK, P. R. 2009. *Nietzsche: The Key Concepts*. New York, Londýn : Routledge, 2009.

VAN TONGEREN, P. J. M. 2006. *Nietzsche and Ethics*. In: K. ANSELL-PEARSON, ed. *A Companion to Nietzsche*. New Jersey : Blackwell Publishing, 2006.

YOUNG, J. 2010. Friedrich Nietzsche: A Philosophical Biography.
New York : Cambridge University Press, 2010.

Nietzsche's History of an Error

Summary

Although Nietzsche was trying to avoid to analyse the history of philosophy, in the chapter named *The History of an Error*, from *Twilight of the Idols*, he is pointing out the most important moments of Western philosophy which were affected by one error – the creation of the "true world". Nietzsche is looking through Plato's ideal world, Christian eternal life, Kant's categorical imperative and positivistic view on theory of two worlds to unmask this error. In the end, Nietzsche announces the definitive humiliation of this error and presents the new pinnacle of mankind's evolution. This essay is trying to summarise and to interpret Nietzsche's critique of two worlds and to argue in favor of Nietzsche's concept of the sole world.

Porovnanie zobrazenia zmyslových postihnutí (sluchového a zrakového) v próze pre deti a mládež

Gabriela Bernátová

V príspevku¹ sa sústreďíme na interpretáciu, analýzu a následnú komparáciu dvoch diel s tematikou postihnutia určených pre detského čitateľa, a to diela Paoly Perettiovej *Vzdialenosť medzi mnou a čerešňou* a diela Ivony Březinovej *Útek Krišpína N.* Konkrétne sa zameriavame na komparáciu diel s tematikou sluchového a zrakového postihnutia, a preto ide v tomto prípade o intencionálny výber diel. Novela *Vzdialenosť medzi mnou a čerešňou* tematizuje zrakové postihnutie a novela *Útek Krišpína N.* zobrazuje život chlapca so sluchovým postihnutím.

Zmyslové postihnutie, teda postihnutie zraku a sluchu, je v literatúre prítomné od nepamäti. Frekventovanejšie je však v literárnych dielach tematizované zrakové postihnutie, sluchovo postihnuté postavy sú tu zastúpené len veľmi výnimočne. Môže to mať súvis s dvoma faktami: sluchové postihnutie, teda hluchota, sa veľmi dlhý čas dávalo do súvislosti s mentálnym postihnutím a zrakové postihnutie sa vnímalo ako veľmi vážna prekážka v živote. S postihnutím

¹ V tomto príspevok nadväzujeme na už uverejnenú štúdiu v zborníku SLAVICA IUVENUM XXIII. https://dokumenty.osu.cz/ff/epublikace/slavica-iuvenum-23/SLAVICA_IUVENUM_XXIII_online_full.pdf.

zraku sa v literatúre môžeme stretnúť oveľa častejšie, „čo bezpochyby súvisí s (...) okulocentrickým charakterom európskej kultúry a poznávacou prioritou zraku pred ostatnými zmyslami“ (Drzewiecka – Stanislavová, 2020, s. 76).²

Začneme analýzou a interpretáciou diela talianskej autorky Paoly Perettiovej *Vzdialenosť medzi mnou a čerešňou*.³ Protagonistkou diela je deväťročná Mafalda, ktorá trpí Stargardtovou chorobou – postihnutím zraku. Ide teda o pomerne vážnu tému, pričom autorka stojí pred neľahkou úlohou stvárať zmyslové postihnutie umelecky hodnotne a zároveň s ohľadom na negatívny emocionálny dosah na formujúcu sa osobnosť a hierarchiu hodnôt detského percipienta.⁴ Ak sa zameriame na otázku, akým spôsobom je dielo modelované a vďaka čomu sa autorke podarilo presvedčivo spracovať túto závažnú tematiku, musíme sa v prvom rade bližšie zastaviť pri protagonistke diela – už spomínanej deväťročnej Mafalde, jej vnímaní choroby, postoji k okoliu a takisto postoji okolia voči nej a jej cho-

² Uvedený odsek sme použili v písomnej práci k dizertačnej skúške. EIBENOVÁ, G. 2022. Hraničné životné situácie a ich zobrazenie v literatúre pre deti a mládež. Písomná práca k dizertačnej skúške. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2022.

³ Preložila Jaroslava Hribiková, dátum slovenského vydania: 17. jún 2019.

⁴ „Dieťa si hierarchiu hodnôt, ktorá sa stane základom pre etický rozmer jeho osobnosti, ešte iba vytvára. Do procesu jej tvorby má schopnosť zasiahnuť aj umelecká literatúra, predovšetkým v oblasti abstraktných humánnych kvalít, ktoré práve literárny umelecký obraz dokáže konkretizovať a v tom zmysle sprostredkovať so zážitkovo-emocionálnou intenzitou“ (Stanislavová, 2013, s. 5).

robe. Mafalda je vykreslená ako veľmi milé a vnímavé dievča vyrastajúce v harmonickej rodine, ktorá sa jej snaží uľahčiť život a každodenné fungovanie s chorobou. Jej choroba je síce zobrazená ako niečo, čo jej život sťažuje a do istej miery možno znepríjemňuje, napriek tomu sa v diele zdôrazňuje predovšetkým Mafaldina túžba po naplnenom a hodnotnom živote. Práve táto skutočnosť vnáša do deja rozmer nádeje, optimizmu a takisto vyhliadky kvalitnej budúcnosti protagonistky.

Deväťročná Mafalda je protagonistkou a zároveň priamou rozprávačkou príbehu. Názov diela – *Vzdialenosť medzi mnou a čerešňou* – je alúziou na jej ochorenie. Ide v podstate o vzdialenosť, z ktorej protagonistka ešte rozozná čerešňový strom v areáli školy. Táto vzdialenosť, ktorú Mafalda meria pomocou krokov, sa vplyvom jej postupujúceho ochorenia neustále skracuje: „*Stoštyridsať krokov som urobila k čerešni z miesta, odkiaľ som ju uvidela. Sedemdesiat metrov*“ (Perettiová, 2019, s. 25). Názvy jednotlivých častí knihy odkazujú k Mafaldinej postupujúcej strate zraku. Kým prvá časť má názov *Sedemdesiat metrov*, posledná, piata časť má názov *Tridsať metrov*. Nakoniec protagonistka prichádza o zrak úplne, vďaka pamäťovej stope sa však k oblúbenému stromu stále dokáže dostať a vyšplhať sa naň. Tomuto momentu možno pripísať veľkú váhu, keďže poukazuje na to, že ani strata zraku Mafalde nezabráni dostať sa na miesta, ktoré má rada. V podstate ide o alegorické vyjadrenie

skutočnosti, že aj hendikepovaní jedinci dokážu žiť kvalitný a naplnený život bez výraznejších obmedzení. K čerešni sa dokonca dostane sama a bez akejkoľvek pomoci: „*Zrazu zacítim vôňu starkiných rebarborových karameliek a pod nohami dlažbové kocky na školskej cestičke. (...) Vojdem, objímam studený kmeň čerešne a bez okuliarov, bez lupy, bez Mesiaca a Polárky, bez veľkého Turcareta, bez Estelly, bez Filippa leziem, leziem, leziem, až sa ocitnem hore*“ (Perettiová, 2019, s. 184). Už v predošlej časti sa spomína, že vôňa jari a čerešňových kvetov Mafalde pripomína vôňu starkiných karameliek. Citácia, ktorú uvádzame, je teda jasnou alúziou a alegorickým vyjadrením vône, ktorú Mafalda cíti, keď sa približuje k milovanej čerešni. Aj napriek strate zraku Mafalda nestráca schopnosť orientácie a posilňujú sa jej iné zmysly – v tomto prípade čuch. Veci vôkol seba sa postupne učí rozoznávať cez ich vône. V súvislosti s týmto dielom a chorobou protagonistky môžeme hovoriť o adaptačnom procese. Mafalda vie, čo ju čaká, celý príbeh možno v podstate chápať ako postupné vyrovnávanie sa protagonistky so skutočnosťou, že jedného dňa svoj zrak stratí úplne. Vďaka tejto vedomosti má Mafalda, a takisto jej rodina, čas a priestor pripraviť sa na finálne štádium choroby.

Život s postihnutím zraku nie je jednoduchý. Mafalda musí čeliť odcudzeniu svojich priateľov, choroba ju obmedzuje v bežných činnostiach. Tieto emocionálne vypäté situácie môžu vyvolať pohnutie

aj na strane recipienta. Na druhej strane je však dôležité podotknúť, že sú vyvážené silou a súdržnosťou rodiny, v ktorej Mafalda vyrastá, a rovnako postavou Estelly a Filippa. Aj vďaka nim sa protagonistka ľahšie vyrovnáva s chorobou. Estella je upratovačkou v škole, ktorú Mafalda navštevuje. Spočiatku na Mafaldu nepôsobí príliš priateľsky, ale ukazuje sa, že o Mafaldu javí úprimný záujem, usiluje sa ju pochopiť, podporiť a pomôcť jej. Práve postava Estelly je mimoriadne dôležitým elementom pri vyrovnávaní sa protagonistky s chorobou. Významnú úlohu v živote Mafaldy a jej boji s chorobou zohráva aj spolužiak Filippo. Ich kamarátsky vzťah sa od začiatku príbehu postupne vyvíja, zblížujú sa, až sa z nich stávajú nerozluční priatelia.

Ďalšou hraničnou situáciou a existenciálnym problémom, ktorý je v diele prítomný, je motív smrti. Reprezentuje ho postmortálna postava⁵ starej mamy protagonistky, ale aj Estelly, ktorá na konci príbehu zomiera. V prípade starej mamy Mafaldy ide o postavu, ktorej prítomnosť je obmedzená len na postmortálnu podobu. Mafalda si na starú mamu s láskou spomína, jej smrť v diele nie je vyjadrená priamo, ale alegoricky – podľa protagonistky odišla bývať

⁵ Postmortálnu postavu charakterizuje František Všeticka ako mŕtvu postavu, „ktorá svojou posmrtnou existenciou ovplyvňuje existenciu živých osôb. Zasahuje do ich súkromných osudov, pôsobí na ich psychiku, stáva sa ich protivníkom, alebo naopak, blízkym druhom“ (Všeticka, 1986, s. 26).

do stromu. Reminiscencia na starú mamu nemá transcendentnú podobu, jej postava do deja priamo nezasahuje, napriek tomu však môžeme konštatovať, že Mafaldu sprevádza celým príbehom.

Motív smrti je v diele prítomný aj prostredníctvom Estelly. Takisto nie explicitne, smrť Estelly je vyjadrená alegoricky. Estella trpela rakovinou prsníka, nikdy o tom však Mafalde nepovedala priamo, snažila sa ju chrániť: „*Milá Mafalda, prednedávnom som ti povedala, že jedna moja nevychovaná priateľka si zo mňa kúsok vzala, spomínaš si? Keďže Estella neklame a hovorí iba pravdu, mala by si vedieť, že to nebola žiadna priateľka, ale veľmi škaredá choroba*“ (Perettiová, 2019, s. 201). V liste, ktorý Estella Mafalde zanecháva, sa dozvedá o jej smrti: „*(...) keď budeš čítať tento list, ja už budem bývať s tvou starou mamou a s obrom v kmeni čerešne a budeme sa spolu nekonečne zabávať*“ (Perettiová, 2019, s. 201). Smrť Estelly Mafaldu, pochopiteľne, zasiahne. Napriek tomu je však dôležité podotknúť, že motív smrti je v diele stvárnený naozaj veľmi vhodným obrazným spôsobom, čo je mimoriadne dôležité vzhľadom na vek potenciálnych percipientov diela. List, ktorý Estella Mafalde zanecháva, tvorí samostatnú, poslednú kapitolu diela. Na jednej strane môže ísť o snahu zdôrazniť fakt, že Estellin odchod je konečný a nenávratný. Vyčlenenie listu od príbehu však môže súvisieť aj s Estelliným pokojom a prijatím nevyhnutnosti smrti. Nebúri sa,

nebojuje, list pôsobí pomerne harmonickým a rozvážnym dojomom. Estella sa s Mafaldou lúči s nádejou a povzbudzujúcimi slovami.

Dôležitú úlohu v diele zohráva aj intertextualita, a to jednak v súvislosti so známym dielom *Malý princ* od Antoine de Saint-Exupéryho, ale i románom *Stromový barón* od Itala Calvina, ktorý protagonistka dostala od otca. Práve literárny hrdina tohto románu Cosimo sa stáva Mafaldiným dôverníkom a imaginárnym priateľom. V listoch sa mu zdôveruje so svojimi trápeniami, tajomstvami, snami a túžbami.

Sluchové postihnutie a jeho stvárnenie v diele Ivony Březinovej *Útek Krišpína N.*⁶

Česká spisovateľka Ivona Březinová je v česko-slovenskom literárnom priestore jednou z najproduktívnejších a najznámejších autoriek, ktoré sa venujú tematike postihnutia, respektíve znevýhodnenia. K popularite jej diel zaiste prispieva aj skutočnosť, že aj napriek závažným témam vo svojich dielach primárne kladie dôraz na harmonické vzťahy, „nech sú postavy vsadené do akejkoľvek zaťažujúcej situácie“ (Hrašková; in: Drzewiecka – Brestovičová, s. 147). V diele *Útek Krišpína N.* nám autorka približuje život chlapca trpiaceho sluchovým postihnutím. V súvislosti so sluchovým postihnu-

⁶ Preložila Gabriela Futová, dátum slovenského vydania: 31. október 2019.

tím v literatúre môžeme konštatovať, že sluchovo postihnuté postavy sú v literatúre prítomné skôr zriedkavo. Oveľa častejšie sa môžeme stretnúť so stvárnením zrakového postihnutia (Drzewiecka – Stanislavová, 2020). Vzhľadom na to, že ide (nielen) o spoločensky veľmi vážnu tému, je potrebné aj tomuto druhu postihnutia venovať náležitý priestor. Aj literatúra môže pomôcť prispieť k integrácii a väčšej akceptácii hendikepovaných jedincov zo strany majoritnej spoločnosti. O tom, že v niektorých prípadoch sa do spoločnosti začleňujú len veľmi ťažko, svedčí aj novela *Útek Krišpína N.*

Próza *Útek Krišpína N.* predstavuje emotívne rozprávanie o jedenásťročnom sluchovo postihnutom chlapcovi Krišpínovi. Ide o jedinca so známkami introvertnosti, čo však pramení zo situácie, v ktorej sa nachádza. Dej príbehu sa začína *in medias res*. Hneď v introdukcii sa čitateľ zoznamuje s nadpráporčíkom Bartákom, ktorý vypočúva jedenásťročného chlapca. Autorka hneď v úvode veľmi premyslene pracuje s tenziou – príbeh začína pomerne tajomne a záhadne, leitmotív príbehu sa percipient dozvedá až v priebehu deja. Narácia je v podstate vybudovaná na paralelnom kompozičnom princípe⁷, keďže sa tu súbežne rozvíjajú dva sujetové plány, a to príbeh Krišpína, ktorý ušiel zo školy v prírode, a rovnako pátranie po Krišpínovi, ktoré tvorí vypočúvanie jeho spolužiakov či úvahy

⁷ „(...) jeho podstatu tvorí paralelná príbuznosť prebiehajúcich dejov a scén, ktorá je založená na paralelizmoch“ (Všeticka, 1986, s. 12).

a prehovory vychovávateľky Hanky a učiteľa Heňa. Oscilácia medzi úvahami Krišpína a situáciou, ktorá sa odohráva v škole v prírode, tvorí veľmi dobre premyslený celok, ktorý podporuje dynamiku deja.

Leitmotív príbehu – útek – je v podstate vyjadrený už v názve diela *Útek Krišpína N.* Podľa Oľgy Kubeczkovej ide zároveň o alúziu na Otu Hofmana a jeho dielo *Útek*. „Ten objavuje pro českou prózu s dětským hrdinou téma outsiderství i řadu zajímavých literárních postupů výrazně ovlivněných nejen prózou pro dospělé, ale zvláště jazykem filmu, filmovým střihem“ (Kubeczková; in: Drzewiecka – Brestovičová, s. 61).

Rozprávač príbehu je personálny so zameraním na hlavnú postavu – Krišpína. Táto naračná stratégia percipientovi umožňuje lepšie vcítenie sa do hlavnej postavy.

Striedaním dvoch perspektív – perspektívy chlapca na úteku a perspektívy detí v škole v prírode – sa postupne dozvedáme podrobnejšie informácie o Krišpínovi a dôvodoch, ktoré ho viedli k úteku:

„*Krišpín je tvoj kamarát?*“

„*Nie. Krišpín nemá kamarátov, počuje nadpráporčík Barták už niekoľký raz rovnakú odpoveď.*“

Vari toho chlapca nikto nemá rád?

„Prečo nemá kamarátov? ‘skúša to Barták znovu. Chlapec iba pokrčí plecami“ (Březinová, 2019, s. 16). Vďaka rozhovorom policajta s deťmi, Krišpínovými spolužiakmi a aj Krišpínovým úvahám sa postupne odкрýva problém outsiderstva, ako aj šikany. Práve tie dohnali protagonistu k tomu, aby ušiel zo školy v prírode. Všetky skutočnosti, ktoré predchádzali úteku, sa percipient dozvedá prostredníctvom retrospektívnych spomienok Krišpína, ktoré tvoria neodlučiteľnú súčasť mozaiky celého príbehu. Takto sa dozvedáme nielen o outsiderstve a šikane, s ktorými sa Krišpín musel konfrontovať, ale takisto o jeho sluchovom postihnutí či o skutočnosti, že protagonista vyrastá bez matky.

Práve v tejto súvislosti zohráva dôležitú úlohu v texte Krišpínova stará mama, ktorú láskyplne nazýva bamka. Nezvyčajné pomenovanie starej mamy, spojenie slova mama a babka, nám naznačuje intenzitu a kvalitu ich vzťahu. Stará mama predstavuje jedinú istotu v živote Krišpína: *„Ty si také moje malé líšča, ‘vravievala mu vždy bamka. ‘Nikomú, nikomu ťa nedám“* (tamže, s. 17). Spomienky na domov a bamku počas toho, ako Krišpín sám putuje nočným lesom, dodávajú dielu harmonizujúci rozmer.

Okrem starej mamy predstavuje v diele harmonizujúci prvok takisto myšlienka Krišpína na svoju detskú lásku – Vietnamku Hang. Postava bamky a takisto Hang tvoria neoddeliteľnú súčasť celého

príbehu, aj vďaka nim sa autorke darí priblížiť neľahkú tému outsiderstva, šikany a zmyslového a sociálneho znevýhodnenia det-skému percipientovi.

Jedným z ústredných motívov príbehu je motív sluchového postihnutia. Dozvedáme sa, že Krišpín sa už so sluchovým postihnutím narodil, dokonca je v diele naznačené, že nešlo o vrodenú poruchu, ale o nedôslednosť Krišpínovej matky počas tehotenstva: „*Nechce ma preto, lebo som sa v jej brušku pokazil?*“ „*Ako si na to prišiel? (...). Nie, zlatko. Ty si sa nepokazil. To ona...*“ *Krišpín si dodnes pamätá, ako bamka chcela ďalej rozprávať, ale nemohla. Naprázdno otvárala ústa a Krišpín si už myslel, že sa mu posunul prepínač, ale neposunul. To, že bamka plače, totiž začul*“ (Březinová, 2019, s. 20). Nemáme tu teda explicitne vyjadrený dôvod Krišpínovho postihnutia, čo môžeme považovať za zámer autorky. Niektoré skutočnosti sú len naznačené, ostávajú nevy povedané a otvorené. Nevieme, čo Krišpínovu matku viedlo k tomu, aby opustila svoje dieťa, rovnako v texte nie je zmienka o Krišpínovom otcovi. Môžeme konštatovať, že táto tajomnosť, otvorenosť a do istej miery záhadnosť je v diele prítomná funkčne a v primeranej miere, čím sa tu zároveň prehlbuje aj problém postavy.

V súvislosti so spracovaním sluchového postihnutia považujeme za potrebné podotknúť, že v tomto prípade nejde len o čiastočné pri-

blíženie problému, resp. jeho naznačenie. Autorka precízne objasňuje všetky ťažkosti a obmedzenia súvisiace s týmto ochorením, ktoré dokonca v tomto prípade vedú až k mimoriadne vážnej šikane a ponižovaniu zo strany spolužiakov. Rovnako pomerne značnú pozornosť venuje aj slúchadlám, ktoré Krišpín nazýva chrústy. Slúchadlá síce Krišpínovi výrazne uľahčujú situáciu a aj vďaka nim môže žiť takmer plnohodnotne ako jeho rovesníci, na druhej strane však každodenný život s nimi prináša viaceré obmedzenia: „*Chrísty sa v žiadnom prípade nesmú namočiť. Ani navlhnúť. To je prvé príkazanie Krišpínovho súkromného desatora*“ (Březinová, 2019, s. 54). Jemný reproduktor v slúchadlách takisto nedokáže rozoznať slová pri veľmi veľkom hluku, a tak si ich cez prestávku vypína. Okrem nepríjemných situácií spojených s Krišpínovým postihnutím je v diele zaujímavo zobrazená vynachádzavosť a dôvtip Krišpína, ktorý v niektorých prípadoch zo svojho postihnutia dokonca profituje: „*(...) Krišpín si chrústy niekedy vypína i počas vyučovania. Asi aby ho výklad nového učiva nerušil v snívaní, smial sa vraj vtedy pán učiteľ*“ (Březinová, 2019, s. 65). Tieto úsmevné príhody sú zaujímavým spestrením príbehu. V súvislosti so sluchovým postihnutím chlapca je v diele zároveň vyzdvihnutá jeho schopnosť orientovať sa pomocou iných zmyslov.

Pomerne značný priestor v diele sa okrem sluchového postihnutia venuje problému šikany a outsiderstva. Do skupiny, ktorá šikanovanie pripustila a nezabránila mu, môžeme v tomto prípade zaradiť aj učiteľov a vychovávateľky, čo ešte väčšmi posilňuje závažnosť situácie. Vypočúvaním žiakov sa postupne dostávajú na povrch informácie o tom, čo všetko si Krišpín vinou spolužiakov musel vytrpieť. Nikto mu nepomohol, nikto sa ho nezastal, aj keď väčšina spolužiakov vedela, alebo aspoň tušila, čo všetko musí Krišpín znášať. Okrem zdravotného znevýhodnenia trpel Krišpín aj sociálnym znevýhodnením, žil len so svojou starou mamou. Model neúplnej rodiny je v diele zobrazený demaskovane, autorka poukazuje aj na ekonomickú stránku spoluzitia zdravotne znevýhodneného dieťaťa s jedným zo starých rodičov. V tejto súvislosti však možno uvažovať až o preexponovanosti, autorka protagonistovi pripisuje nielen zdravotné, ale aj sociálno-ekonomické znevýhodnenie a dokonca šikanu, čím vykresľuje Krišpína ako pomerne tragickú postavu. Na jednej strane tu síce môžeme hovoriť o snahe autorky modelovať dielo suggestívne a o úsilí zapôsobiť na emocionálnu stránku osobnosti percipienta, čo sa jej určite darí, na druhej strane sa nám však vynára otázka, či táto snaha autorky v konečnom dôsledku nemôže mať prehnaný emocionálno-senzitívny efekt.

Rozhodujúcim momentom je v tomto diele optimistický záver. Policajtom sa podarí nájsť Krišpína v lese práve v momente, keď

spadol do priepasti. Napriek tomu, že vieme, čo sa udeje s Krišpínom, tu však do istej miery môžeme hovoriť o otvorenom konci. Nevieme, ako k celej situácii pristúpili agresori, ako boli potrestaní a či u nich došlo k náprave. Tieto skutočnosti v diele nie sú explicitne vyjadrené. Napriek tomu však môžeme konštatovať, že už len odhalením šikany došlo k zásadnému zvratu v celej situácii.

V súvislosti s týmto dielom zároveň môžeme hovoriť o tzv. inštruktívnej literatúre: „Inštruktívna literatúra (...) vyjadruje s výraznejšou alebo nenápadnejšou asistenciou estetického princípu určitú spoločensky žiaducu potrebu, požiadavku, aby sa človek niečo naučil alebo niečo vykonával, resp. aby sa správal spoločensky korektným spôsobom“ (Stanislavová, 2019, s. 44 – 55). Ako spoločensky žiaducu potrebu môžeme v tomto prípade označiť úsilie autorky informovať čitateľov diela o možných dôsledkoch šikany. Texty s vysoko problémovými témami určené pre detského, resp. pubescentného čitateľa ponúkajú priestor na bohatú diskusiu s deťmi – pubescentmi. Ak hovoríme o téme postihnutia, resp. znevýhodnenia, môžeme konštatovať, že čítaním hodnotných literárnych diel s touto tematikou a následnou diskusiou môžu deti (pubescenti) lepšie pochopiť svet postihnutých, resp. znevýhodnených, vďaka čomu sa u nich zároveň buduje empatia a prosociálne cítenie.

Záver

Vychádzajúc z analýzy a interpretácie vyššie spomínaných diel, sa na tomto mieste pokúsime priniesť syntetizujúci a komparatívny pohľad predovšetkým na spôsob stvárnenia zmyslového postihnutia. V oboch dielach nám autori prinášajú pohľad na život dieťaťa, ktoré trpí zmyslovým postihnutím – v jednom prípade ide o postihnutie zraku, v druhom o postihnutie sluchu. V prípade diela *Vzdialenosť medzi mnou a čerešňou* ide o zrakovo postihnuté dievčatko Mafaldu, ktorá o svoj zrak prichádza až v priebehu deja. Mafaldin život – aj napriek postihnutiu – nie je zobrazený negatívne. Pochádza z úplnej a funkčnej rodiny, ktorá v diele predstavuje veľmi významný element práve v súvislosti s procesom vyrovnávania sa s chorobou. Autorka si síce za leitmotív príbehu zvolila vysoko problémovú tému, vyvažuje ju však harmonickým zobrazením prostredia, zázemia, v ktorom Mafalda vyrastá.

V druhom spomínanom diele – v novele *Útek Krišpína N.* – je leitmotívom príbehu takisto zmyslové postihnutie, postihnutie sluchu. Postava Krišpína je tu však vykreslená pomerne tragicky. Ako sme už spomenuli, okrem zdravotného znevýhodnenia trpí Krišpín aj sociálno-ekonomickým znevýhodnením, keďže vyrastá len so svojou starou mamou. Tá síce v diele reprezentuje harmonizujúci prvok, nedokáže však plne nahradiť úlohu rodičov a ochrániť Kriš-

pína pred výsmechom a šikanou zo strany spolužiakov. Sociálny dosah Krišpínovho postihnutia je teda oveľa fatálnejší ako u Mafaldy v novele *Vzdialenosť medzi mnou a čerešňou*. V diele *Útek Krišpína N.* sa v súvislosti s postihnutím protagonistu do zorného poľa dostáva absencia tolerancie, akceptácie a pochopenia zo strany Krišpínových spolužiakov. Postihnutie tu – na rozdiel od diela *Vzdialenosť medzi mnou a čerešňou* – predstavuje limitujúci prvok v zmysle sťažneného zaradenia sa do spoločnosti.

Ak sa pozrieme na postihnutie ako limitujúci prvok v novele *Vzdialenosť medzi mnou a čerešňou*, môžeme konštatovať, že aj napriek strate zraku Mafalda dokáže viesť plnohodnotný život. O zrak však prichádza úplne a nenávratne, a teda istý limitujúci prvok strata zraku pre protagonistku určite predstavuje. Protagonista novely *Útek Krišpína N.* má síce vážne poškodený sluch, vďaka slúchadlám, ktoré používa, však počuje takmer plnohodnotne ako zdraví jedinci. Postihnutie uňho predstavuje limitujúci prvok predovšetkým z hľadiska sociálno-ekonomického znevýhodnenia a zaradenia sa do spoločnosti.

Musíme však podotknúť, že kumuláciou viacerých problémov hlavného protagonistu v diele *Útek Krišpína N.* podľa nášho názoru dochádza až k neželanému emocionálno-senzitívnemu efektu. Ako sme už spomenuli, okrem zdravotného znevýhodnenia trpel Krišpín aj sociálnym a ekonomickým znevýhodnením. Zároveň bol nútený

znášať šikanu svojich spolužiakov, čo ho doviedlo až k úteku zo školy v prírode. Ak teda porovnáme túto novelu s novelou *Vzdialenosť medzi mnou a čerešňou*, vynára sa nám tu otázka, či Krišpínovi (aj vzhľadom na vek potenciálnych adresátov diela) nebol pripísaný až príliš veľký údel.

Pramene:

BŘEZINOVÁ, I. 2019. Útek Krišpína N. Bratislava : Perfekt, 2019.

PERETTI, P. 2019. *Vzdialenosť medzi mnou a čerešňou*. Bratislava : Fortuna Libri, 2019.

Bibliografické odkazy:

DRZEWIECKA GAL, I. – STANISLAVOVÁ, Z. 2020. Modifikácie vyobrazovania človeka so znevýhodnením v literárnej a ilustračnej tvorbe pre deti a mládež na Slovensku (1850 – 2020). Prešov : Prešovská univerzita, 2020.

EIBENOVÁ, G. 2022. Hraničné životné situácie a ich zobrazenie v literatúre pre deti a mládež. Písomná práca k dizertačnej skúške. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2022.

EIBENOVÁ, G. 2022. Zmyslové postihnutie a jeho stvárnenie v literatúre pre deti a mládež. In: S. Mizerová – L. Plesník, eds. *SLAVICA IUVENUM XXII*. [online]. Ostrava : Ostravská univerzita, s. 251 – 260. Dostupné na internete: https://dokumenty.osu.cz/ff/epublikace/slavica-iuvenum-23/SLAVICA_IUVENUM_XXIII_online_full.pdf.

HRAŠKOVÁ, M. 2018. Umelecké stvárnenie hendikepu v diele Ivony Březinovej. In: I. Gal Drzewiecka – A. Brestovičová, eds. *Člověk so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 143 – 163.

KUBECZKOVÁ, O. 2018. Obraz hendicapu v súčasnej českej knize pro děti a mládež. In: Gal Drzewiecka – A. Brestovičová, eds. *Člověk so znevýhodnením (postihnutím, hendikepom) v literatúre pre deti a mládež a v inkluzívnej edukácii*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 51 – 70.

STANISLAVOVÁ, Z. 2013. Éthos a poésis v umeleckej tvorbe: Štúdie i literatúre pre deti a mládež. Prešov : Prešovská univerzita, 2013.

STANISLAVOVÁ, Z. 2019. K problému inštruktívnej literatúry v súčasnej tvorbe pre deti a mládež. In: A. Mitrová – Z. Sláviková, eds. *Jazyk a umenie pre deti a mládež v hodnotových a didaktických*

pohl'adoch. [online]. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 44 – 55. Dostupné na internete: <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Mitrova1/subor/9788055523163.pdf>.

VŠETIČKA, F. 1986. Kompoziciána: o kompozičnej výstavbe prozaického diela. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1986.

Comparison of the Depiction of Sensory Disabilities (Auditory and Visual) in Prose for Children and Youth

Summary

This paper focuses on two proses for children and youth, the prose *The Distance between Me and the Cherry Tree* by the Italian author Paola Peretti and the prose *Runaway Krishpin N.* (Útek Krišpína N.) by the Czech author Ivona Březinová. The interpretation of this two proses primarily focuses on the depiction of sensory impairment in this books. At the end we compare this two proses focusing on the sensory impairment.

Socio-kultúrne aspekty piesňových textov

Rasťo Kopinu

Andrea Čurošová Gavalcová

Súčasný trendy v slovenskej tvorbe piesňových textov sa vyznačujú nemalým množstvom odlišností od tých minulých. Scéne už nekraľuje niekoľko výrazných textárskych osobností, ktoré by si tvorbu populárnych interpretov takpovediac rozdelili. Silnú generáciu textárov vystriedali okrem pár výnimiek príležitostní textári, pričom sa k nim v čoraz vyšších počtoch pridávajú interpreti, ktorí si v snahe o autenticitu píšu texty sami. Rasťo Kopina je prakticky zástupcom oboch skupín textárov. Piesňové texty píše príležitostne aj pre iných interpretov, ale primárne sú určené pre jeho vlastnú spevácku interpretáciu v kapele *Nocadeň*.

Košickú kapelu *Nocadeň* založili bratia Kopinovci v roku 1997, pričom Rasťo sa stal a ostal jej frontmanom, spevákom, textárom a spoluautorom piesní (*Nocadeň online*). Textársku tvorbu Kopinu považujeme za relevantnú na výskum vzhľadom na vernosť štýlu a internému písaniu pre kapelu, vzhľadom na umeleckú hodnotu,

ktorú potvrdzuje aj ohlas uznávaných spisovateľov,¹ a v neposlednom rade vzhľadom na lokálny aspekt. Sústreďujúc sa na socio-kultúrne aspekty jeho textárskej tvorby,² príspevok sa orientuje na identifikáciu hlavných tém, ktoré odrážajú osobnosť textára a v ktorých sa odráža spoločnosť, v ktorej žije a tvorí. Je totiž prirodzené, že v umeleckej činnosti či tvorbe sa viac či menej explicitne odráža to, odkiaľ jej autor pochádza a aké má názory.

Lyrický subjekt v piesňových textoch kapely *Nocadeň* charakterizujú introspektívne, prevažne lyrické úvahy, ktoré majú identifikovateľné leitmotívy naprieč celou tvorbou. Hlavné témy v ich piesňových textoch predstavujú rozličné vzťahy lyrického subjektu s okolím a sebou samým. Prevažujúce témy textov Raš'a Kopinu sme pre zjednotenie a zjednodušenie rozdelili na tri základné vzťahy: vzťah so svetom, vzťah s Bohom a vzťah so ženou, resp. ľúbostný vzťah. Tieto vzťahy sa v rôznych obmenách a, prirodzene, aj v kombináciách ako motívy najčastejšie opakujú v piesňach kapely *Nocadeň* od jej vzniku až po súčasnosť. Ich manifestáciu približujeme na pasážach z vybraných piesňových textov, pričom texty interpretujeme

¹ O pozitívnych reakciách niekoľkých textárov a básnikov nám povedal Kopina, pričom spomína Filana, Peteraja a Feldeka v rozhovore, ktorý nebol publikovaný. Ďalej uvádzame rozhovor ako zdroj v citácii v takejto podobe: (osobná komunikácia).

² Príspevok spracúva čiastkovú tému v rámci výskumu k našej dizertačnej práci *Socio-kultúrne aspekty piesňového textu*.

s vedomím nemožnosti absolútne objektívnej interpretácie umeleckého textu a potenciálnej možnosti prekročenia hranice nadinterpretácie.

V záverečnej časti príspevku sme načrtli socio-kultúrne zaradenie tvorby Rasťa Kopinu s jej špecifikami na základe jeho piesňových textov a kontextu, v ktorom boli napísané a v ktorom sú interpretované a percipované. Pokúsime sa teda čiastočne odpovedať na otázku, čo všetko nám o textárovi a o spoločnosti, v ktorej žije a tvorí, prezradzajú jeho texty.

Vzťah so svetom

Témy spoločenskej zodpovednosti, kritiky národnej či svetovej situácie, apelov na zmenu, úvah nad súčasným stavom a podobne sú vlastné najmä žánrom ako folk, punk, prípadne rap.³ Výnimky možno, samozrejme, nájsť aj v iných žánroch. Rasťo Kopina sa podľa vlastných slov pravidelne vracia k vyjadrovaniu pocitov zo vzťahu k spoločnosti, v ktorej žije a tvorí. „Na každom albume je nejaká pesnička, ktorá vyjadruje môj svetonázor a pohľad na to, čo sa vo svete deje“ (osobná komunikácia). Na albume *Nestriel'ajte do labutí* z roku 2006 je takýmto textom rovnomenná pieseň.

³ Niekoľko poznámok o tom, ako sa v piesňových textoch jednotlivých hudobných žánrov v slovenskom prostredí odráža vzťah k spoločnosti, napísal napríklad Peter Barrer (Barrer, 2011).

Kým v strofách subjekt vyjadruje frustráciu nad stavom spoločnosti: „*Na snehu kvapky krvi, tí druhí sú dnes prví. Kým čas to nezmení, sú prví poslední. Miesto diamantov kosti hriechy sú cnosti. A sny sa rozplynú, zmenia sa na špinu*“ (Nocadeň, 2006), v refréne je výrazný apel na zmenu, oslovenie ľudskosti a slušnosti v poslucháčoch formou apostrofy: „*Nestrieľajte do labutí, v ich krídlach ste sami ukrytí. Prestaňte lámať už zlomenú kosť, veď každý z nás je tu len hosť*“ (tamže). Aj keď ide o tému priamo reagujúcu na spoločnosť, jej nadčasové spracovanie cez symbol labute je možné univerzálne aplikovať na situácie a problémy kdekoľvek a kedykoľvek. Absencia slušnosti v bežnom živote, neúcta k autoritám, bezohľadnosť voči okoliu či konkrétnejšie klimatická kríza, to všetko a ešte oveľa viac môže v poslucháčovi evokovať text tejto piesne. Symbol labute ako čistej a prírodnej bytosti je tu v kontraste so symbolmi násilia či smrti: krv, kosti, zbrane. Podobne možno symbol labute interpretovať aj v súvislosti s medziľudskými, presnejšie ľúbostnými vzťahmi, keďže labuť je aj symbolom vernej lásky. Neúctu voči nej, respektíve absenciu jej ochrany by sme preto mohli interpretovať ako neveru alebo rezignáciu na milostný vzťah.

Svetonázorovo, s nadčasovým motívom pokrivenej morálky je ladený aj text *Architekti šťastia* z novšej tvorby kapely, konkrétne z albumu *Auróra*. „*Armády falošných spasiteľov, obeť pýchy*

a vlastných cieľov. Keď sa už zdá, že sú na konci s dychom, pravdu vždy umlčia hlasným krikom“ (Nocadeň, 2019).

Vzťah s Bohom

Religiózne témy sú súčasťou mainstreamovej populárnej hudby, dostávajú sa dokonca do popredia prostredníctvom interpretov ako Sima Magušinová či Janais. Kým v prípade oboch speváčok môžeme ich religiózne smerovanie v tvorbe prepojiť aj s ich verejným deklarováním príslušnosti ku kresťanskej komunite,⁴ v prípade Rast'a Kopinu sú tieto témy implicitnejšie, skôr metaforické tak v tvorbe, ako vo verejnom živote. Metaforické spracovanie religiózných tém otvára možnosť ich interpretácie nielen ako nadpozemskej, ale aj ako pozemskej lásky. Takúto zámenu pritom netreba považovať za chybu, vzhľadom na umeleckú úroveň textov je viacvrstvomá interpretácia práve príznakom ich sémantickej nasýtenosti.

Jednou z piesní, ktoré ponúkajú možnosť takejto ambivalentnej interpretácie, je *Bud' hviezda*. Pieseň pochádza z príhodne nazvaného albumu *Katarzia* z roku 2003. Autor tu identifikuje subjekt aj objekt s prírodou: „*Ako voda premením sa na ľad, ako vietor pokús sa ma objat'*“ (Nocadeň, 2003), personifikuje prírodné javy: „*Nežným vánkom poštekli mi pery*“ (tamže) a apeluje na prejavenie sa božskej

⁴ Sima Magušinová svoj vzťah k viere spomína v textoch piesní aj v rozhovoroch, speváčka Janais napríklad vystupovala v rámci návštevy pápeža Františka v Košiciach.

entity, ktoré by viedlo k uisteniu sa vo viere: „*Do myšlienok vráť mi trocha viery*“ (tamže). Na tému viery priamo odkazuje symbolmi ako anjel, hviezdne brány či v rámci kontextu štylisticky zafarbenými slovami spása a amen. V texte nie je priamo použité slovo Boh, subjektom oslovovanou osobou teda nemusí byť len božská entita, ale teoreticky aj žena. Úmyselne využívanú ambivalenciu v textoch nám potvrdil aj sám autor: „Nie je to len o vzťahu ženy a muža, ale aj o vzťahu ja a vyšší princíp“ (osobná komunikácia).

Ako druhý príklad na pieseň zaoberajúcu sa vzťahom k vyššiemu princípu uvádzame text piesne *Volným pádom*: „*Krv mi zriediš vodou, pridáš kocky s ľadom, spustiš vodopádom*“ (Nocadeň, 2006). Opäť ide o text, ktorý možno čítať ambivalentne, lyrický subjekt tu však naznačuje všemohúcnosť subjektu aj posledným veršom: „*Len ty ma zachrániš pred volným pádom*“ (tamže).

Vzťah so ženou

Texty populárnej hudby, slovenskú nevynímajúc, si teoreticky môžu vyberať z pestrej palety tém, prakticky sa však orientujú najmä na témy lásky, ľúbostných vzťahov a problémov v nich. Vychádza to jednak z tendencie k túžbe po verbalizovaní osobných citov a prístupnosti týchto tém vzhľadom na prirodzené skúsenosti, ale aj z možnosti stotožnenia sa so subjektom zo strany poslucháčov a fanúšikov. *Nocadeň* nie je výnimkou, a preto aj v ich textoch nachádzame témy romantickej lásky ako primárne.

Vzťah k žene sa tematizuje napríklad v texte *Slová už nevravia nič* z rovnomenného albumu z roku 2001. Úvod textu opisuje rozchod, respektíve fyzický odchod partnerky, čo je znázornené obrazom prázdnoty priestoru: „*Predo mnou zmizneš jak myš, ostáva len dúfať. Izbou sa rozlieha tíš a všetko zdá hlúpe*“ (Nocadeň, 2001). Autor teda hneď prvou slohou ukotvuje príbeh vo fyzickom svete, a môžeme tak predpokladať, že ide naozaj o opis lásky k žene, a nie k Bohu. Aj v tomto texte sú však čitateľné odkazy na transcendentno, respektíve božskú a univerzálnu podstatu lásky. Explicitne použitím slova kríž, aj keď symbolicky vyjadrujúceho skôr problémy, napríklad vo vzťahu: „*Na tvári nakreslíš kríž a v daždi vykúpeš*“ (tamže), ako aj motívom slova, ktoré z biblického kontextu predstavuje Boha, respektíve počiatok stvorenia. V refréne prostredníctvom paradoxu a antónym autor vyjadruje konflikt a nezlučiteľné rozdielnosti a vyhásnutie citov, čo vedie ku koncu vzťahu: „*Oheň nepáli, čo bolo blízke, sa vzdiali, sme ako plameň a búrka...*“ (tamže). Tematické lavírovanie medzi nebom a zemou ukončí posledný verš refrénu „*láska je mŕtva*“ (tamže), ktorý naznačuje rozchod, ktorý však môže odkazovať aj na Boha. Ak sa totiž Boh rovná láske, potom Nietzscheho „Boh je mŕtvy“⁵ koreluje aj so samým názvom piesne, keď slovo/Boh už nevraví nič.

⁵ Podľa Nietzscheho myšlienok o smrti „boha tradičnej morálky“ (Olšovský, 2011, s. 228).

Ako príklad piesňového textu, ktorý priamo a explicitne odkazuje na vzťah so ženou, zdôrazňujúc fyzickú túžbu, poslúži text *Las Vegas* z albumu *Katarzia: „Jak náboj v ruskej rulete, dnes večer ma znič“* (Nocadeň, 2003).

Socio-kultúrne špecifiká piesní kapely *Nocadeň*

Kapela *Nocadeň* vznikla koncom 90. rokov,⁶ približne v rovnakom čase, ako na scénu slovenskej populárnej hudby nastúpila napríklad kapela *IMT Smile* či Jana Kirschner. Boli to hudobníci výrazne ovplyvnení západnou hudbou, ich tvorba bola teda jedným z pozitívnych dôsledkov odstránenia kultúrnej izolácie na konci 80. rokov. Sami bratia Kopinovci priznávajú, že jednou z inšpirácií na založenie kapely bol pre nich aj koncert írskkej kapely *U2* (Nocadeň online). Okrem obdobia úspešnej – ale pre náš výskum irelevantnej – orientácie na poľský hudobný trh (tamže) sa však kapela *Nocadeň* sústreďuje na slovenského poslucháča a ostáva mu verná aj zachovaním slovenských textov.

Žánrom tvorba kapely lavíruje medzi popom a rockom. Na základe počtu fanúšikov, všeobecnej popularity, rotácie v rádiách

⁶ Vznik kapely sa oficiálne datuje do roku 1997, čo je aj podľa Yvetty Kajanovej prelomový rok, v ktorom sa začalo nové obdobie slovenskej populárnej hudby, ovplyvnené vznikom veľkých hudobných festivalov aj elektronických médií (Kajanová, 2011).

a snahy o predaj nosičov a vstupeniek na koncerty možno kapelu zaradiť k mainstreamu, teda k hlavnému prúdu na slovenskej scéne. Neradíme ju k žiadnej subkultúre, aj keď pre niektorých poslucháčov môže predstavovať príklad kresťanskej kapely. Sama kapela sa od takejto priamej príslušnosti dištancuje, aj keď explicitné aj implicitné religiózne motívy patria medzi hlavné a často sa opakujúce motívy v piesňovej tvorbe Rasťa Kopinu.

Lyrický subjekt v textoch kapely *Nocadeň* vyjadruje zväčša introspektívne pohľady, ktoré vedú poslucháča k spájaniu si lyrického subjektu so samým autorom. Autor prostredníctvom básnického subjektu znázorňuje v obrazoch piesní svet z osobného pohľadu. Napriek tejto subjektívite, určitej intimite ide v podstate o všeobecné úvahy, s ktorými sa môže stotožniť poslucháč bez ohľadu na sociálne či kultúrne zaradenie. Sprostredkúva nadčasové myšlienky, ktoré možno aplikovať na rôzne oblasti života človeka, problémy či obdobia. Témy nie sú špecifické pre slovenské kultúrne a sociálne prostredie, teda okrem použitia slovenského jazyka v nich neidentifikujeme iné národné špecifiká.

Práve naopak, nielen témy, ale aj kultúrne odkazy sú tu univerzálne, medzinárodné a pomerne nadčasové. Napríklad odkazy na kultúrne symboly a osobnosti ako Jackie Chan, Budha, Las Vegas, Elvis či dievčatko so zápalkami. Predsa sa však tieto texty dajú

zaradiť ku kultúrnej oblasti ovplyvnenej tradíciou kresťanstva, demokracie a slobody vo vzťahoch. V textoch sa to manifestuje predstavou o Bohu spojenou s myšlienkami a symbolmi z Biblie, ale aj pomerne otvoreným odkazovaním na sexualitu.

Texty sú písané z pohľadu muža, čo však možno definovať len na základe gramatických kategórií, autor teda nespracúva špecificky mužské témy či problémy. Autorom je človek so záľubou v poézii, čo možno identifikovať na základe tendencie k poetickej obraznosti, kultivovanosti výrazu a na základe jeho odpovedí na naše otázky.⁷

Aj keď kapela *Nocadeň* v čase ich vzniku oslovila mladých poslucháčov svojou novosťou a originalitou, v súčasnosti na nich primárne necieli. Možno to vidieť najmä na jej snahe o albumovosť tvorby, ktorá je v protiklade s populárnou singlovosťou. Ako nám v rozhovore spomenul Kopina, medzi mladých poslucháčov sa dostávajú najmä výberom ich piesní do populárnych playlistov na streamingových platformách, kde tieto skladby majú násobne vyššiu počúvanosť ako zvyšok ich tvorby (osobná komunikácia).

Spracovaním nadčasových tém prostredníctvom nadčasového jazyka aj použitých obrazov má ich tvorba potenciál pretrvať, čo dokazujú stále aktuálnou tvorbou po dvadsiatich piatich rokoch od za-

⁷ Kopina v rozhovore spomína výrazný vplyv poézie pri tvorbe, najmä v začiatkoch: „Začali sme tvoriť tak, že sme zhudobňovali básne, takýmto spôsobom sme získavali nejakú skladateľskú rutinu“ (osobná komunikácia).

loženia kapely. Piesňové texty kapely *Nocadeň* sa tematicky nevy-
mykajú zo štandardu súčasnej tvorby našej kultúrnej oblasti. Témy
ľúbostných vzťahov a problémoch v nich, vzťahov s transcendent-
nom a so spoločnosťou, prízvukujú jej negatíva, nie sú v tvorbe slo-
venských piesňových textov ničím výnimočným. Texty Rast'a Ko-
pinu si však výnimočne držia kvalitatívny štandard postavený na
zmysluplnom používaní jazyka v kreatívnych sémanticky nasýte-
ných obrazoch.

Pramene:

NOCADENĚ. 2019. *Auróra* [hudobný album]. Česko : Warner Mu-
sic, 2019.

NOCADENĚ. 2003. *Katarzia* [hudobný album]. Česko : BMG, 2003.

NOCADENĚ. 2006. *Nestriel'ajte do labutí* [hudobný album]. Sloven-
sko : Universal Music s.r.o., 2006.

NOCADENĚ. 2001. *Slová už nevravia nič* [hudobný album]. Česko :
BMG Ariola, 2001.

Bibliografické odkazy:

BARRER, P. 2011. Slovak popular music and how it reflects the national society. In: Newerkla, Stefan Michal – Poljakov, Fedor B. – Schmitt, Oliver Jens, eds. *Das Politische Lied in Ost- und Sudeuropa*. Berlin, Münster : LIT Verlag, 2011.

KAJANOVÁ, Y. 2011. K periodizácii slovenskej populárnej hudby a jazzu. In: Beličová, Renáta, ed. *Slovenská hudobná kultúra – kontinuita, či diskontinuita?* Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity, Katedra hudby, Bratislava 2007, s. 101 – 122. Dostupné na internete: <http://kajanova.zrak.sk/?p=384&lang=sk>.

NOCADENĽ. In *NocadenĽ* [online]. [cit. 2023-11-01]. Dostupné na internete: <https://nocaden.sk/nocaden/>.

OLŠOVSKÝ, J. 2011. Slovník filozofických pojmov súčasnosti. 3. vydanie. Praha : Grada, 2011.

Osobná komunikácia. Rozhovor Andrey Čurošovej Gavalcovej s Rast'om Kopinom realizovaný 22. 7. 2022 v Košiciach.

Socio-cultural aspects of Rast'o Kopina's song lyrics

Summary

Rast'o Kopina's song lyrics written for his band Nocadeň focus on the lyrical subject and its introspective perception of the world around and within by using creative poetic means and semantically rich symbols. We emphasize three manifested relationships: with the world or society, with a woman, and with transcendence. This study attributes the author's lyrics to the socio-cultural context of contemporary Slovak song lyrics influenced by poetry, Christian culture, and liberty.

**Kvalitatívny aspekt literárnokritických príspevkov
v *Živene* a v *Ženskom svete*
v rokoch 1910 – 1913**

Martina Vangorová

Úvod

V nadväznosti na náš predchádzajúci výskum o formatívnom aspekte literárnokritických príspevkov, v rámci ktorého sme sa zameriavali na prepojenie mentálnych procesov referenčných úrovní čitateľskej gramotnosti podľa PISA s úrovňami recepcie, percepcie a apercepcie a s literárnokritickými prvkami vyabstrahovanými z príspevkov, sa v nasledujúcej štúdii venujeme kvalitatívnej analýze vybraných príspevkov. Kritériom výberu príspevkov bola **tematická analógia** – zobrazenie ženy v dobových literárnych textoch. Pramenným materiálom na analýzu spracovania tejto témy boli periodiká *Živena* a *Ženský svet* v rokoch 1910 – 1913 (I. – IV. ročník *Živeny*, XIV. – XVII. ročník *Ženského sveta*), kde sa zobrazením ženy v dobových literárnych textoch zaoberali Július Botto¹,

¹ BOTTO, J. 1910. Typy slovenských žien v poesii Hviezdoslavovej. In: *Živena*. 1910, roč. I., č. 1, s. 12 – 14; roč. I., č. 2, s. 40 – 42; roč. I., č. 4, s. 84 – 87; roč. I., č. 5, s. 113 – 116; roč. I., č. 6, s. 129 – 131; roč. I., č. 7, s. 151 – 152; roč. I., č. 8, s. 182 – 186.

Elena Maróthy Šoltésová², Eduard Lederer³ a Marie Havelková⁴. Každý z týchto literárnych kritikov pristúpil k spracovaniu danej tematiky špecifickým spôsobom, a preto (a)percepčný rozmer sa v každom príspevku naplňoval iným spôsobom – s využitím inej **autorskej stratégie**.

Pri tvorbe metodiky výskumu sa kľúčovými stali interdisciplinárne podnety vychádzajúce z kognitívnej literárnej vedy a konštruktivismu, čím sme rôzne spôsoby spracovania rovnakej témy skúmali prostredníctvom **teórie endoceptov**.⁵ Karel Pstružina sa pridržiava termínu endocepcie, ktorú definuje ako vnútorné vyvolávanie myšlienkového obrazu sveta, ktorý sa v priebehu života môže meniť. Endocepciu možno označiť aj ako aktívne vnútorné vnímanie. Endocepty sú zásobárňou všetkých obsahov myslenia, cez ktoré nazeráme na svet – ide o rozsiahle systémy minulých skúseností, predstáv, prianí, plánov, očakávaní (Pstružina, 1994, s. 39 – 40).

² ŠOLTÉSOVÁ, MARÓTHY, E. 1912. Hana Gregorová – Ženy. In: *Živena*. 1912. roč. III., č. 3., s. 89 – 93.

³ LEDERER, E. 1910. Žena v Bjørnsonových pracích. In: *Ženský svět*. 1910, roč. XIV., č. 5., s. 75 – 76; roč. XIV., č. 6., s. 91 – 92.

⁴ HAVELKOVÁ, M. 1912. Žena ve tvorbě Arcybaševa. In: *Ženský svět*. 1912, roč. XVI., č. 3., s. 37 – 38.

⁵ Endocept je kategória, ktorú ako prvý použil pôvodcom taliansky psychiater Silvano Arieti. Americký neurochirurg Karl H. Pribram na pomenovanie tejto kategórie použil termín neurónový model, americko-kanadský neurochirurg Wilder Penfield zase hovorí o vzorcoch, kanadský neurofyziológ David Hunter Hubel používa termín kódujúci proces/dej, anglický filozof, matematik a sociológ Bertrand Russell používa pojem schéma a americký filozof a kognitívny vedec Jerry Alan Fodor píše o prototypoch.

K. Pstružina charakterizuje **endocept aj ako osobnostný fond**, s ktorým čitateľ pristupuje k textu a ktorý ovplyvňuje mieru vnímania a pochopenia textu, pričom každý text ovplyvňuje zložky endoceptu, a tým sa podieľa na vývoji osobnosti (Pstružina, 1994. In: Štubňa, 2017, s.12).

Vychádzajúc z uvedenej teórie je súčasťou našej **výskumnej hypotézy** predpoklad o tom, že kvalita literárnokritických príspevkov sa diferencuje na základe endoceptov, t. j. náročnosti mentálnych procesov, ktoré boli v príspevkoch aplikované. Klasifikáciu mentálnych procesov (MP) a k nim prislúchajúcich literárnokritických prvkov (LkP) v rámci referenčných úrovní (RÚ) a stupňov vnímania textu zobrazuje tabuľka 1.

Tabuľka 1 – Prepojenie mentálnych procesov referenčných úrovní čitateľskej gramotnosti s úrovňami recepcie – percepcie – apercepcie a literárnokritickými prvkami:

© Martina Vangorová, Ivica Hajdučeková

APERCEPCIA	
<p style="text-align: center;">RÚ 6</p> <p>Porozumenie 1 alebo viacerým rozsiahlym, abstraktným textom</p> <p>Informácie sú včlenené hlboko v texte, resp. sú vo forme detailu</p> <p>Porovnanie, odlíšenie, spájanie protichodných informácií</p> <p>Vyvodenie záverov s využitím viacerých kritérií</p> <p>Identifikácia spôsobu použitia informácií</p> <p>Uvažovanie o zdroji textu a prepojenie s obsahom</p> <p>Identifikácia a vyriešenie rozporov, nesúladu týkajúceho sa záverov</p> <p>Posúdenie hodnovernosti informácií</p> <p>Vytváranie schém, zlučovanie kritérií</p>	<p style="text-align: center;">RÚ 5</p> <p>Porozumenie rozsiahlym textom</p> <p>Posúdenie dôležitosti informácie</p> <p>Identifikácia vzťahu medzi jednou/viacerými časťami informácií, ktoré sú uvedené v rôznych textoch</p> <p>Vytvorenie/kritické zhodnotenie hypotéz</p> <p>Identifikácia rozdielov: obsah vs. zámer, fakt vs. názor</p> <p>Posúdenie neutrálnosti/zaujatosti zdroja informácií</p> <p>Práca s abstraktnými, neintuitívnymi pojmami</p> <p>Na vyvodenie záverov je potrebné pracovať s viacerými textami</p>
<p>LkP: Metakritika, analýza myšlienkových rozporov, relevantnosť využitých kritérií pri tvorbe textu.</p>	<p>LkP: Atributívnosť, znaky autorskej poetiky, mimoliterárne vplyvy, analógia, hypotézy, kontextualizácia, evalvácia.</p>

PERCEPCIA	
<p style="text-align: center;">RÚ 4</p> <p>Porozumenie dlhým/viacerým textom Interpretácia odlišností jazyka Porozumenie a aplikácia kategórie ad hoc Konfrontácia rôznych hľadísk a vyvodenie záverov s viacerými zdrojmi Lokalizácia a integrácia niekoľkých informácií aj v prítomnosti distraktorov Posúdenie relevantnosti informácií Identifikácia stratégie autora Analýza (pod)titulu textu Komparácia a rozlíšenie tvrdení z viacerých textov Posúdenie dôveryhodnosti zdroja</p>	<p style="text-align: center;">RÚ 3</p> <p>Identifikácia významu 1/viacerých textov Prepájanie niekoľkých častí textu Identifikácia idey Vysvetlenie slova/frázy Identifikácia informácie na základe implicitných podnetov Identifikácia vzťahu medzi viacerými časťami informácie s rôznymi charakteristikami Konfrontácia názorov autora textu Selekcia, komparácia a kategorizácia informácií na základe prvkov z 1 textu Zaujatie postoja k myšlienkam, ktoré sú v rozpore s očakávaním čitateľa</p>
<p>LkP: Rozprávač, žáner, sujet, tvarovanie postáv, jazykové nuansy, biografizmus, stratégia spisovateľa, konfrontácia rôznych hľadísk z viacerých zdrojov, komparácia, kategorizácia/klasifikácia postáv, analýza funkčnosti (pod)titulu.</p>	<p>LkP: Architektonika, rámcovanie, kompozícia, problémová zložka, výrazové prostriedky, štýl, forma písania symbolika, vývoj deja, argumentačné ukážky, kategorizácia/klasifikácia tém, diferenciacia, povzbudenie spisovateľa k ďalšej tvorbe s uvedením konkrétnych dôvodov resp. s reflexiami autora príspevku.</p>

RECEPCIA	
<p style="text-align: center;">RÚ 2</p> <p>Porozumenie vzájomným vzťahom v texte strednej dĺžky</p> <p style="text-align: center;">Vysvetlenie zmyslu</p> <p>Vyvodenie záverov z obmedzenej časti textu</p> <p style="text-align: center;">Zaujatie všeobecného postoja</p> <p style="text-align: center;">Komparácia tvrdení</p> <p style="text-align: center;">Výhodnotenie dôvodov</p> <p>Konfrontácia textu so znalosťami čitateľa</p>	<p style="text-align: center;">RÚ 1a</p> <p>Pochopenie doslovného významu viet/krátkych pasáží textu, ktoré riešia čitateľovi blízku tému</p> <p style="text-align: center;">Identifikácia témy a zámeru autora</p> <p>Prepojenie medzi informáciou z textu a predchádzajúcou skúsenosťou čitateľa</p> <p style="text-align: center;">Lokalizácia nezávislých informácií</p> <p>Uvažovanie o dôležitosti informácie na základe explicitných náznakov</p>
<p>LkP: Látka, motív, čas, priestor, prínos textu, cieľová skupina, výzva čitateľom, odporúčanie spisovateľovi.</p>	<p>LkP: Téma, zámer autora, obsahové hľadisko.</p>

Kvalitatívna analýza príspevkov

Proces overovania hypotézy sme začali selekciou pramenného materiálu, kde kritériom výberu bola rovnaká téma príspevkov. Nasledovalo abstrahovanie LkP z vyselektovaných príspevkov. Na základe týchto LkP sme konkretizovali MP uplatnené v príspevkoch. V treťom kroku sme LkP aj MP priradili k referenčným úrovniam. Náročnosť mentálnych procesov sme na stránkach *Živeny* analyzovali v článkoch Júliusa Botta a Eleny Maróthy Šoltésovej. Jednotlivé časti štúdie **Júliusa Botta** – *Typy slovenských žien v poesii Hviezdoslavovej* – boli uverejňované postupne v rámci č. 1 – 2, 4 – 8. V 1.

časti štúdie J. Botto vyšpecifikoval znaky poetiky P. O. Hviezdoslava (RÚ 5). Svoje tvrdenia podložil argumentačnými ukázkami niektorých Hviezdoslavových básní (explikácia, RÚ 3), pričom pri otázke rôznorodosti charakterov ženských postáv v tvorbe Hviezdoslava konštatoval: „[...] typov heroických medzi slovenskými ženami básnikovými niet. A to je chyba. Hviezdoslav je spevcom národa, on tak dojemne zná vysloviť a opísať strasti a bôle všenárodné, že ním nakreslené ženy heroických náhl'adov a skutkov boli by výtečným pädagogickým prostriedkom oduševňovať žijúcu ženskú generáciu k činnosti národnej, užitočnej, potrebnej a v následkoch ďaleko siahajúcej“ (s. 13). Toto konštatovanie J. Botto dopĺňa kontextualizačným prvkom (RÚ 5), keď uvádza príbeh o rímskom aristokratovi C. M. Coriolanovi, ktorý opustil svoje rodné mesto, a o jeho matke Velurii a manželke Volumnii, ktoré sú predstaviteľkami hrdinských žien nabádajúcich svoje okolie k vernosti a k pokore voči rodnej zemi. „Národ slovenský vychoval a chová, žiaľ'bohu, mnoho Coriolanov, nech má teda i mnoho Velurií a Volumnií, ktoré by zradu krvi v jej hnusote svojim synom úpenlivo predstavovali a k vernosti napomínali“ (s. 13). J. Botto doplnil túto kontextualizáciu interpretáciou legendy Friedricha Schillera *William Tell*, na podklade ktorej poukazuje na hrdinskosť švajčiarskych žien. V 2. časti štúdie J. Botto pokračoval v ukážke rôznorodého zobrazovania hr-

dinských žien naprieč literatúrou, no od zahraničnej tvorby sa presunul k slovenskému literárnemu dielu, keď analyzoval charaktery ženských postáv (RÚ 4) v dráme Ludovíta Kubániho *Traja Sokoli*. V 3. časti štúdie J. Botto na základe vyššie uvedených analýz a interpretácií literárnych textov uviedol, že predsa len aj v tvorbe Hviezdoslava možno nájsť hrdinský typ ženy – jej črty demonštruje na postave Hanky Čajkovej z *Hájnikovej ženy*. V 4. časti štúdie pokračuje J. Botto v klasifikácii typov ženských postáv v Hviezdoslavovom diele (RÚ 4), keď poukazuje na ženu-matku, ktorú predstavuje Estera v diele *Ežo Vlkolinský*. V 5. časti J. Botto čitateľom ponúka analýzu eposu *Gábor Vlkolinský* a v ňom zobrazuje *Terezu Vlkolinskú* „ako odstrašujúci príklad mravne klesajúcej ženy“ (s. 130). 6. časť je intencne namierená na poviedky *Bútor a Čútor* a v nich na postavu Zuzky Bútorovie, ktorú J. Botto vymedzuje ako typ šľachetnej ženy pred vstupom do manželstva. V 7. časti štúdie je opäť cez postavu Zuzky zobrazený model šľachetnej ženy, ale už v manželstve.

Elena Maróthy Šoltésová⁶ skoncipovala v rámci rubriky *Literárna besiedka* príspevok o zbierke krátkych próz, nesúcich názov *Ženy*, od Hany Gregorovej. Expozícia príspevku E. M. Šoltésovej zdôraznila aspekt feminizmu, keď sa zamerala na venovanie H. Gregorovej adresované manželovi: „Svojmu mužovi za utvrdzovanie

⁶ Príspevok napísala pod pseudonymom E. M. S.

v mojich snahách a povzbudzovanie k spisovateľstvu“ (s. 89). Obsah tohto venovania vnímala E. M. Šoltésová ako ojedinelosť, keďže v danom čase nebolo pre mužov príznačné, aby povzbudzovali svoje ženy k vlastnej aktivite mimo domácnosti. V nadväznosti na to E. M. Šoltésová citovala úvod analyzovanej zbierky próz, cez ktorý čitateľom poukázala na silné zaniehanie H. Gregorovej ísť si za svojím cieľom a na výzvu adresovanú nielen slovenským ženám: „A je svrchovaný čas, aby i na Slovensku zjavili sa typy nespokojných žien, aby prestala bojzlivá poslušnosť oproti mužom – pánom“ (s. 89). Táto výzva sa dotýkala každej prózy v zbierke. E. M. Šoltésová však vo svojom príspevku nemierila priamo k analýze próz, ale najprv sa venovala funkcionalite (RÚ 4) v prepájaní formy a obsahu či v žánrovom zaradení próz, kde uviedla: „[...] krátke, prosté črty by sa mohli rozpriasť i na romány“ (s. 89). E. M. Šoltésová následne analyzovala, v čom spočíva ťažký osud žien zobrazených v zbierke. Výsledkom tejto analýzy bola klasifikácia próz (RÚ 3), keďže E. M. Šoltésová vymedzila trojicu zobrazovaných tém v zbierke spolu s uvedením názvov konkrétnych próz (explikácia, RÚ 3): 1. Nedostatočná možnosť vzdelania sa, duševného rozvoja, prekážky v samovzdelávaní (*Slečinka a slúžka, Žiarlivý, Prvá obeť, Kam...?, Svetlonos, Mužovi*) 2. Utrpenie ženy v manželstve (*Žiarlivý, Odpoveď priateľke, Sny, Z manželstva*) 3. Osud žien s nízkym mravným indexom – E. M. Šoltésová používa pomenovanie „mravne pokleslé

ženy“ (s. 92) a podľa nej H. Gregorová s týmito ženami v daných prózach súcití (*Kapitánka, Po žobre, Prvá obeť*). V jadre príspevku autorka uvažuje nad aspektom analógie (RÚ 5) v prepájaní spomínaných tém viacerých próz so spoločenskou situáciou. Po úvahovej časti nasleduje analýza charakterov postáv (RÚ 4). V závere príspevku E. M. Šoltésová zhodnotila spôsob spracovania problémovej zložky textov (RÚ 3) a vyslovila odporúčania pre ďalšiu tvorbu H. Gregorovej.

Periodikum *Ženský svet* prinieslo v rokoch 1910 – 1913 dva príspevky s tematikou zobrazenia ženy v literárnych textoch. **Eduard Lederer**⁷ vo svojej štúdií analyzoval ženské postavy v Bjørnsonových textoch. Úvod štúdie sa niesol v znamení kontextualizácie (RÚ 5), v rámci ktorej autor čitateľom ponúkol pohľad na postavenie Bjørnstjerna M. Bjørnsona v kontexte svojej doby. Tu okrem iného uvádza, že B. Bjørnson bránil ženské hnutie v dobe, keď emancipačné snahy boli potláčané, a upozorňuje aj na to, že v prvých Bjørnsonových prácach síce nebol názor na ženy ešte jasne vyslovený, formoval sa postupne, synergickým prvkom Bjørnsonovej tvorby je však podľa E. Lederera to, že bol vychovávateľom – do svojich textov stále vnášal kus životnej múdrosti a skúsenosti. Daný fakt sa podľa E. Lederera prejavil aj v tom, že B. Bjørnson bol nielen spisovateľom, ale aj činným politikom a propagátorom mieru. Svojím

⁷ Príspevok napísal pod pseudonymom Leda.

vlastným životom stelesnil ideál nového človeka novej doby. Po spoločenskej kontextualizácii E. Lederer pokračoval analýzou charakteristiky postáv (RÚ 4), kde poukázal na široký diapazón charakterov Bjørnsonových ženských aj mužských postáv: „Dívky jsou rozto milé, snivé, nebesky měkké, kluci statní, málomluvní, nesmělí milenci. Otcové jsou tvrdí, často nevlídní, mnohdy suroví, ale ve své podstatě stále dobří. Matky jsou výkvětem žab, vždy oddané, vzorné družky, vychovatelky, zbožné“ (s. 75), ktorú následne doplnil klasifikáciou (RÚ 4) typov ženských postáv – tie zasadil do konkrétnych textov. K jednotlivým prvkom klasifikácie E. Lederer priradil konkrétne mená ženských postáv, čím využil postup explikácie (RÚ 3):

1. Panenské dievča požadujúce pohlavnú čistotu aj od svojho snúbenca, ktorý jej to však nemôže splniť, je podľa E. Lederera zobrazené v postave Svavy. Na základe tejto postavy B. Bjørnson prednášal v Nórsku aj Dánsku o monogamii a polygamii a propagoval ideál Svavy (autor príspevku tu identifikoval morálny a sociálny vplyv; RÚ 4).
2. Šľachetné dievča, ktoré sa učí cez vlastné lekcie, predstavuje postava Mary v rovnomennom románe.
3. Žena bojovníčka bola súčasťou próz *Absolónove vlasy*, *Matkine ruky*, *Dagská zem*.
4. Žena vychovateľka je zobrazená v próze *Vlajky nad mestom a prístavom* – B. Bjørnson tu propaguje koedukáciu, telocvik, pričom autor štúdie anticipuje, že tento román bude so svojím pedagogickým

významom postavený na úroveň diela J. J. Rousseaua *Emil*. 5. Senzitivna žena je typologicky predstavená v zbierke kresieb *Na božích cestách*. 6. Démonická žena je zobrazená v podaní *Krívajúcej Huldy*, u ktorej možno nájsť analógiu s *Hjordis* u H. Ibsena – E. Lederer uvádza, že takýto typ postavy vyrástol z vplyvu západoeurópskych literatúr. 7. Zmierujúca, odpúšťajúca žena je zobrazená cez postavu Swanhildy, pri ktorej bola využitá funkcia nomen omen. V dráme *Leonarda* B. Bjørnson vyzdvihol kontrastné zobrazenie kladných a záporných vlastností: na jednej strane žena démonická, vášnivá, rozvratná, ničiteľka šťastia, na druhej strane milujúca, zmierlivá, panensky čistá žena – do kontrastu tu akoby postavil tmú a svetlo. 8. Žena milujúca, oddaná, verná družka, manželka, priateľka, naj dôvernejšia radkyňa, pomocníčka v životnom diele muža – „mužov strážny anjel“. Autor štúdie konštatuje, že práve tento typ je najobľúbenejším ženským charakterom B. Bjørnsona, pričom tu na základe osobného stretnutia s Bjørnsonovou ženou Karolínou nachádza analógiu (RÚ 5) medzi ňou a spomínaným typom ženy v Bjørnsonových textoch. Po vytvorení klasifikácie ženských postáv v textoch B. Bjørnsona sa E. Lederer zamerlal cez kriteriálnosť (RÚ 4) na vývojový proces Bjørnsonovej tvorby: „Bjørnson mladých let byl romantikem národním, jenž se postupne vyvíjel v básníka společenských a náboženských záhad a otázek. Povždy však bylo jeho nazírání na ženu plno úcty a obdivu pro její poslání“ (s. 75). Následne

klasifikoval texty (RÚ 3) na základe ich tematického zamerania, pričom prechádzal naprieč prozaickou aj dramatickou tvorbou B. Bjørnsona: Bjørnsonova prvá dráma (jednoaktovka) *Medzi bitkami* (1856) poukazuje na problém rozporu medzi mužovou povinnosťou k vlasti a láskou k jeho žene a matke jeho dieťaťa. Podľa E. Lederera je problém v tejto dráme iba naznačený, nie prehĺbený, pretože B. Bjørnson sa zameriaval najmä na jazykovú a historickú stránku, a preto sa k téme neskôr vrátil. Poviedky z prostredia sedliakov priniesli Bjørnsonovi slávu, zväčša sú to idyly lásky. Poviedku *Rybárske dievča* Lederer považuje za obrat v jeho tvorbe, lebo tu sa končí konvenčné kreslenie žien a romantické nazeranie na svet, keďže hlavná postava, Petra, je zložitou individualitou – dcéra „mužatky“ a slabošského otca, po otcovi zdedila umeleckú tvorivosť, po mame vytrvalosť a odhodlanosť k činom. Po dlhom duševnom blúdení z nej vyrastá prvá nórska dramatická umelkyňa. V tejto poviedke E. Lederer identifikoval mimoliterárny vplyv (RÚ 4), konkrétne teóriu determinizmu a teóriu dedičnosti, ktorú B. Bjørnson debutovo uviedol práve v tejto poviedke. V 60. rokoch bola ústrednou témou Bjørnsonových textov história, zatiaľ čo v 70. rokoch to bola spoločenská problematika (*Fallisement*). Častou témou bolo aj manželstvo (1865 – prvá manželská dráma *Novomanželia*, námet o mravnosti v manželstve je spracovaný aj v próze *Magnhilda* – B. Bjørnson uvádza tézu o tom, že manželský zväzok má radšej

skončiť a byť rozviazaný, ako keby mal trvať ďalej len na podklade lži). Autor štúdie vyzdvihoval aj dielo *Kráľ* pre jeho reformátorskú tendenciu. E. Lederer štúdiu finalizoval analógiou (RÚ 5), keď nachádzal paralely medzi textami B. Bjørnsona a H. Ibsena – prepojenia vidí najmä medzi týmito dielami: Bjørnsonov *Falliment* verzus Ibsenove *Opory spoločnosti*, Bjørnsonov *Nový systém* verzus Ibsenova *Divoká kačka*. Do analógie pridáva aj Tolstého a nachádza prepojenia medzi literárnymi dielami *Kreutzerova sonáta* (Tolstoj), *Keď my sa mŕtvi vrátíme* (Ibsen) a *Mary* (Bjørnson). Nakoniec prechádza k evalvácii ideového plánu textov (RÚ 5), keď sa posúva od sémantiky Bjørnsonových textov k jeho nielen literárnemu posolstvu.

V poslednom analyzovanom príspevku, ktorý spracovala **Marie Havelková**, sa čitatelia mohli dozvedieť detaily o zobrazovaní ženských postáv v tvorbe Michaila Petroviča Arcybaševa. V kontextualizačnom (RÚ 5) úvode bol Arcybašev zaradený do kontextu ruskej literatúry. V nadväznosti na to autorka konfrontovala (RÚ 4) ideál ženy v diele A. S. Puškina, L. N. Tolstého, F. M. Dostojevského a M. P. Arcybaševa, pričom uviedla mená konkrétnych postáv (explikácia RÚ 3) – Puškinova Tatiana Larinová ako žena verná svojim povinnostiam, Tolstého Nataša Bezuchovová a Dolia Oblonská ako predstaviteľky ženy-matky, ktorá bola najmilším typom ženskej postavy u Tolstého. Dostojevského ideálom ženy bola žena-ošetrovatelka,

nežná, krotká, obetujúca sa. Tým autorka načrtla rozdielne tvorivé postupy u spomínaných spisovateľov, pričom konštatuje, že M. P. Arcybašev síce nedosiahol umelecké výšky vyššie spomenutých autorov, stojí ďaleko za nimi, ale predsa je umelcom – takým, ktorý sa zaoberá „gender“ otázkou, a tú autorka považuje za kľúčovú. Upozorňuje na to, že hoci sa Arcybaševove texty hemžia ženskými menami, v jeho textoch čitateľovi chýba ideál ženy, ako aj ženy s individuálnymi povahami. Dôvodom je Arcybaševov špecifický spôsob opisu ženy – detailne opisuje fyzický zjav ženy, pred čitateľom ju akoby zoblečie donaha, ale ani slovom sa nedotýka jej duše: „Všetchny jeho ženy skláňejí se k mužům jako rostlina k slunci. Všecky hledají u nich uspokojení a klid, mimovolně se jim podávají v přesvědčení, že jsou milovány, ale vystřízliví brzy a pak se mučí a trápí. Jen tělo je u každé jiné, ale duše u všech stejná. Není jí vůbec“ (s. 37). M. Havelková uvádza, že pri tvorbe ženských postáv sa zdá, akoby sa Arcybašev riadil heslom: „Rôzne telá, rovnaké duše, bez individuálnej povahy – bezduché bábky“ (s. 38). Na druhej strane M. Havelková upozorňovala na fakt, že u mužských postáv je vidieť viacero rôznych pováh, ktoré konfrontovala (RÚ 4) v kontrastoch: zmyselný muž verzus askét, sebec verzus altruista, surovec verzus svätec. Týmto postavám autor nevštepil záujem o ženskú dušu – zaujímajú sa len o telo ženy. V Arcybaševových prácach nie

je žena stredom jeho myslenia: „Žena sama o sobě se svým duševním obzorem ho nezajímá. U něho jest žena prostředkem k dosažení celku, v kterém jeho mužští hrdinové docházejí plného ocenění“ (s. 38). V závěre štúdie autorka kontextualizovala (RÚ 5) pestrosť ženských postáv Tolstého a Dostojevského v kontraste k bezduchým Arcybaševovým postavám, pričom čitateľom ponúkla aj príklady konkrétnych postáv (explikácia, RÚ 3). Tolstoj vytvoril farebné charaktery prostredníctvom Nataše Rostovovej, Marie Bolkonskej, Dostojevskij prostredníctvom Sone Marmeladovovej, Dune Raskolnikovovej či Grušenky, zatiaľ čo Arcybašev vytvoril bezfarebné povahy, ženy bez duše prostredníctvom Márie Nikolajevny v próze *Smrť Landeho*, Lízy v próze *Tiene rána*, Karsavinovej v próze *Sanin* a Nelly v próze *Pri poslednej méte*.

Syntéza zistení

Kvalitatívnu analýzu vybraných príspevkov sme zistili, že hypotéza, ktorú sme si stanovili na začiatku výskumu, sa potvrdila. V analyzovaných literárnokritických príspevkoch boli aplikované mentálne procesy referenčných úrovní 3, 4 a 5, z čoho vyplýva, že autori týchto príspevkov prezentovali endocepty, ktoré čitateľom umožňovali vnímať texty na percepčno-apercepčnej úrovni. Tieto úrovne vnímania textov potvrdzujú, že daní literárni kritici nezakladali svoje hodnotenia na impresiách, ale využívali postupy norma-

tívnej literárnej kritiky. Jedinečné usporiadanie mentálnych procesov v každom literárnokritickom príspevku vypovedá o uvažovaní literárnych kritikov, a tak cez vyššie zrealizované analýzy literárnokritických článkov môžeme identifikovať vnútornú štruktúru endoceptu J. Botta, E. M. Šoltésovej, E. Lederera a M. Havelkovej.

Vnútorná štruktúra endoceptu J. Botta:

1. *Konkretizácia (RÚ 5)*: Znalosť textov naprieč tvorbou spisovateľa, vyvodenie záverov z viacerých zdrojov a priblíženie poetiky spisovateľa.
2. *Explicácia (RÚ 3)*: Prehľad naprieč textami spisovateľa a objasňovanie súvislostí cez argumentačné ukážky textov.
3. *Kontextualizácia (RÚ 5)*: Znalosť historických súvislostí, znalosť inonárodných literatúr, znalosť domácej literárnej tvorby.
4. *Analýza charakterov postáv (RÚ 4)*: Zameranie sa na emocionálne atribúty, charakterové vlastnosti, vnímanie a prežívanie postáv.
5. *Klasifikácia postáv (RÚ 4)*: Znalosť textov a postáv naprieč tvorbou analyzovaného spisovateľa a zaradovanie postáv do vytvoreného systému.

Vnútorná štruktúra endoceptu E. M. Šoltésovej:

1. *Funkcionalita (RÚ 4)*: Identifikácia účelnosti analyzovaného aspektu, príp. uvedenie návrhu na zmenu.

2. *Klasifikácia tém (RÚ 3)*: Znalosť tematického zamerania próz naprieč analyzovanou zbierkou.

3. *Explikácia (RÚ 3)*: Relevantné zaradovanie konkrétnych próz do vytvorenej klasifikácie na základe ich tematického aspektu.

4. *Analógia (RÚ 5)*: Znalosť spoločenskej klímy, identifikácia homogénnych znakov medzi realitou spoločnosti a literárnym textom, hľadanie paralel.

5. *Analýza charakterov postáv (RÚ 4)*: Zameranie sa na emocionálne atribúty, charakterové vlastnosti, vnímanie a prežívanie postáv.

6. *Spôsob spracovania problémovej zložky textov (RÚ 3)*: Zhodnotenie miery subjektivismu/objektivismu pri spracovávaní problému s ohľadom na prepojenie s realitou.

Vnútna štruktúra endoceptu E. Lederera:

1. *Kontextualizácia (RÚ 5)*: Identifikácia a objasňovanie vzájomne súvisiacich aspektov, preukázanie prehľadu v (mimo)literárnej oblasti.

2. *Analýza charakterov postáv (RÚ 4)*: Zameranie sa na emocionálne atribúty, charakterové vlastnosti, vnímanie a prežívanie postáv.

3. *Klasifikácia ženských postáv (RÚ 4)*: Znalosť charakterov postáv naprieč tvorbou analyzovaného spisovateľa a zaradovanie postáv do vytvoreného systému.

4. *Explikácia (RÚ 3)*: Prehľad naprieč postavami v rôznych textoch a objasňovanie súvislostí cez relevantné príklady postáv.

5. *Mimoliterárne vplyvy (RÚ 4)*: Identifikácia morálnych a sociálnych vplyvov na konkrétny text.
6. *Analógia charakterov postáv (RÚ 5)*: Identifikácia homogénnych znakov medzi realitou spisovateľovho života a postavami v textoch, hľadanie paralel.
7. *Kriteriálnosť (RÚ 4)*: Identifikácia relevantného meradla pre opis vývoja tvorby spisovateľa.
8. *Klasifikácia tém (RÚ 3)*: Znalosť textov naprieč tvorbou analyzovaného spisovateľa a zaradovanie textov do vytvoreného systému.
9. *Mimoliterárne vplyvy (RÚ 4)*: Identifikácia vplyvov determinizmu a teórie dedičnosti na konkrétny text.
10. *Analógia textov (RÚ 5)*: Identifikácia homogénnych znakov medzi rôznymi textami rôznych spisovateľov.
11. *Evalvácia ideového plánu (RÚ 5)*: Prechod od textového priestoru do pod/nad/zatextového priestoru nesúceho posolstvo tvorby analyzovaného spisovateľa.

Vnútoraná štruktúra endoceptu M. Havelkovej:

1. *Kontextualizácia (RÚ 5)*: Identifikácia a objasňovanie vzájomne súvisiacich aspektov, preukázanie prehľadu v (mimo)literárnej oblasti.
2. *Konfrontácia ideálu ženských postáv (RÚ 4)*: Znalosť iných literárnych diel a porovnávanie rovnakých/odlišných aspektov postáv, vyvodenie záverov z viacerých zdrojov.

3. *Explikácia (RÚ 3)*: Prehľad naprieč postavami v rôznych textoch a objasňovanie súvislostí cez relevantné príklady.

4. *Konfrontácia mužských postáv (RÚ 4)*: Znalosť iných literárnych diel a porovnávanie rovnakých/odlišných aspektov postáv, vyvodenie záverov z viacerých zdrojov.

5. *Kontextualizácia postáv (RÚ 5)*: Prehľad v spektre postáv naprieč viacerými textami od viacerých spisovateľov.

6. *Explikácia (RÚ 3)*: Prehľad naprieč postavami v rôznych textoch a objasňovanie súvislostí cez relevantné príklady.

Pri identifikácii vnútorných štruktúr endoceptov sa ukázalo, že jeden mentálny proces môže byť špecifikovaný rozdielne. Pri kontextualizácii sa ukázali tri možnosti náhľadu, a to 1. spoločenská 2. literárnokritická, 3. literárnohistorická (genéza spisovateľovej tvorby). Pokiaľ išlo o mimoliterárne vplyvy, ktoré boli identifikované literárnymi kritikmi, uplatnil sa tu: 1. filozofický, 2. sociálny, 3. psychologický a 4. axiologický vplyv na literárne texty. Do analógie bol daný: 1. analyzovaný text s iným textom, 2. analyzovaný text s realitou, 3. autor s realitou, v ktorej tvoril. Pri klasifikácii išlo buď 1. o vyčlenenie rôznych charakterov postáv (RÚ 4), alebo 2. o tematické rozdelenie textov naprieč tvorbou spisovateľa (RÚ 3). Konkretizácia sa spájala 1. s určením špecifik v tvorbe spisovateľa alebo 2. s identifikáciou celkovej poetiky spisovateľa.

Záver

Na základe vyššie uvedeného konštatujeme, že prostredníctvom rôznych kombinácií mentálnych procesov sa ukázali aj kvalitatívne rozdiely medzi jednotlivými autormi. Tieto rozdiely spočívali najmä v dôkladnosti, s akou sa autori ujali spracovania témy článku. Tvrdenie K. Pstružinu o tom, že endocept je osobnostným fondom, s ktorým čitateľ pristupuje k textu, sa teda ukazuje ako podnetné pre sledovanie mentálnych procesov, keďže **v jednotlivých tvorivých stratégiách autorov sa prejavila ich miera vnímania a pochopenia problematiky**, ktorej sa venovali. Od toho sa odvíjala aj škála mentálnych procesov zapojených do tvorby príspevku a náročnosť uvažovania. Z analýz príspevkov vyplýva aj to, že autori ich tvorili využívaním deduktívneho postupu – sylogizmus v príspevkoch je možné sledovať cez postupovanie od všeobecných informácií k detailom o danej téme. Na jednej strane je teda možné prostredníctvom analýz literárnokritických článkov sledovať endocepty autorov ako prezentované kritické myslenie a od toho sa odvíjajúci kvalitatívny rozmer článkov. Na druhej strane sa tieto články stávajú pre čitateľov výrazným impulzom k rozvoju vlastných endoceptov, čím sa potvrdzuje formatívny rozmer dobovej literárnej kritiky.

Pramenné zdroje:

1. BOTTO, J. 1910. Typy slovenských žien v poesii Hviezdoslavovej. In: *Živena*. 1910, roč. I., č. 1, s. 12 – 14; roč. I., č. 2, s. 40 – 42; roč. I., č. 4, s. 84 – 87; roč. I., č. 5, s. 113 – 116; roč. I., č. 6, s. 129 – 131; roč. I., č. 7, s. 151 – 152; roč. I., č. 8, s. 182 – 186.
2. HAVELKOVÁ, M. 1912. Žena ve tvorbě Arcybaševa. In: *Ženský svět*. 1912, roč. XVI., č. 3, s. 37 – 38.
3. LEDERER, E. 1910. Žena v Bjørnsonových pracích. In: *Ženský svět*. 1910, roč. XIV, č. 5, s. 75 – 76; roč. XIV, č. 6, s. 91 – 92.
4. ŠOLTÉSZOVÁ, E. 1912. Hana Gregorová – Ženy. In: *Živena*. 1912. roč. III., č. 3, s. 89 – 93.

Bibliografické odkazy:

- HAJDUČEKOVÁ, I. 2015. Inovatívnosť foriem a metód v zážitkovo-komunikačnom modeli vyučovania literatúry. Košice : UPJŠ, 2015.
- PSTRUŽINA, K. 1994. Etudy o mozku a myšlení. Praha : Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky, 1994.

ŠTUBŇA, P. 2017. Psychológia literatúry. Bratislava : Univerzita Komenského, 2017.

**Qualitative aspect of literary criticism articles
in the magazines *Živena* and *Ženský svet* during the years
1910 – 1913**

Summary

The unique configuration of mental processes in each literary critical article tells about the author's internal structure of endocept. There are shown qualitative differences between authors. These differences mainly consisted in the thoroughness of the approach to the analyzed topic. On the one hand, the analyses of literary criticism articles are the way to observe the endocepts of the authors as presented critical thinking and the resulting qualitative dimension of the articles. On the other hand, these articles become a significant impulse for the readers to develop their own endocepts – this is the confirmation of contemporary literary criticism's formative aspect.

Všímavosť a identita

Emil Lipták

Úvod

Táto prehľadová štúdia slúži na predstavenie prepojenia dvoch pojmov – všímavosť a identita. Vplyv všímavosti na identitu bol skúmaný v rôznych sociálnych oblastiach (školsťvo, väznica, zamestnanie). V štúdiu prezentujeme teoretický prehľad skúmaných pojmov, metódy selektovania dát a prehľad štúdií zaoberajúcich sa všímavosťou a identitou.

Teoretické definície hlavných pojmov

Identita:

Identita je pojem označujúci kontinuálne vnímanie seba, svojich charakteristík po fyzickej, psychologickej a interpersonálnej stránke, pričom zahŕňa aj presvedčenie o tom, ako sa táto osoba odlišuje od iných (APA Dictionary, n.d.). Erikson ako prvý opísal koncept identity ega. Vo svojej koncepcii definoval osem psychosociálnych úloh (spočívajúcich v prekonávaní životných kríz a v dosahovaní vývinových úloh) na epigenetickom základe, pričom práve piata úloha spočíva v identite a konfúzii rolí, ktoré sú typické pre obdobie ado-

lescencie. Napriek tomu je podľa Eriksona (1994) formovanie, rozvoj a modifikácia identity proces, ktorý pretrváva aj v období dospelosti.

Všímavosť:

Termín všímavosť (ang. mindfulness) je preložený zo slova sati (mentálny faktor chápaný ako prítomnosť mysle, pozornosť k súčasnosti) z pôvodného 2500 rokov starého jazyka budhistickej psychológie – pali (Germer, 2004). Pojmom sati sa označuje aj zvyk hinduistov, v ktorom sa vdova upáli na smrť (Merriam-Webster, 2023). Koncept všímavosti sa často spája s meditáciami, pričom meditácia je jednou z možností trénovania všímavosti. Verejnosť pri pojme meditácia všímavosti nadobúdala pocit, že ide o niečo ezoterické a že nie každá osoba má v sebe všímavosť ako takú. Novšie štúdie predošlé domnienky o všímavosti vyvrátili, keďže všímavosť je kvalita každého ľudského vedomia, ktorú možno empiricky skúmať a merať, pričom nie je závislá od náboženských či kultúrnych presvedčení ľudí (Black, 2011). Jednou z najuznávanejších moderných definícií všímavosti je definícia Kabat-Zinna (2015). Definícia opisuje všímavosť ako okamžitý stav vedomia, pričom zdôrazňuje otvorené pozorovanie a nekritický úsudok k pozorovanému podnetu.

Všímavosť ako osobnostná vlastnosť:

O všímavosti ako o osobnostnej vlastnosti hovoria výsledky výskumnej štúdie Giluka (2019) v spojení s päťfaktorovým modelom

osobnosti (*Big Five*). Päťfaktorový model osobnosti opisuje päť črt – neuroticizmus, extraverziu, otvorenosť voči skúsenostiam, prívetivosť a svedomitosť. Autor uvádza, že všímavosť ako vlastnosť osobnosti súvisela so všetkými osobnostnými črtami *Big Five*, no predovšetkým silne negatívne korelovala s neuroticizmom, čo sa ukazuje ako jedno z najdôležitejších zistení tohto výskumu. Medzi svedomitosťou a všímavosťou existuje silný pozitívny vzťah; medzi prívetivosťou a všímavosťou existuje mierny pozitívny vzťah; medzi otvorenosťou voči skúsenosti a rovnako aj medzi extraverziou a všímavosťou je pozitívny, no slabý vzťah.

Trénovanie všímavosti:

S. L. Shapiro a kol. (2006) poskytli dôkazy o tom, že vďaka tréningu všímavosti si osoba dokáže zlepšiť mechanizmy prežívania. Medzi tieto mechanizmy prežívania sa zaraďujú štyri procesy, a to sebaregulácia a sebaovládanie; objasnenie hodnôt; flexibilita (emocionálna, kognitívna, behaviorálna) a expozícia. Proces sebaregulácie a sebaovládania, založený na spätnej väzbe, udržiava stabilitu osoby a schopnosť adekvátneho prispôsobenia sa zmenám. Zámerná kultivácia nesúdiaceho prístupu pozornosti dopomáha k lepšej sebaregulácii organizmu, pričom lepšia sebaregulácia vedie k lepšiemu zdraviu a poriadku. Ďalší proces, objasnenie hodnôt, opisuje to, že pozorovaním svojich hodnôt z viac objektívneho hľadiska ponúka jedincovi nanovo objaviť hodnoty a takisto si ich nanovo zvoliť, teda daná

osoba sa stáva reflexívnejšou. Kognitívno-emocionálno-behaviorálna flexibilita sa dá docieľiť všímavým nazeraním na okolité prostredie. Výhodou tejto flexibility je to, že je jedinec v reagovaní na okolie prispôsobivejší, uvedomuje si svoje konanie a nekoná len na základe reflexov či vroděných tendencií. Celkovo vďaka všímavému vnímaniu dokáže osoba lepšie pozorovať svoje vnútorné prežívanie, lepšie rozumieť obsahu prežívania a v neposlednom rade lepšie a flexibilnejšie reagovať na podnety. Posledný spomenutý proces je proces expozície, vystavenia. Procesom expozície sa osobe vystavenej svojim pocitom, emóciám či myšlienke zvyšuje povedomie o tom, že tieto vnemy nie sú také nebezpečné, ako si mohla počiatočne myslieť (Shapiro et al., 2006). Všímavým nahliadaním si človek dokáže uvedomiť, že tieto vnemy sú len dočasné a pominuteľné (Segal, Williams, Teasdale, uvádzame podľa Shapiro et al., 2006).

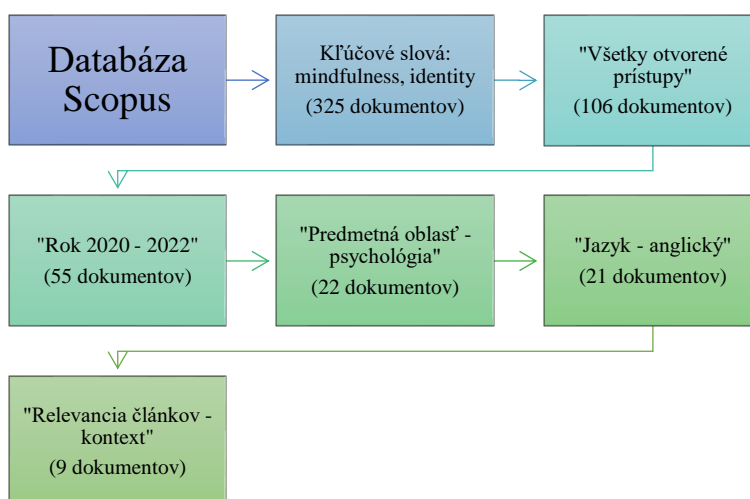
Metóda

Metóda tejto práce pozostávala zo selektovania článkov/dokumentov len z databázy Scopus (pozri obrázok 1), ktoré prebiehalo v niekoľkých krokoch. Vyhľadávaním dát len z tohto zdroja sme chceli docieľiť „novosť a modernosť“ nájdených výskumov, keďže databáza Scopus je v porovnaní s databázou Web of Science novšia. Prvým krokom vyhľadávania v databáze bolo vyhľadanie článkov na základe kľúčových slov mindfulness, identity, development identity (325 dokumentov). Druhým krokom bolo tzv. „zušľachtovanie“

výsledkov kategóriami s prihliadaním na otvorený prístup dokumentov (106 dokumentov), následne zameranie na rok publikácie – od roku 2020 až po aktuálny rok 2022 (55 dokumentov), neskôr spresnené o predmetnú oblasť psychológie (22 dokumentov), pričom poslednou kategóriou selekcie dokumentov bol jazyk – anglický (21 dokumentov).

Následný krok triedenia článkov pre túto štúdiu bolo selektovanie zostávajúcich 21 dokumentov na základe obsahu článkov a relevancie kľúčových slov mindfulness a identity v jednotlivých článkoch. Vzhľadom na tento krok sme zo svojej štúdie opäť vylúčili 11 článkov. Ponechaných článkov/dokumentov pre túto štúdiu je v konečnom dôsledku deväť. V časti výsledky si tieto štúdie/články/dokumenty bližšie predstavíme.

Obrázok 1. Postup selektovania dokumentov



Výsledky

V tejto časti práce si predstavíme všetky články týkajúce sa všímavosti a identity, ktoré sme pomocou metódy selektovania (na základe kľúčových slov, otvorených prístupov, rokov od 2020 do 2022, predmetnej oblasti – psychológie, jazyka – anglického a selektovania na základe obsahu článkov) zúžili na počet deväť. Poradie, v akom jednotlivé články opisujeme, predstavuje zoradenie podľa relevancie v databáze Scopus. V záverečnej časti výsledkov je uvedený stručný prehľad zistení (pozri tabuľka 1).

H. Yang a kol. (2021) skúmali výhody a náklady šťastných podnikateľov – dvojitý efekt podnikateľskej identity na subjektívnu po-

hodu (well-being) podnikateľov. Štúdia sa zameriavala aj na moderujúcu úlohu podnikateľskej všímovosti. Autori tohto výskumu vychádzajú z definície podnikateľskej identity autorov Chen a kol. (2015), ktorí tvrdia, že podnikateľská identita ako osobitý druh sociálnej identity je odvodená od profesijnej identity a základný rozdiel je práve vo väčšej miere internalizácie rolí, socializácie a kolektívneho uznania. Všímovosť definuje táto štúdia ako nekritickosť pozornosti jednotlivca a uvedomovanie si aktuálnych skúseností a udalostí (Glomb a kol. podľa Yang a kol., 2021). Výsledky štúdie naznačujú, že podnikateľská identita vyvoláva u podnikateľov afektívne premýšľanie, rumináciu súvisiacu s prácou, a tým znižuje ich subjektívnu pohodu cestou vyčerpania zdrojov. Na ceste k vyčerpaniu zdrojov vytvára ruminácia potláčajúci efekt medzi podnikateľskou identitou a subjektívnou pohodou podnikateľov. Podnikateľská identita stimuluje podnikateľov uvažovať o riešení problémov súvisiacich s prácou, a tým zlepšuje ich subjektívnu pohodu cestou získavania zdrojov. Všímovosť podnikateľov neposilňuje zisk zdrojov, oslabuje ich vyčerpanie. Zníženie úrovne všímovosti zvyšuje rumináciu – súvisiacu s prácou – podnikateľskej identity.

Autor D. Zhu (2022) vo svojej špekulatívnej štúdii skúmal úlohu všímovosti pri motivácii a identite učiteľov cudzieho jazyka (angličtiny). Autor zdôrazňoval dôležitosť pestovania všímovosti pri učení a vzdelávaní, keďže rozpoznanie správania vyvolaného úzkosťou

a následné zmenenie správania voči stanovenému cieľu by zvýšilo zvládanie úzkosti a viedlo k väčšej motivácii. V závere štúdie autor zhŕňa poznatky o tom, že cvičenie všímavosti je účinný spôsob zvýšenia flexibility a zníženia úzkosti u žiakov a pedagógov. Podpora a posilňovanie všímavosti – prostredníctvom koučingu pedagógov – vplýva na rast individuálnej identity a expertnej identity vo vzdelávaní pedagógov.

I. Adarves-Yorno a kol. (2020) sa zamerali na skúmanie všímavosti a sociálnej identity – predvídanie subjektívnej pohody v prostredí s vysokým stresom (vo väzení s maximálnym strážením v Keni). Výskum rozlišoval pri subjektívnej pohode tri konštrukty (duševnú pohodu, odolnosť, zníženie užívania látok). Sociálna identifikácia, všímavá identita a individuálna všímavosť predikovali duševnú pohodu a odolnosť respondentov, teda dochádzalo k zvýšeniu duševnej pohody a odolnosti. Sociálna identifikácia so všímavou skupinou a dispozičná všímavosť vysvetľovali značné množstvo rozdielov v znížení užívania látok (v porovnaní s obdobím pred tréningom).

S. Sun a kol. (2022) skúmali odhaľovanie princípov a techník intervencie všímavosti pri znižovaní menšinového stresu a podpore zdravia medzi mužmi zo sexuálnych menšín (homosexuáli, bisexuáli, queer muži). Technikou všímavosti využívanou v tejto štúdiu bola MBQR technika – intervencia queer resiliencie (odolnosť ľudí,

ktorých sexuálna orientácia nie je heterosexuálna, rodová identita nie je cisrodová) založená na všímavosti, ktorá slúži na riešenie psychosociálnych následkov stresu menšín a na zlepšenie sexuálneho a duševného zdravia u mužov zo sexuálnych menšín, marginalizovanej populácie ohrozenej psychickými ťažkosťami a HIV/sexuálne prenosnými ochoreniami. Výsledky tejto štúdie poukazujú na šesť intervenčných princípov (zníženie menšinového stresu; potvrdenie LGBTQ+ identity a uľahčenie zdravého rozvoja identity; starostlivosť o intersekcionalnosť [prekrývanie sociálnych kategórií ako rasa, trieda a pohlavie, ktoré vplývajú na systém diskriminácie]; uľahčenie odolnosti a sebaopisovania, citlivosť na traumu; podpora zdravých vzťahov a zdravej komunity) a sedem kľúčových techník (spôsoby, ktorými môže MBQR riešiť nepriaznivé dopady menšinového stresu). Medzi tieto techniky patrili praktiky kontroly stresu, zlepšenia regulácie emócií, zníženia reaktivity a vyhýbania sa určitému správaniu, zvýšenia sebadôvery a súcitu so sebou samým, praktiky prijatia.

D. Sisková (2022) opisovala riadenie intenzity emócií nadaných študentov pomocou praktizovania techník všímavosti. Autorka poukazuje na to, že emocionálne potreby nadaných študentov je možné riešiť a naplňovať prostredníctvom techník všímavosti (hlbokým počúvaním, vďačnosťou, rozprávaním príbehu), a tým dosiahnuť pozitívne výsledky v sebauvedomení a seba porozumení, čo nevyhnutne

vplýva na rozvoj identity nadaných študentov. Takisto poukazuje na to, že tieto techniky sa môžu integrovať do diskusií či aktivít s jednotlivcami alebo so skupinou študentov.

C. N. Thoroughgood a kol. (2020) skúmali, ako všímavosť (ako vlastnosť) tlmí paranoidné kognície a emocionálne vyčerpanie po vnímanej diskriminácii na pracovisku. Výskumné zistenia ukázali, že vyššia úroveň všímavosti ako osobnostnej črty u osôb s transrodovou identitou znižuje úroveň paranoidnej kognície po predošlej vnímanej diskriminácii na pracovisku a tieto osoby po prežití diskriminácie na pracovisku sú aj menej emocionálne vyčerpané v práci (v porovnaní s transrodovými zamestnancami s nižšou úrovňou všímavosti ako osobnostnej črty).

E. Van Lente a M. J. Hogan (2020) skúmali pochopenie povahy zážitku jednoty u meditujúcich (meditáciami všímavosti) pomocou metódy kolektívnej inteligencie (interaktívny manažment). Účastníci vyberali a následne objasňovali kategórie vnímania seba samého, o ktorých si mysleli, že najviac charakterizujú ich skúsenosti počas meditácie, ale aj v ich každodennom živote. Opisované skúsenosti jednoty (ktoré súviseli s vnímaním, afektom, motiváciou, kogníciou, konaním a medziľudskými vzťahmi) boli prevažne pozitívne a mali široké účinky na subjektívnu pohodu. Výskumníci odhalili zmeny vo vnímaní identity, vo vnímaní priestoru a času, v celistvosti

a v akčnej orientácii (free-flow) a považovali ich za dôležité hnacie sily zážitku jednoty.

S. E. Bagienski a G. Kuhn (2022) skúmali podporu psychického zdravia študentov pomocou umeleckých kúznických workshopov a kurzov všímavosti. Cieľom bolo zlepšiť ich subjektívnu pohodu a podporiť psychologicky zdravý prechod študentov na univerzitný život, čo zahŕňa integráciu identity osoby so sebou samým (sebaúctou, blízkosťou, spolupatričnosťou). Výsledkom výskumu bolo zlepšenie subjektívnej pohody, spolupatričnosti, sebaúcty a blízkosti u respondentov, pričom intervencie zamerané na umenie kúzelníctva študenti vnímali ako účinnejšie oproti intervencii zameranej na všímavosť.

A. Warren a kol. (2020) skúmali skúsenosti žiakov a pedagógov pri poskytovaní primárnych zdrojov u autistických žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Títo žiaci navštevovali počas vyučovania triedy so špecifickým zameraním, ale aj bežné triedy. Dvojtitú identitu vnímali žiaci pozitívne. Autori zistili, že prispôbenie sa pri prechode z jedného typu triedy do druhého typu triedy trvá žiakom dlhší čas. Rovnako zistili, že prispôbenie týchto žiakov sa zlepšilo počúvaním knihy po prestávke a aktivitami zameranými na všímavosť po obedňajšej prestávke, pričom tieto aktivity žiakov upokojili a pripravili ich na pokračovanie vo vyučovaní.

Tabuľka 1. Prehľad analyzovaných článkov

Autor	Názov článku	Rok	Časopis	Kontext
Yang et al.	Benefits and costs of happy entrepreneurs: The dual effect of entrepreneurial identity on entrepreneurs' subjective well-being	2021	Frontiers in Psychology, 12, 1-17	efekt podnikateľskej identity na subjektívnu pohodu; moderujúca úloha podnikateľskej všímavosti
Zhu	English as a foreign language teachers' identity and motivation: The role of mindfulness	2022	Frontiers in Psychology, 13, 1-7	úloha všímavosti pri motivácii a identite učiteľov cudzieho jazyka (angličtiny)
Adarves-Yorno et al.	Mindfulness and social identity: Predicting well-being in a high-stress environment	2022	Journal of Applied Social Psychology, 50(12), 720-732	skúmanie všímavosti a sociálnej identity – predvídanie subjektívnej pohody v prostredí s vysokým stresom
Sun et al.	Mindfulness for reducing minority stress and promoting health among sexual minority men: Uncovering intervention principles and techniques	2022	Mindfulness, 13(10), 2473-2478	intervencie všímavosti pri znižovaní menšinového stresu + podpora zdravia u mužov zo sexuálnych menšín; potvrdenie LGBTQ+ identity a uľahčenie zdravého rozvoja identity

Sisk	Managing the emotional intensities of gifted students with mindfulness practices	2022	Education Sciences, 11, 731, 1-12	riadenie emocionálnej intenzity nadaných študentov pomocou technik všímavosti; rozvoj identity nadaných študentov
Thoroughgood et al.	Finding calm in the storm: A daily investigation of how trait mindfulness buffers against paranoid cognition and emotional exhaustion following perceived discrimination at work	2020	Organizational Behavior and Human Decision Processes, 159, 49-63	všímavosť ako vlastnosť tlmi paranoidné kognície a emocionálne vyčerpanie po vnímanej diskriminácii u osôb s transrodovou identitou na pracovisku
Van Lente a Hogan	Understanding the nature of oneness experience in meditators using collective intelligence methods	2020	Frontiers in Psychology, 11, 1-19	pochopenie povahy zážitku jednoty u meditujúcich (meditáciami všímavosti) pomocou metódy kolektívnej inteligencie; zmeny vo vnímaní identity
Bagienski a Kuhn	Supporting the psychological health of our students: An arts-based community magic workshop for	2022	Psychology of Consciousness: Theory Research, and	podpora psychického zdravia študentov pomocou workshopov

	adapting to university life		Practice, 9(3), 285-303	a workshopov kúzelníctva/ kurzov všímvosti; integráciu identity osoby so sebou samým
Warren et al.	Everyday experiences of inclusion in primary resourced provision: The voices of autistic pupils and their teachers	2020	European Journal of Special Needs Education, 36(5), 803-818	dvojitá identita žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami; aktivity zamerané na všímvosť upokojili žiakov

Diskusia

Pomocou kľúčových slov „mindfulness“ a „identity“ sme v databáze Scopus zaznamenali 325 dokumentov, z ktorých sme následnou selekciou vybrali deväť článkov súvisiacich s našou témou (pozri obrázok 1). Články, ktoré sme v práci predstavili, boli najaktuálnejšie (najstaršie články boli publikované pred tromi rokmi). Na základe veľkého množstva vylúčenia dát (316 dokumentov) je možné uvažovať o tom, že skúmanie pôsobenia všímvosti a identity je v posledných rokoch nízke.

Napriek tomu výskumy opísané v časti výsledky majú široký záber na sociálne prostredia, ale aj na identity jedincov (pozri ta-

buľka 1). V tejto štúdií sme predstavili výskumy zamerané na školské prostredie (Zhu, 2022; Sisk, 2022; Bagienski a Kuhn, 2022; Warren a kol. 2020), väzenské prostredie (Adarves-Yorno a kol., 2022), ale aj prostredie zamestnania (Thoroughgood a kol., 2020; Yang a kol., 2021). Výskumy prezentovali všímavosť ako osobnostnú vlastnosť, ale aj intervencie podporujúce nárast všímavosti. Uskutočňovali sa na respondentoch rôzneho veku (detského až dospelého obdobia). Vďaka týmto zisteniam môžeme predpokladať, že všímavosť a jej rozvíjanie prostredníctvom rôznych techník podporuje vnímanie identity, integráciu identity a rozvoj identity u širokej vekovej škály jedincov v norme a aj u jedincov so špecifickými potrebami. Všímavosť a jej rozvíjanie pozitívne vplýva aj na subjektívnu pohodu a podporuje zdravý vývin osôb s rôznou identitou.

Bibliografické odkazy:

ADARVES-YORNO, I. et al. 2020. Mindfulness and social identity: Predicting well-being in a high-stress environment. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 50 (12), s. 720 – 732. doi:10.1111/jasp.12708.

APA. n. d. *Identity*. American Psychological Association. *APA Dictionary*. Dostupné na internete: <http://dictionary.apa.org/identity>.

BAGIENSKI, S. E., & KUHN, G. 2022. Supporting the psychological health of our students: An arts-based community magic workshop for adapting to university life. In: *Psychology of Consciousness: Theory Research, and Practice*, 9 (3), s. 285 – 303. doi:10.1037/cns0000315.

BLACK, D. S. 2011. A brief definition of mindfulness. In: *Mindfulness Research Guide*, s. 1 – 2. Dostupné na internete: <http://www.mindfulexperience.org/>.

ERIKSON, E. H. 1994. Identity and the life cycle. In: *WW Norton*. s. 42 – 57. Dostupné na internete: <https://childdevpsychology.yolasite.com/resources/theory%20of%20identity%20erikson.pdf>.

GERMER, C. 2004. What is Mindfulness? In: *Insight journal*, 22. s. 24 – 29. Dostupné na internete: <https://www.drtheresalavoie.com/storage/app/media/insight-germermindfulness.pdf>.

GILUK, T. L. 2009. Mindfulness, Big Five personality, and affect: A meta-analysis. In: *Personality and Individual Differences*, 47 (8), s. 805 – 811. doi:10.1016/j.paid.2009.06.026.

KABAT-ZINN, J. 2015. Mindfulness. In: *Mindfulness*, 6 (6). s. 1481 – 1483. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0456-x>.

MERRIAM-WEBSTER company. 2023. Sati. In: *Merriam-webster*.
Dostupné na internete: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/sati>.

SHAPIRO, S. L. a kol. 2006. Mechanisms of mindfulness. In: *Journal of clinical psychology*, 62 (3), s. 373 – 386. doi: 10.1002/jclp.20237.

SISK, D. 2021. Managing the emotional intensities of gifted students with mindfulness practices. In: *Education Sciences*, 11, 731. s. 1 – 12. doi:10.3390/educsci11110731.

SUN, S. a kol. 2022. Mindfulness for reducing minority stress and promoting health among sexual minority men: Uncovering intervention principles and techniques. In: *Mindfulness*, 13 (10), s. 2473 – 2487. doi:10.1007/s12671-022-01973-w.

THOROUGHGOOD, C. N. a kol. 2020. Finding calm in the storm: A daily investigation of how trait mindfulness buffers against paranoid cognition and emotional exhaustion following perceived discrimination at work. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 159, s. 49 – 63. doi:10.1016/j.obhdp.2019.02.004.

VAN LENTE, E., & HOGAN, M. J. 2020. Understanding the nature of oneness experience in meditators using collective intelligence

methods. In: *Frontiers in Psychology*, 11, s. 1 – 19. doi:10.3389/fpsyg.2020.02092

WARREN, A. a kol. 2020. Everyday experiences of inclusion in primary resourced provision: The voices of autistic pupils and their teachers. In: *European Journal of Special Needs Education*, 36 (5), s. 803 – 818. doi:10.1080/08856257.2020.1823166.

YANG, H. a kol. 2021. Benefits and costs of happy entrepreneurs: The dual effect of entrepreneurial identity on entrepreneurs' subjective well-being. In: *Frontiers in Psychology*, 12, s. 1 – 17. doi:10.3389/fpsyg.2021.767164

ZHU, D. 2022. English as a foreign language teachers' identity and motivation: The role of mindfulness. In: *Frontiers in Psychology*, 13, s. 1 – 7. doi:10.3389/fpsyg.2022.940372.

Mindfulness and Identity

Summary

Using the keywords mindfulness and identity, we recorded 325 documents in the Scopus database, from which we selected 9 articles related to our topic. It is possible to consider that research on the effects of mindfulness and identity has been rare in recent years. Nevertheless, the researches described in the results chapter have

a broad scope of social environments and identities of individuals of different ages. We can assume that mindfulness and its development through various techniques supports perception, integration and identity development in a wide age range of individuals in the norm and in individuals with specific needs.

Aké sú psychologické dôsledky online vzdelávania?

Prehľadová štúdia

Radka Miháliková

Hromadné protipandemické opatrenia zasiahli vzdelávacie systémy na celom svete, keďže sa výučba musela presunúť do online prostredia. Napriek tomu, že online vzdelávanie nie je novým pojmom, stále voči nemu prevláda rešpekt zo strany učiteľov aj študentov. Zvlášť ak je prechod zo zaužívaných koľají náhly a neočakávaný, je nutné preskúmať psychologické dôsledky, ktoré so sebou online vyučovanie prináša.

Psychologický dôsledok môžeme podľa Oliveira a kol. (2013) definovať ako dosah environmentálnych a biologických faktorov na sociálne a psychologické aspekty jedinca. Jedným zo zjavných dôsledkov dištančného vzdelávania je odčlenenie sa od spolužiakov, učiteľov a kolegov. Dlhodobá izolácia môže ovplyvniť fyzické a emocionálne zdravie, zmeniť spánok a vnútorný rytmus, ako aj redukovať príležitosti pre pohyb (Cacioppo – Hawkley, 2003). Postupne sa však prejavujú aj ďalšie psychologické dôsledky dlhodobého online vyučovania na študentoch, učiteľoch aj rodičoch či pestúnoch, ktorí sú do vyučovacieho procesu začlenení. Cieľom prí-

spevku je zhrnúť čo najviac zistení práve o tejto stránke online vyučovania a vytvoriť prehľad výskumne zistených psychologických dôsledkov online vzdelávania.

Metóda

Prehľad výskumov uvádzaných v príspevku sme realizovali prevažne s využitím internetových platforiem ako Taylor and Francis Online, APA PsycNET, ScienceDirect, ResearchGate a Google Scholar. Zamerali sme sa na výskumy realizované po zatvorení škôl, teda po nútenom prechode na online vyučovanie. Štúdie sme spracovávali v niekoľkých fázach. Najskôr sme položili rámcovú otázku pre výskum, na základe ktorej sme vyhľadávali vhodné štúdie. Pýtali sme sa, aké psychologické dôsledky online vyučovania boli zistené za posledné tri roky. Následne sme zhodnotili kvalitu jednotlivých štúdií podľa toho, či poskytovali odpoveď na rámcovú otázku. V ďalšej fáze sme analyzovali výsledky vybraných výskumov, ktoré sme sa na záver pokúsili interpretovať a sumarizovať. Výskumnú vzorku uvádzaných výskumov tvorili účastníci vyučovacieho procesu na základnej, strednej aj vysokoškolskej úrovni vzdelávania.

Výsledky a diskusia

Zistenia jednotlivých výskumov sme rozdelili na tri časti – podľa ich zamerania na učiteľov, študentov alebo rodičov školopovinných detí.

Psychologické dôsledky u učiteľov

Jeden z hlavných pilierov vyučovacieho procesu tvorí pedagogická činnosť, či už ju vykonávajú učitelia, vychovávateľa alebo špeciálni poradcovia – všetci boli zasiahnutí prechodom na online výučbu. Medzi najčastejšie psychologické dôsledky online vyučovania u učiteľov patrili zvýšená úzkosť a zvýšené úrovne stresu. K. Košir a kol. (2020) skúmali prediktory stresu u učiteľov a vychovávateľov na základných školách po prechode na online výučbu v Slovinsku. Učitelia, ktorí sa popri práci starali aj o vlastné deti v čase online výučby, vykazovali vyššie úrovne stresu. Aj podľa C. Obrada (2021) sa množstvo nárokov na učiteľov v Rumunsku v čase online vyučovania významne zvýšilo. Medzi zistené dôsledky patrili stres vyvolaný novými technológiami a nástrojmi zapojenými do online vyučovania, dodatočný čas venovaný prispôsobeniu učebných materiálov a náhla dynamika zmien. Všetky tieto zmeny v kontexte neistoty vyvolanej pandémie spôsobili, že učitelia pociťovali stresory výraznejšie. Z. N. Khlaif a kol. (2021) realizovali prípadovú štúdiu v Afganistane, Líbyi a Palestíne s cieľom poukázať na dôsledky online výučby v rozvojových krajinách. Keď sa učiteľov opýtali na ich reakciu na zatvorenie škôl, mnohí z nich uviedli, že strávili víkendy prípravou a formulovaním najlepších nástrojov, ktoré používali na komunikáciu so svojimi študentmi, a snahou poskytnúť im

učebné materiály a vhodné aktivity. Učiteľia uviedli, že na komunikáciu so svojimi študentmi používali skupiny na Facebooku, iní si založili aj svoje vlastné kanály YouTube nad rámec bežných vyučovacích hodín. Takýto oddaný prístup k príprave na vyučovanie je rozhodne chvályhodný, no treba brať do úvahy, že psychické zdroje učiteľov sú tiež obmedzené.

V neposlednom rade je dôležité zohľadniť možnú úzkosť učiteľov z používania nových technológií pri výklade učiva, keďže tým do značnej miery ovplyvňujeme ich zaužívané spôsoby výučby. Školenia a adaptačné programy súvisiace so zavedením technológií do školstva sú zväčša zamerané na rozvoj technologických zručností a digitálnej gramotnosti učiteľov (Chiu – Churchill, 2015), no stále opomínáme psychologické aspekty tejto zmeny. Znižovanie úzkosti, motivovanie či zmena postojov učiteľov voči mobilným zariadeniam sú nevyhnutné pre úspešné online vyučovanie.

Psychologické dôsledky u študentov

Online vyučovanie vplýva na žiakov a študentov v rovine vzdelávania, ale aj v rovine emocionálnej. V tomto náročnom období predstavuje online hodina pre niektorých študentov nielen priestor na učenie, ale aj na komunikáciu, upevňovanie sociálnych väzieb alebo psychické povzbudenie. Okrem pocitov sociálnej izolácie výsledky poukazujú na ďalšie psychologické dôsledky online vyučovania u detí, ako napríklad nedostatok koncentrácie, znížená študijná

motivácia alebo pocity odosobnenia od štúdia a spolužiakov. Vo výskume A. Selvaraja a kol. (2021) 18 % žiakov uviedlo fyzické alebo psychické ťažkosti počas online výučby, ako napríklad silné bolesti hlavy, pociťované napätie, podráždené oči a nesústredenosť. Príčiny týchto ťažkostí môžu byť rôzne, no jednou z nich môže byť práve dlhé sedenie pred obrazovkami počítačov.

Podľa B. D. Jonesa a kol. (2022) je na to, aby študenti venovali pozornosť učivu a pracovali na hodinách, potrebné, aby v tom videli zmysel a zároveň pocítili, že sú v tomto procese dôležití. Táto idea platí zvlášť v prípade, že miesto reálneho učiteľa sledujú študenti iba obrazovku. T. Vaillancourt a kol. (2021) porovnávali, ako žiaci základných škôl vnímali online a prezenčnú výučbu práve v tomto ohľade. Autori predpokladali, že absolventi online vyučovacích hodín mali pocit, že na nich záleží menej, ako to bolo u tých, ktorí absolvovali výučbu prezenčne. Online prostredie ponúka menej príležitostí ukázať spolužiakom a študentom, že sú potrební, keďže chýbajú spontánne rozhovory na chodbách, neformálne stretnutia a neverbálne prejavy. Výsledky výskumu skutočne podporili danú hypotézu a ukázalo sa, že online vyučovanie žiakom dostatočne nenapĺňa potrebu ocenenia. Výsledky komparatívnych výskumov poukazujú aj na celkové zníženie študijnej motivácie v období online vyučovania (Usher – Morris, 2021; Zaccoletti a kol., 2020). V ostatných rokoch boli realizované aj výskumy zamerané na celkový psychický

well-being študentov online vyučovania. Na základe rozhovorov D. Buchanan a kol. (2022) odhalili, že takmer u všetkých opýtaných detí sa opakovali pocity nudy a osamelosti v období zatvorenia škôl. Uvádzané negatívne emócie mali dosah na well-being študentov. Podobne aj N. R. Magson a kol. (2021) – v súlade s vlastnými predpovedami – zaznamenali u adolescentov významný nárast depresívnych symptómov, úzkosti a výrazný pokles životnej spokojnosti pri prechode z prezenčnej na online výučbu. Na druhej strane – podľa S. Sundarasena a kol. (2020) – najvyššie hodnoty úzkosti sa prejavovali u tých študentov, ktorí boli počas online štúdia sami, teda bez priameho kontaktu s rodinou či priateľmi.

Zatvorenie škôl v dôsledku pandémie COVID-19 neovplyvnilo len učenie sa detí, ale malo negatívny vplyv aj na rôzne aspekty ich života, ako je spoločenský život, možnosti hrať sa či prijímať rady od svojich učiteľov. Vyučovanie je sociálny, ľudský aspekt a technológia ho nemôže plne kompenzovať.

Psychologické dôsledky u rodičov

Mohlo by sa zdať, že pre bežný vyučovací proces nie sú rodičia kľúčoví, no opak je pravdou. Nielen žiaci a učitelia znášali následky náhleho prechodu na online vyučovanie a ukázalo sa, že pomoc a podpora zo strany rodičov je v online prostredí nesmierne dôležitá. Medzi zaznamenané psychologické dôsledky online vzdelávania u rodičov patrili pocity izolácie, zvýšené hodnoty úzkosti a stresu,

depresívne symptómy, obavy, ako aj všeobecné zhoršenie psychického zdravia.

Podľa prieskumu A. El-Osta a kol. (2021), zatvorenie škôl výrazne zvýšilo pocity sociálnej izolácie u rodičov školopovinných detí, ktorí boli nútení – popri vlastnom zamestnaní – prevziať aj rolu učiteľov. Ďalšia štúdia (Nguyen, 2021) skúmala, do akej miery online vzdelávanie detí počas pandémie ovplyvňuje psychickú pohodu ich rodičov. Autori zistili, že rodičia, ktorých deti navštevovali školu online počas pandémie, boli častejšie deprimovaní, ustarostení, nespokojní a úzkostliví. Podľa amerického prieskumu (Patrick a kol., 2020) v októbri 2020 reportovalo 27 % rodičov zhoršenie svojho duševného zdravia a 14 % uviedlo zhoršenie správania sa svojich detí v porovnaní s marcom 2020 (tesne pred hromadným zatvorením škôl). M. G. Maggio a kol. (2021) výskumom na talianskej populácii odhalili zvýšenú úroveň stresu a úzkosti u rodičov školopovinných detí počas online výučby. Takisto ich deti vykazovali vyššie úrovne depresívnych symptómov a situačnej úzkosti. Ako by sa dalo očakávať, negatívne psychické dôsledky rodičov korelovali s úzkosťou ich detí.

Zhrnutie

V závere – na základe doterajších výskumných zistení – konštatujeme, že nútená online výučba môže mať v niektorých prípadoch

negatívne dôsledky na psychické zdravie učiteľov, študentov aj rodičov. Keďže sociálna izolácia, nadmerný stres a úzkosť môžu byť predchodcami problémov duševného zdravia počas celého života, rodičia, učitelia a študenti by mali spolupracovať a hľadať spôsoby, ako poskytnúť pozitívne a podporné domáce vzdelávacie prostredie a v prípade nutnosti sa včas spojiť s odborníkmi v oblasti duševného zdravia.

Bibliografické odkazy:

BUCHANAN, D., et al. 2022. Schools closed during the pandemic: revelations about the well-being of 'lower-attaining' primary-school children. In: *Education* č. 3, vyd. 13/2022, s. 1 – 14.

CACIOPPO, J. T., et al. 2006. Loneliness as a specific risk factor for depressive symptoms: Cross-sectional and longitudinal analyses. In: *Psychology and Aging*, č.1, vyd. 21/2006, s. 140 – 151.

CHIU, T. K. – CHURCHILL, D. 2015. Exploring the characteristics of an optimal design of digital materials for concept learning in mathematics: Multimedia learning and variation theory. In: *Computers & Education*, vyd. 82/ 2015, s. 280 – 291.

EL-OSTA, A., et al. 2021. How is the COVID-19 lockdown impacting the mental health of parents of school-age children in the UK? A cross-sectional online survey. In: *BMJ Open*, č. 5, vyd. 11/2021.

JONES, B. D. – FENERCI-SOYSAL, H., – WILKINS, J. L. 2022. Measuring the motivational climate in an online course: A case study using an online survey tool to promote data-driven decisions. In: *Project Leadership and Society*, vyd. 3/2022.

KHLAIF, Z. N., et al. 2020. The Covid-19 epidemic: teachers' responses to school closure in developing countries. In: *Technology, Pedagogy and Education*, č. 1, vyd. 30/2020, s. 95 – 109.

KOŠIR, K., et al. 2020. Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. In: *Educational Studies*, s. 1 – 5.

MAGGIO, M. G., et al. 2021. What about the Consequences of the Use of Distance Learning during the COVID-19 Pandemic? A Survey on the Psychological Effects in Both Children and Parents. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, č. 23, vyd. 18/2021, s. 12 – 41.

MAGSON, N. R., et al. 2020. Risk and Protective Factors for Prospective Changes in Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic. In: *Journal of Youth and Adolescence*, č. 1, vyd. 50/2020, s. 44 – 57.

NGUYEN, M. 2021. Children's Online Learning during the COVID-19 Pandemic and Parental Psychological Wellbeing. In: *Review of International Geographical Education Online*, č. 9, vyd. 11/2021.

OBRAD, C. 2020. Constraints and Consequences of Online Teaching. In: *Sustainability*, č. 17, vyd. 12/2020, s. 69 – 82.

OLIVEIRA, A. M., et al. 2013. Psychosocial Impact. *Encyclopedia of Behavioral Medicine*, s. 1583 – 1584.

PATRICK, S. W., et al. 2020. Well-being of Parents and Children During the COVID-19 Pandemic: A National Survey. In: *Pediatrics*, č. 4, vyd. 146/2020.

SELVARAJ, A., et al. 2021. Effect of pandemic based online education on teaching and learning system. In: *International Journal of Educational Development*, vyd. 85/2021, s. 10 – 24.

SUNDARASEN, S., et al. 2020. Psychological Impact of COVID-19 and Lockdown among University Students in Malaysia: Implica-

tions and Policy Recommendations. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, č. 17, vyd. 17/2020, s. 62 – 66.

USHER, E. L. – MORRIS, D. B. 2012. Academic Motivation. In: *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, s. 36 – 39.

VAILLANCOURT, T., et al. 2021. In-Person Versus Online Learning in Relation to Students' Perceptions of Matterng During COVID-19: A Brief Report. In: *Journal of Psychoeducational Assessment*, č. 1. vyd. 40/2021, s. 159 – 169.

ZACCOLETTI, S., et al. 2020. Parents' Perceptions of Student Academic Motivation During the COVID-19 Lockdown: A Cross-Country Comparison. In: *Frontiers in Psychology*, vyd. 11/2020.

What are the psychological consequences of online learning?

A review study

Summary

This article aims to provide an overview of recent research findings on the psychological consequences of online learning. Among the most frequently identified consequences of forced online education in the last three years were increased anxiety, depressive symptoms,

feelings of social isolation or reduced motivation, and changes in attention. The identified psychological consequences affected teachers, students, and their parents, who were forced to assume the role of educators to a large extent.

Zvažujeme zisky alebo náklady našich cieľov?

Hľadanie odpovede v rozhodovaní

Ester Nosáľová

Úvod

Cieľom výskumu je preskúmať vzťahy medzi zvažovaním ziskov a nákladov v rámci dosahovania cieľov a rozhodovacích štýlov. Dôkladné zvažovanie ziskov a nákladov je prospešné pre priebeh dosahovania cieľov. Rozhodovanie je prítomné v celom procese dosahovania cieľov, hneď od prijatia rozhodnutia cieľ dosahovať. V našom výskume zistujeme, či existuje vzťah medzi typickým spôsobom rozhodovania a zvažovaním ziskov a nákladov cieľov, čo by mohlo poskytnúť bližší náhľad na úlohu rozhodovania v procese dosahovania cieľov.

Teoretické východiská

1. Štýly rozhodovania

V tejto časti sa venujeme opísaniu štýlov rozhodovania podľa S. G. Scottovej a R. A. Brucea (1995, s. 820) pre ich rozšírenosť vo výskumoch a možnosti porovnania výsledkov.

Rozhodovací štýl jedinca je definovaný ako zvyčajný vzorec, ktorý jednotlivci využívajú pri rozhodovaní sa, alebo charakteris-

tický spôsob vnímania a reagovania na úlohy, ktoré si vyžadujú rozhodovanie. Rozhodovací štýl je určený množstvom nazbieraných informácií a počtom zhodnotených alternatív pri rozhodovaní, no niektorí uvádzajú, že ide o jedinečný spôsob, akým jednotlivci pripisujú zmysel nazbieraným informáciám (Scott – Bruce, 1995, s. 820).

S. G. Scottová a R. A. Bruce (1995, s. 820) uvádzajú aj päť rozhodovacích štýlov, a to racionálny, intuitívny, závislý, vyhýbavý a spontánny.

Racionálny rozhodovací štýl je determinovaný dôkladným vyhľadávaním alternatív a ich logickým zhodnotením s cieľom nájsť a vybrať si tú najvhodnejšiu z nich. Intuitívny rozhodovací štýl závisí od všímaní si detailov a spoliehaní sa na pocity, intuíciu a inštinkty. Závislý rozhodovací štýl spočíva v tom, že si jedinec pred rozhodnutím zistí rady od iných ľudí, spolieha sa na ich rady a nasmerovanie. Zároveň sa snaží získať podporu iných vo svojom rozhodnutí. Vyhýbavý rozhodovací štýl sa vyznačuje vyhýbaním a odkladaním rozhodnutia najdlhšie, ako sa dá. Spontánny rozhodovací štýl sa vyznačuje silnou potrebou až nutkaním rozhodnúť sa čo najskôr a pristupuje sa k nemu veľmi rýchlo a impulzívne (Scott – Bruce, 1995, s. 820; Bulog – Dadić – Matic, 2017, s.199).

Podľa výskumu S. G. Scottovej a R. A. Bruca (1995, s. 829) nie sú tieto štýly závislé od kontextu alebo od konkrétnej situácie. Zároveň zistili, že tieto štýly sa navzájom nevyklučujú a že jednotlivci sa

zvyčajne nespoliehajú iba na jeden rozhodovací štýl. Najmä pri dôležitých rozhodnutiach využívajú kombináciu týchto štýlov. Autori takisto zisťovali, ako sa tieto štýly u jednotlivcov najčastejšie kombinujú. Napríklad tí, ktorí využívajú racionálny rozhodovací štýl, zvyčajne nevyužívajú vyhýbavý rozhodovací štýl, ale snažia sa problémom postaviť. Ľudia využívajúci závislý rozhodovací štýl sú naopak pasívnejší a rozhodnutiu sa často vyhýbajú.

2. Definícia cieľa a proces dosahovania cieľov

J. T. Austin (1996, s. 338) definuje ciele ako interné reprezentácie požadovaných stavov, pričom tieto stavy sa všeobecne chápu ako výsledky, udalosti alebo procesy. Sú interne reprezentované a môžu sa pohybovať od biologických po komplexné kognitívne reprezentácie požadovaných výsledkov. Môžu variovať od krátkodobých po celoživotné a od neurologických po interpersonálne. J. Bavoľár a kol. (2021, s. 9) uvádzajú, že ciele sú kognitívne reprezentácie spojené s práním niečo získať či dosiahnuť, ale aj rozhodnutím želaný stav dosiahnuť.

Na opis procesu dosahovania a nastavenia cieľov bol vytvorený Rubicon model, z ktorého vychádza aj *mindset teória akčných fáz*. Tá opisuje proces nastavovania a dosahovania cieľov ako štyri po sebe nasledujúce fázy, ktoré sú od seba navzájom odlišné, a to úlohami, ktoré musí jednotlivec vyriešiť.

Prvou fázou je podľa P. M. Gollwitzera (2012, s. 527) fáza pred rozhodnutím alebo prerozhodovacia fáza, keď si jednotlivec stanovuje preferencie na základe túžob a prianí a vyhodnocuje ich dosiahnuteľnosť a prítlačivosť. Ako druhú fázou uvádza P. M. Gollwitzer (2012, s. 527) takzvanú preakčnú fázou, keď sa začína plánovanie na cieľ zameraného správania. Akčná (tretia) fáza je definovaná ako snaha o úspešné ukončenie na cieľ zameraného správania. To by sa malo dosiahnuť vytrvalým a odhodlaným nasledovaním cieľa (Gollwitzer, 2012, s. 527). Ak prebehne dané správanie, ako má, jednotlivec je o krok bližšie k dosiahnutiu cieľa. Napriek tomu nie vždy ide všetko podľa našich plánov. Skoré neúspechy alebo nedostatok zamerania môžu viesť k vzniku akčnej krízy (Brandstätter a kol., 2013, s. 1668). Ide o rozhodovací konflikt, v ktorom sa subjekt rozhoduje, či pretrvá a investuje viac do cieľa, alebo ukončí svoje dosahovanie a započne „od-angažovanie“ sa od cieľa. Postakčná fáza je poslednou fázou dosahovania cieľov. V tejto fáze jednotlivec vyhodnocuje, či bol už cieľ dosiahnutý alebo potrebuje vynaložiť ďalšie úsilie (Gollwitzer, 2012, s. 527).

P. M. Gollwitzer (2012, s. 528) a iní autori (Keller a kol., 2019, s. 26) na základe výskumu správania v týchto fázach opisujú *mindset teóriu*, ktorá zahŕňa pojem „mindset“ alebo nastavenie mysle. Ide o kognitívne procedúry, ktoré sa v jednotlivých fázach aktivujú. De-

finované je deliberatívne a implementačné nastavenie mysle. V deliberatívnom nastavení sa jednotliviec sústreďí na informácie týkajúce sa prítlačivosti a hodnotí ich viac-menej nestranne, mal by mať širší záber vizuálnej pozornosti a pravdepodobnejšie je spracovanie náhodne prezentovaných informácií. Zároveň je menej optimisticky zaujatý. Rovnako podľa P. M. Gollwitzer (2012, s. 529) sa v tejto fáze zvažujú najmä plusy a mínusy daného cieľa. V implementačnom prístupe je kontrastne viac optimistických zaujatí, čo nadhodnocuje dosiahnuteľnosť cieľa. Prejavujú vyššiu mieru ilúzie kontroly, majú užší záber vizuálnej pozornosti a viac sa sústreďia na detaily.

2.1 Zvažovanie ziskov a nákladov dosahovania cieľa

Zvažovanie ziskov a nákladov dosahovania alebo nedosahovania cieľa môžeme rozdeliť na štyri časti. Zisky a náklady spojené s dosahovaním cieľa a zisky a náklady spojené s nedosahovaním cieľa. Ak by bolo našim cieľom dostať sa na vysokú školu, zisky dosahovania cieľa by mohli zahŕňať získanie vzdelania alebo titulu. Ziskom nedosahovania cieľa by mohla byť možnosť sa zamestnať. Nákladom dosahovania cieľa by mohla byť investícia času a úsilia. Nákladom nedosahovania cieľa by mohlo byť napríklad to, že bez danej školy by jednotliviec nemohol vykonávať určitú profesiu. Zisky dosahovania a náklady nedosahovania sa vnímajú ako konzistentné s cieľom a zisky nedosahovania a náklady pokračovania vnímané

ako nekonzistentné s cieľom (Beckmann – Gollwitzer, 1987, s. 264 – 265; Bavoľár a kol., 2021, s. 43). Ako spomíname v predchádzajúcej časti, zvažovanie ziskov a nákladov jednotliviec uskutočňuje najmä v deliberatívnom mindsete, čiže v prvej fáze. V implementačnom mindsete už môže zvažovanie ziskov a nákladov pôsobiť rušivo, keďže prínosnejšie je viac sa sústrediť na plánovanie a implementáciu krokov dosahovania cieľov (Gollwitzer, 2012, s. 528). Napriek tomu určité zvažovanie toho, čo nám cieľ môže priniesť alebo čoho sa musíme vzdať, pretrváva vo všetkých fázach (Bavoľár a kol., 2021, s. 38). Môže sa opäť vo vyššej miere objaviť v akčnej fáze v prípade, že je prežívaná akčná kríza. Vtedy sa jednotliviec opäť zameriava na zisky a náklady spojené s cieľom a implementačné zameranie ustupuje do úzadia (Brandstätter – Schüller, 2013, s. 550).

Ukázalo sa, že precízne zváženie ziskov a nákladov dosahovania cieľa v prvej fáze má priaznivé účinky napríklad na zníženie ilúzie kontroly, čiže poskytuje realistickejšie vyhodnotenie príčiny a následku a znižuje optimistickú zaujatosť (Gollwitzer – Kinney, s. 541, 1989; Taylor – Gollwitzer, 1995, s. 214). Okrem toho znižuje aj ilúzie pozitívnej seba-percepcie, „nezraniteľnosti“ voči riziku (Taylor – Gollwitzer, 1995, s. 220). Ďalej aj presnejšej predpovede do budúcnosti a zvýšenú všímavosť dostupných informácií týkajúcich sa

cieľa (Heckhausen – Gollwitzer, 1987 s. 118; Gagné – Lydon, 2001, s. 93 – 94).

Čo sa týka prepojenia štýlov rozhodovania a zvažovania ziskov a nákladov, zatiaľ sa podľa našich informácií realizoval len jeden výskum. J. Bavoľár a kol. (2021, s. 41) uvádzajú pozitívny vzťah racionálneho štýlu so zvažovaním ziskov aj nákladov súvisiacich s dosahovaním cieľa, nie však so zvažovaním ukončenia cieľa. Autori uvádzajú, že to čiastočne potvrdzuje ich predpoklady, keďže jedným z aspektov racionálneho štýlu je dôkladné zvažovanie plusov a mínusov. Ďalšie vzťahy sa nepotvrdili, čo autori uvádzajú ako prekvapujúce, pretože očakávali napríklad negatívny vzťah napríklad s vyhýbavým štýlom.

3. Aktuálny výskum

Ako spomínajú J. Bavoľár a kol. (2021), prepojenie zvažovania ziskov a nákladov sa zdá teoreticky prepojené so štýlmi rozhodovania. Napríklad zvažovanie plusov a mínusov, ktoré je jednou z hlavných charakteristík prvej fázy dosahovania cieľov (Gollwitzer, 2012, s. 531), je zároveň aj jednou charakteristikou definície racionálneho rozhodovacieho štýlu. Rovnako definícia cieľov sa vzťahuje na prijatie rozhodnutia. Keďže sa podľa našich informácií týmto vzťahom venoval iba jeden výskum (Bavoľár et al., 2021), bolo naším cieľom preskúmať vzťahy štýlov rozhodovania a zvažovania ziskov a nákla-

dov práve v „prerozhodovacej“ fáze dosahovania cieľov. Očakávame najmä pozitívne vzťahy racionálneho rozhodovacieho štýlu so zvažovaním ziskov a nákladov vo všetkých jeho častiach a negatívne vzťahy zvažovania ziskov a nákladov s vyhýbavým štýlom rozhodovania.

Metódy – vzorka

Celkovo sa do výskumu zapojilo 114 respondentov. Išlo o študentov gymnázií Poštová (39,5 %), Šrobárova (34,2 %), Milana Rastislava Štefánika (18,4 %), Púchov (2,6 %), sv. Edity Steinovej (2,6 %), F. Švantnera (1,8 %) a Alejová (0,6 %). Z týchto gymnázií bola väčšina (95,4 %) situovaná v Košiciach a zvyšok (4,6 %) v Novej Bani, Púchove a Zlatých Moravciach. Najväčšiu reprezentáciu mali študenti tretieho ročníka – štvorročného štúdia (83,3 %), potom študenti štvrtého ročníka – päť ročného štúdia (8,8 %) a nakoniec študenti siedmeho ročníka – osemročného štúdia (7,9 %). Z týchto študentov bola prevaha žien (73,7 %) oproti mužom (26,3 %). Priemerný vek respondentov bol presne 18 rokov.

Procedúra

Dáta sme zbierali prevažne osobne (92,1 %) cez QR kódy, ktoré si respondenti naskenovali elektronickým zariadením a to ich následne prepojilo na stránku s dotazníkom, zvyšok prostredníctvom e-mailových adries. Všetky údaje sa zadávali do online dotazníka vytvoreného v programe Qualtrics, pričom celý zber dát prebiehal

od 21. 6. do 3. 7. 2022. Účastníci boli oboznámení s anonymitou a dobrovoľnosťou účasti.

Metódy

Dotazníková batéria zisťovala viacero premenných, v nasledujúcom texte uvádzame len tie, ktoré sú relevantné k prezentovanému výskumu.

Cieľ a zachytenie „prerozhodovacej“ fázy. Aby sme zachytili cieľ v „prerozhodovacej“ fáze, oslovili sme respondentov, ktorí mali v pláne dostať sa na vysokú školu a nasledovať to v budúcom roku ako cieľ, ale aktuálne zvažovali niekoľko škôl a nemali zatiaľ vybrať konkrétnu školu, pre ktorú by boli definitívne rozhodnutí. Inštrukcia vyzerala takto: „Teraz Vás poprosíme, aby ste uviedli, aké vysoké školy a odbory zvažujete. Prosím, uveďte také, ktoré by mohli byť ďalší rok Vašimi cieľmi, ktoré by ste chceli dosiahnuť.“

Zvažovanie ziskov a nákladov sme zisťovali prostredníctvom štyroch otázok hodnotených na 5-bodových škálach (1 – vôbec, 5 – veľmi). Tieto otázky sa vzťahovali na konkrétnu školu, ktorá bola uvedená ako jeden z potencionálne zvažovaných cieľov. Príklad položky: pre zisky spojené s dosahovaním cieľa: „Zvažovali ste, čo by ste získali, ak by ste sa dostali na túto školu/odbor?“

Štýly rozhodovania

Na zistenie rozhodovacích štýlov bola použitá škála základných rozhodovacích štýlov (GDMS). Táto škála sa skladala z 25 otázok,

ktoré boli hodnotené na 5 bodovej stupnici (1 – silno nesúhlasím a 5 – silno súhlasím). Tieto otázky boli zamerané na už spomínaných 5 rozhodovacích štýlov, a to racionálny, intuitívny, závislý, vyhýbavý a spontánny. Dotazník sme vyhodnotili ako prevažne vnútorne konzistentný (racionálny štýl : McDonaldova $\omega = 0,615$; intuitívny štýl : $\omega = 0,666$; vyhýbavý štýl $\omega = 0,703$; závislý štýl $\omega = 0,884$; spontánny štýl $\omega = 0,796$).

Výsledky

Prvým krokom štatistického spracovania dát bola deskriptívna analýza. V tabuľke číslo 1 uvádzame deskriptívne údaje pre zvažovanie ziskov a nákladov dosahovania, respektíve nedosahovania cieľov. V tabuľke sú zahrnuté priemery, štandardné odchýlky, zošikmenie a špicatosť. Napriek tomu, že zošikmenie a špicatosť boli v rámci normy, histogramy a rozptylové grafy vylúčili možnosť využitia parametrickej štatistiky.

Tabuľka č. 1: Deskriptívne údaje zvažovania ziskov a nákladov

	Zisky dosahovania	Zisky nedosahovania	Náklady dosahovania	Náklady nedosahovania
Priemer	4,2 (SD = 0,91)	3,13 (1,28)	3,82 (1,19)	2,76 (1,32)
Zošikmenie	-0,98	-0,019	-0,90	0,10
Špicatosť	0,11	-1,03	0,06	-1,15

Poznámka: SD – štandardná odchýlka

V tabuľke číslo 2 uvádzame deskriptívne údaje pre štýly rozhodovania. Konkrétne priemery, štandardné odchýlky, zošikmenie a špicatosť.

Tabuľka č. 2: Deskriptívne údaje štýlov rozhodovania

	Racio- nálny štýl	Intui- tívny štýl	Zá- vislý štýl	Vyhý- bavý štýl	Spon- tánný štýl
Priemer	15,8 (SD = 2,27)	18,3 (SD = 2,85)	17,7 (SD = 3,29)	13,9 (SD = 4,77)	14,0 (SD = 3,82)
Zošikme- nie	-1,39	-0,50	-0,29	0,36	0,44
Špicatosť	5,58	0,76	0,55	-0,80	-0,18

Poznámka: SD – štandardná odchýlka

V tomto prípade neboli v norme ani zošikmenie (-1,39), ani špicatosť (5,58) pre racionálny štýl.

Ďalej uvádzame korelačnú maticu vzťahov a Spearmanov korelačný koeficient ziskov a nákladov a rozhodovacích štýlov. Ako štatisticky významné sa ukázali 3 vzťahy. Išlo o pozitívny vzťah ($r=0,40$; $p < ,001$) racionálneho štýlu a zvažovania ziskov spojených s dosahovaním. Potom negatívny vzťah vyhýbavého štýlu ($r= -0,23$; $p < ,05$) so ziskami spojenými s dosahovaním a nakoniec pozitívny

vzťah vyhýbavého štýlu ($r = 0,20$; $p < ,05$) s nákladmi spojenými s nedosahovaním cieľa.

Tabuľka č. 3: Korelačná matica ziskov a nákladov a štýlov rozhodovania

	Zisky dosahovania	Zisky nedosahovania	Náklady dosahovania	Náklady nedosahovania
Racionálny štýl	0,40***	0,18	0,15	0,02
Intuitívny štýl	0,03	-0,06	0,09	0,01
Závislý štýl	0,02	-0,02	-0,10	0,08
Vyhýbavý štýl	-0,23*	0,12	-0,07	0,20*
Spon-tánný štýl	-0,12	-0,10	-0,05	0,02

Poznámka: *** $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Diskusia

Cieľom výskumu bolo preskúmať vzťahy medzi štýlmi rozhodovania a ziskami a nákladmi zvažovanými v prvej fáze dosahovania cieľov, takisto porovnať výsledky s realizovaným výskumom

J. Bavoľára a kol. (2021, s. 41 – 51) a vyvodit' prípadné implikácie týchto vzťahov.

Najsilnejšie vzťahy sme predpokladali najmä s racionálnym štýlom, keďže už samotná definícia zahŕňa precízne zvažovanie alternatív, plusov a mínusov a vhodným výberom z nich (Scott – Bruce, 1995, s. 820). Okrem toho aj pôvodný výskum J. Bavoľára a kol. (2021, s. 45) uvádza pozitívne vzťahy medzi racionálnym štýlom rozhodovania a zvažovaním ziskov a nákladov pokračovania v ciele. Nám sa tento predpoklad potvrdil len v jednom bode, a to v pozitívnom vzťahu medzi racionálnym štýlom a zvažovanými ziskami dosahovania cieľa. Tento výsledok hovorí o tom, že čím je vyššia miera racionálneho rozhodovania sa, tým viac zvažuje pozitíva spojené s výberom daného cieľa. Napriek našim očakávaniam naše výsledky nedokazujú to, že sú zvažované všetky zisky a náklady spojené s dosahovaním, prípadne rozhodnutím sa pre dosahovanie daného cieľa. Ďalší významný výsledok bol negatívny vzťah vyhýbavého štýlu a zvažovania ziskov spojených s dosahovaním, respektíve rozhodnutím sa pre cieľ. Tieto výsledky sú v súlade s očakávanými, ale nepotvrdenými výsledkami J. Bavoľára a kol. (2021, s. 45). Tento negatívny vzťah hovorí o tom, že čím je vyššia miera vyhýbavého štýlu, tým jedinec menej uvažuje nad ziskami cieľa, čo opäť vyplýva aj zo samotnej definície vyhýbavého štýlu, teda odkladania rozhod-

nutia (Scott – Bruce, 1995, s. 820). Inými slovami, čím viac sa jediniec snaží odkladať rozhodnutie na neskôr, tým menej bude zvažovať pozitíva spojené s rozhodnutím sa pre dosahovanie cieľa. Prekvapivý bol pozitívny vzťah vyhýbavého štýlu so zvažovaním nákladov nedosahovania cieľa. Tento výsledok naznačuje, že pri vyššej miere odkladania rozhodnutia sa budú viac zvažovať náklady spojené s nerozhodnutím sa pre dosahovanie cieľa.

Dôkladné zvažovanie ziskov a nákladov má neskôr v dosahovaní cieľov mnoho pozitív. Napríklad zníženie ilúzie kontroly, optimistickej zaujatosti či seba-percepcie, ale aj presnejšej predpovede budúcnosti a všimania si dostupných informácií týkajúcich sa cieľa (Heckhausen – Gollwitzer, 1987, s. 118; Gollwitzer – Kinney, 1989, s. 541; Taylor – Gollwitzer, 1995, s. 220; Gagné – Lydon, 2001, s. 93 – 94). Vyššia miera zvažovania ziskov spojených s cieľom bola spojená s vyššou mierou racionálneho štýlu; a nižšia miera zvažovania nákladov spojených s nedosahovaním cieľa s vyhýbavým štýlom. Na základe toho môžeme konštatovať, že v prvej fáze dosahovania cieľa môže byť adaptívnejšie rozhodovať sa racionálne a nevyhýbať sa uskutočneniu rozhodnutia.

Za limity považujeme najmä veľkosť (114 respondentov) a homogenitu vzorky (prevaha žien, len študenti určitého ročníka gymnázií), čo by mohlo ovplyvniť možnosť zovšeobeciteľnosti našich

výsledkov. Limitom bola aj nižšia reliabilita škály racionálneho a intuitívneho štýlu.

Bibliografické odkazy:

AUSTIN, J. T. – VANCOUVER, J. B. 1996. Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. In: *Psychological Bulletin*. č. 3, roč. 120/1996, s. 338 – 375.

BAVOLÁR, J. – LOVAŠ, L. – ĎURBISOVÁ, S. 2021. Rozhodovanie a proces dosahovania cieľov. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2021.

BECKMANN, J. – GOLLWITZER, P. M. 1987. Deliberative versus implemental states of mind: The issue of impartiality in predecisional and postdecisional information processing. In: *Social Cognition*. č. 3, vyd. 5/1987, s. 259 – 279.

BRANDSTÄTTER, V. – SCHÜLER, J. 2013. Action crisis and cost–benefit thinking: A cognitive analysis of a goal-disengagement phase. In: *Journal of Experimental Social Psychology*. č. 3, roč. 49/2013, s. 543 – 553.

BRANDSTÄTTER, V. – HERRMANN, M. – SCHÜLER, J. 2013. The struggle of giving up personal goals. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*. č. 12, vyd. 39/2013, s. 1668 – 1682.

BULOG, I. – DADIC, L. – MATIC, I. 2017. Individual Differences and Decision Making Styles Among University Students. In: *International Scientific Conference on Economic and Social Development*. vyd. 23/2017, s. 197 – 207.

GAGNÉ, F. M. – LYDON, J. E. 2001 Mind-set and close relationships: When bias leads to (in)accurate predictions. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. č. 1, vyd. 81/2001, s. 85 – 96.

GOLLWITZER, P. M. 2012 Mindest Theory of Action Phases. In: LANGE, P. A. Ed. *Theories of social psychology*. Los Angeles, California: Sage, 2012, s. 526 – 545.

GOLLWITZER, P. M. – KINNEY, R. F. 1989 Effects of deliberative and implemental mind-sets on illusion of control. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. č. 4, vyd. 56/1989, s. 531 – 542.

HECKHAUSEN, H. – GOLLWITZER, P. M. 1987 Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional

states of mind. In: *Motivation and Emotion*, č. 2, vyd. 11/1987, s. 101 – 120.

KELLER, L. – BIELEKE, M. – GOLLWITZER, P. M. 2019 Mindset theory of action phases and IF-then planning. In: *Social Psychology in Action*. 2019, s. 23 – 37.

SCOTT, S. G. – BRUCE, R. A. 1995. Decision-making style: The development and assessment of a new measure. In: *Educational and Psychological Measurement*. č, 5, vyd. 55/1995, s. 818 – 831.

TAYLOR, S.E. – GOLLWITZER, P. M. 1995. Effects of mindset on positive illusions. In: *Journal of Personality and Social Psychology* č. 2, vyd. 69/1995, s. 213 – 226.

Do we weigh the benefits or the costs of our goals?

Seeking the answer in decision making

Summary

The aim was to examine the relationship between weighing the benefits and costs of goal pursuit and decision-making styles. The sample consisted of 114 high-school students, who were deciding which university to set as a goal. We administered questions to evaluate the weighing of benefits and costs and the GDMS scale. We found a

positive relationship between the rational decision-making style and weighing the benefits of pursuing the goal. A negative relationship between the avoidant style and weighing the benefits of pursuing the goal. A positive relationship between avoidant style and weighing the costs of not pursuing the goal.

Pohoda učiteľov a pandémie COVID-19

Janka Nováková

Teoretické východiská

Subjektívna pohoda je definovaná ako „kognitívne a afektívne hodnotenie života“ (Diener a kol., 2002, s. 63). Na pracovisku súvisí s pracovným nasadením, so šťastím v práci a spokojnosťou (Bakker – Oerlemans, 2011, s. 178 – 189). Chápe sa aj ako pozitívne hodnotenie rôznych aspektov práce vrátane afektívnych, motivačných, behaviorálnych, kognitívnych a psychosomatických rozmerov (Van Horn a kol., 2004, s. 365 – 375). Medzi jej negatívne indikátory na pracovisku najčastejšie patrí workoholizmus a príznaky syndrómu vyhorenia (Bakker – Oerlemans, 2011, s. 178 – 189).

Učiteľ je kvalifikovaný pedagogický pracovník, ktorý je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky edukačného procesu. Pri vykonávaní svojej činnosti spoluprotvorí edukačné prostredie, pričom prichádza do interakcie so žiakom a prostredím (Průcha a kol., 2013). Učiteľstvo sa vníma ako jedno zo stresujúcich povolání, a to práve pre množstvo povinností, ktoré musia pedagógovia v rámci svojej profesie plniť. Medzi najstresujúcejšie faktory patrí nevhodné pracovné prostredie, nadmerný pracovný čas a záťaž,

nedostatok možností na kariérny rozvoj, konflikty na pracovisku, byrokracia, nevhodná komunikácia, nízka pracovná morálka, odpor k zmenám alebo príliš časté zmeny (Holmes, 2005). S. Johnson a kol. (2005, s. 178 – 187) uvádzajú, že v porovnaní s inými pracovníkmi, akými sú napríklad analytici, účtovníci alebo sekretári, pociťujú pedagógovia nižšiu úroveň psychického a fyzického zdravia či spokojnosti s prácou.

Pandémia COVID-19 zaťažila učiteľov veľmi špecificky, a to najmä pre náhle uzatvorenie škôl. Museli začať vyučovať dištančne, čo so sebou prinieslo niekoľko osobnostných a pracovných výziev (Stang-Rabrig a kol., 2022). MacIntyre a kol. (2020) zistili, že dištančný spôsob výučby bol pre učiteľov veľmi stresujúci, plný obáv o zdravie a nejasných hraníc medzi pracovnými a domácimi povinnosťami. Tak ako autori uvádzajú, počas pandémie došlo k nárastu stresu, zhoršeniu duševného a fyzického zdravia. Mnohí učitelia sa stretli s príznakmi syndrómu vyhorenia; u väčšiny z nich dokonca došlo k zhoršeniu stravovania a spánku či k zvýšeniu konzumácie alkoholu. Práve pre negatívne dôsledky pandémie na ich zdravie i pracovnú spokojnosť vážne uvažovali o zmene zamestnania (Sigursteinsdottir – Rafnsdottir, 2022; Minihan a kol., 2021). Z uvedených dôvodov v tejto prehľadovej štúdií prinášame výskumné zistenia štúdií skúmajúcich dôsledky pandémie COVID-19 na subjektívnu pohodu učiteľov.

Metóda

Výber vhodných štúdií sme uskutočnili v niekoľkých krokoch. Zvolili sme databázu vyhľadávania Scopus, ktorá nám umožnila zadať parametre vyhľadávania.

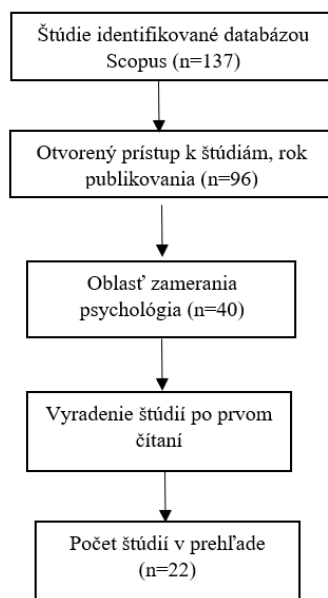
Do vyhľadávania sme zadali kľúčové slová: well-being and teachers and covid (n=348); wellbeing and teachers and covid (n=153); impact and covid and teacher and well-being (n=137).

V druhom kroku sme pridali ďalšie parametre: otvorený prístup k štúdiám a štúdie, ktorých predmetom skúmania bola oblasť psychológie. Po vytriedení štúdií s otvoreným prístupom nám v databáze zostalo 96 článkov (roky publikovania 2020 – 2022). Napokon sme vybrali tie, ktoré skúmali oblasť psychológie, takže po zadaní posledného kritéria nám vo vyhľadávaní zostalo 40 štúdií.

Na základe prvej analýzy sme vyseletovali 18 štúdií, a to preto, že primárnou výskumnou skupinou neboli učitelia, alebo preto, že štúdie nemapovali dôsledky pandémie COVID-19 na pohodu učiteľov. Napokon nám v prehľadovej štúdii zostalo 22 štúdií.

Po tomto kroku sme pristúpili k analýze a snažili sme sa nájsť odpoveď na otázku: *Aké dôsledky pandémie COVID-19 na pohodu učiteľov boli zaznamenané?*

Obrázok č. 2: Schéma vyhľadávania článkov



Výsledky

Aké dôsledky pandémie COVID-19 na pohodu učiteľov boli zaznamenané?

Učiteľstvo sa medzi stresujúce povolania zaraďovalo už pred pandemiou. Podmienky, ktoré však z pandémie bezprostredne vyplývali, negatívne pocity učiteľov ešte zhoršili, čo mohlo viesť k problémom v triede i širšej komunite pedagógov (Robinson a kol., 2022). Ich pohodu ovplyvnila najmä zmena v spôsobe učenia a vzdelávania (Hosszu a kol., 2022), pričom najväčšiu výzvu predstavovalo prispôsobenie sa online technológiám (Panadero a kol., 2022).

Mnohí učitelia sa stretli aj so zvýšenou záťažou a sociálno-emocionálnymi problémami. V dôsledku online výučby totiž pocítili zmazanie hraníc medzi pracovným a súkromným životom, čo rezultovalo v znížení pohody a v prežívaní negatívnych emocionálnych stavov (Robinson a kol., 2022; Arslan a kol., 2022, s. 66 – 88; Froehlich a kol., 2022; Jelińska – Paradowski, 2021). Ďalšie výzvy, s ktorými sa učitelia stretávali, vyplývali z nejasnej budúcnosti či z narušenia vzťahov so žiakmi a rodičmi (Froehlich a kol., 2022). Vysoká pracovná záťaž, pracovný odstup, pocity nedostatku kompetencií na výkon práce a nedostatočná miera „sebaúčinnosti“ zhoršovali úroveň pohody učiteľov (Hascher a kol., 2022).

Pri skúmaní dôsledkov pandémie vírusu COVID-19 sa zistilo, že učitelia pocítovali menej pozitívnych emócií, zaznamenal sa u nich pokles pocitov nádeje a úľavy (Panadero a kol., 2022), menšia angažovanosť, menej úspechov, vyššia miera negatívnych emócií a celkové zhoršenie zdravia (Miksza a kol., 2022, s. 1152 – 1168). Niektorí učitelia dokonca priznali, že sa u nich vyskytol stredne ťažký, prípadne ťažký stupeň depresie (Parkes a kol., 2021; Miksza a kol., 2022, s. 1152 – 1168). Mnohí boli psychicky a fyzicky vyčerpaní a demotivovaní (Hosszu a kol., 2022); uvádzali vyššiu mieru syndrómu vyhorenia ako v období pred pandemiou (Pellerone, 2021, s. 496 – 512). Počas nej sa na pracovisku stretávali s neistotou, s nadmernou pracovnou záťažou, s negatívnym vnímaním profesie,

so zdravotnými problémami a s nárastom úloh. Všetky tieto faktory ovplyvnili ich mentálne zdravie negatívne (Kim a kol., 2022, s. 299 – 318).

Pozitívny dôsledok na pohodu mala sociálna podpora a miera autonómie učiteľov (Kim a kol., 2022, s. 299 – 318). Ako veľmi dôležité faktory podpory pohody sa ukázali školské zdroje, podpora vedenia, kolegiálnosť, odolnosť, stratégie zvládania a jasné pracovné štruktúry (Hascher a kol., 2021). Za veľmi podstatný faktor pohody sa považuje aj prístup vedenia školy. L. Nong a kol. (2022) zistili, že pokiaľ ho učitelia vnímajú ako orgán kompetentný na vykonávanie svojej činnosti (napríklad počas kríz, akou bola pandémia vírusu COVID-19), pracovná pohoda je vyššia. Výsledky súčasne naznačujú, že učitelia, ktorí na pracovisku pociťovali menej stresu, mali vyššiu mieru pohody (Nong a kol., 2022). Učitelia uvádzali aj to, že počas obdobia pandémie zaznamenali pokles sebaúčinnosti a podpory zo strany kolegov a vedenia (Womack – Monteiro, 2022). Úroveň ich pohody však mohol ovplyvňovať aj plat. Zistilo sa totiž, že učitelia, ktorých odmena nepresiahla vynaložené úsilie, mali úroveň stresu vyššiu ako tí, ktorí dostali odmenu vyššiu alebo aspoň primeranú vynaloženému úsiliu (Pöysä a kol., 2022).

V súvislosti s pohodou učiteľov sa zistili aj rodové rozdiely. Ženy pracujúce na vysokých školách dosiahli v zložkách pohody nižšie

skóre ako ženy pracujúce na stredných a základných školách. Naopak, muži vyučujúci na vysokých školách dosiahli v zložkách pohody vyššie skóre ako muži vyučujúci na stredných a základných školách (Miksza a kol., 2022, s. 1152 – 1168). Tieto výskumné zistenia podporujú aj autori V. Cabezas a kol. (2022), ktorí uvádzajú, že učiteľky mali počas pandémie zníženú úroveň pohody. Iní autori zistili, že zhoršenú úroveň pohody pociťovali najmä ženy, učitelia vo veku 38 – 45 rokov, ktorí učili na základných školách, mali 16 – 24 rokov praxe alebo ktorých študenti pochádzali zo sociálne znevýhodneného prostredia (Panadero a kol., 2022). U učiteľov stredných a základných škôl (tzv. K-12) sa zistila vyššia miera stresu a úzkosti počas pandémie ako u vysokoškolských učiteľov (Hidalgo-Andrade a kol., 2021, s. 933 – 944). Stres negatívne ovplyvňoval ich pohodu, no tento efekt mohol byť sprostredkovaný aj spôsobom zvládania problémov. Zistilo sa, že vzťah medzi stresom a pohodou je významný vtedy, ak učitelia majú nízku mieru zvládania zameraného na problém (Ciuhan a kol., 2022, s. 1844 – 1855).

P. Hidalgo-Andrade a kol. (2021, s. 933 – 944) zistili, že v súvislosti s pociťovaním stresu z online výučby zohrávala dôležitú úlohu predošlá skúsenosť učiteľov. Tí, ktorí sa už pred pandemiou s ňou stretli, uvádzali nižšie hodnoty stresu a záťaže ako tí, ktorí s ňou skúsenosť nemali (Hidalgo-Andrade a kol., 2021, s. 933 – 944). U mladších učiteľov sa zistila vyššia miera pohody a spokojnosti. Je

to pravdepodobne preto, že títo učitelia majú viac skúseností s digitálnymi technológiami, a tak prechod na online výučbu u nich spôsobil menšiu záťaž. Opäť boli potvrdené zistenia týkajúce sa nedostatku priameho kontaktu a absencie neverbálnej komunikácie v priebehu online vyučovania. Interakcia a dynamika komunikácie medzi učiteľom a žiakom boli výrazne narušené (Pellerone, 2021, s. 496 – 512). Ako jeden z dôležitých dôsledkov treba spomenúť aj to, že učitelia pociťovali nedostatok interakcie so žiakmi, lebo sa počas online výučby obmedzila výhradne na vizuálno-verbálnu úroveň. Túto formu komunikácie vnímali učitelia ako neadekvátnu na podporu optimálnych pedagogických zásahov. Mnohí z nich pociťovali únavu, nedostatok času, tlak spôsobený vzdelávacou inštitúciou a v neposlednom rade aj technické problémy s pripájaním sa na online výučbu (Brivio a kol., 2021, s. 1181 – 1204).

Na základe štúdií je nutné konštatovať, že pandémia vírusu COVID-19 negatívne ovplyvnila pohodu učiteľov. Preto mnohí autori zdôrazňujú potrebu intervenčných zásahov, ktoré by do istej miery mohli zmierniť jej negatívne dôsledky (Cabezas a kol., 2022; Brivio a kol., 2021, s. 1181 – 1204; Hascher a kol., 2021; Robinson a kol., 2022). M. J. Hirshberg a kol. (2022) zriadili v mobilnej aplikácii 4-týždňový program, ktorý bol zameraný na meditáciu a zlepšenie pohody učiteľov. Zavedená intervencia meditácie takisto pomohla učiteľom zlepšiť vnímanie seba samého, zvýšiť mieru sebaúčinnosti,

sociálnu prepojenosť a prispela k zníženiu pocitov úzkosti a depresie (Hirshberg a kol., 2022). Veľmi dôležitým faktorom udržania zdravej pohody učiteľov je aj udržanie rovnováhy medzi osobným a pracovným životom, ktorá podľa autorov B. Pan a kol. (2022, s. 2815 – 2830) zohráva mediačnú rolu medzi všímavosťou (osobnostnou črtou) a pohodou učiteľov. Programy na podporu duševnej pohody učiteľov zamerané na rôzne pozitívne spôsobilosti (napríklad všímavosť, rozvoj „sebaúčinnosti“) úroveň pohody učiteľov zlepšujú (Lee a kol., 2022; Datu a kol., 2022, s. 66 – 82).

Diskusia

Cieľom prehľadu literatúry bolo priniesť aktuálne teoretické informácie k téme dôsledkov pandémie vírusu COVID-19 na pohodu učiteľov. V príspevku sme opísali niekoľko oblastí dôsledkov pandémie, ktoré sa týkali výziev pre učiteľov, negatívnych dôsledkov, pozitívnych dôsledkov, rozdielov v prežívaní pohody a online výučby. V poslednom odseku sme s cieľom zlepšiť pohodu učiteľov v postpandemickom období zdôraznili potrebu zavádzania intervencií.

Výskumné zistenia sú v oblasti negatívnych dôsledkov konzistentné. Výsledky naznačujú, že pandémia mala na mentálne zdravie a pohodu učiteľov výrazný vplyv. Boli u nich zaznamenané zmeny v emocionálnom prežívaní (Panadero a kol., 2022; Miksza a kol., 2022, s. 1152 – 1168). Niektorí dokonca priznali príznaky ťažkej

a stredne ťažkej depresie (Parkes a kol., 2021; Miksza a kol., 2022, s. 1152 – 1168), prípadne syndrómu vyhorenia (Pellerone, 2021, s. 496 – 512). Tieto výskumné zistenia sú v zhode aj s inými autormi, ktorí opisujú nielen úroveň pohody učiteľov v období pred pandémiou a počas nej, ale aj to, že u žien sa táto úroveň znížila viac ako u mužov (Cabezas a kol., 2022). Na základe štúdií je zrejmé, že na pohodu učiteľov vplyvajú jednak vonkajšie faktory, k akým patria napríklad školské zdroje, vedenie, kolegiálnosť či plat (Hascher a kol., 2021; Kim a kol., 2022, s. 299 – 318; Pöysä a kol., 2022; Womack – Monteiro, 2022), a jednak vnútorné faktory, akými sú „sebaúčinnosť“, odolnosť a stratégie zvládania problémov (Hascher a kol., 2021). Pohoda učiteľov takisto súvisí aj s mierou pociťovaného stresu (Nong a kol., 2021; Ciuhan a kol., 2022, s. 1844 – 1855). Veľkou záťažou bol pre nich prechod na online výučbu, ktorý narúšal rovnováhu medzi pracovným a osobným životom (Robinson a kol., 2022; Arslan a kol., 2022, s. 66 – 88; Froehlich a kol., 2022; Jelińska – Paradowski, 2021; Pan a kol., 2022, s. 2815 – 2830) a obmedzoval interakcie vo vzťahu žiak – učiteľ, resp. rodič – učiteľ (Froehlich a kol., 2022). Keďže sme zaznamenali množstvo negatívnych dôsledkov, je namieste venovať pozornosť intervenciám a zavádzaniu programov na zlepšenie pohody učiteľov. Ako efektívne sa

doposiaľ ukázali meditácie (Hirshberg a kol., 2022) a intervencie zamerané na rozvoj zručností, k akým patrí všímavosť alebo „sebaúčinnosť“ (Lee a kol., 2022; Datu a kol., 2022, s. 66 – 82).

Bibliografické odkazy:

ARSLAN, A. et al. 2022. Caught Unprepared: Consequences of Getting Full Online During a Pandemic. In: *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 77, 2022, s. 66 – 88. DOI: 10.33788/rcis.77.5.

BAKKER, A. B. – OERLEMANS, W. 2011. Subjective well-being in organizaions. In: K. S. Cameron – G. M. Spreitzer (Eds.). *The Oxford Handbook of Positive Organizational Sholarship*, s. 178 – 189. New York : Oxford University Press, 2011.

BRIVIO, F. et al. 2021. School health promotion at the time of COVID-19: An exploratory investigation with school leaders and teachers. In: *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11 (4), 2021, s. 1181 – 1204. DOI: 10.3390/ejihpe11040087.

CABEZAS, V. et al. 2022. Teacher Well-Being During the COVID-19 Pandemic in Chile: Demands and Resources for Tackling Psychological Distress. In: *Psyche*, 31 (1), 2022. DOI: 10.7764/psyche.2020.22427.

CIUHAN, G. C. et al. 2022. Percieved stress and wellbeing in Romanian teachers during the COVID-19 pandemic: The intervening effects of job crafting and problem-focused coping. In: *Psychology in the Schools*, 59 (9), 2022, s. 1844 – 1855. DOI: 10.1002/pits.22728.

DATU, J. A. D. et al. 2022. Prospering in the midst of the COVID-19 pandemic: The effects of PROSPER-based intervention on psychological outcomes among preschool teachers. In: *Journal of School Psychology*, 94, 2022, s. 66 – 82. DOI: 10.1016/j.jsp.2022.08.003.

DIENER, E. et al. 2002. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In: C. R. Snyder – S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*, s. 63 – 73. Oxford, New York: Oxford University Press, 2002.

FROEHLICH, D. E. et al. 2022. Newly Qualified Teachers' Well-Being During the COVID-19 Pandemic: Testing a Social Support

Intervention Through Design-Based Research. In: *Frontiers in Psychology*, 13, 2022. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.873797.

HASCHER, T. et al. 2021. Swiss Primary Teachers' Professional Well-Being During School Closure to the COVID-19 Pandemic. In: *Frontiers in Psychology*, 12, 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.687512.

HIDALGO-ANDRADE, P. et al. 2021. Teachers' mental health and self-reported coping strategies during the covid-19 pandemic in ecuador: A mixed-methods study. In: *Psychology research and Behavior Management*, 14, 2021, s. 933 – 944. DOI: 10.2147/PRBM.S314844.

HIRSHBERG, M. J. et al. 2022. A Randomized Controlled Trial of a Smartphone-Based Well-Being Training in Public School System Employees During the COVID-19 Pandemic. In: *Journal of Educational Psychology*, 2022. DOI: 10.1037/edu0000739.

HOLMES, E. 2005. Teacher Well-being. Looking after yourself and your career in the classroom. In: *RoutledgeFalmer*, 2005.

HOSSZU, A. et al. 2022. Webcams and Social Interaction During Online Classes: Identity Work, Presentation of Self, and Well-Being.

In: *Frontiers in Psychology*, 12, 2022. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.761427.

JELIŃSKA, M. – PARADOWSKI, M. B. 2021. The Impact of Demographics, Life and Work Circumstances on College and University Instructors' Well-Being During Quaranteaching. In: *Frontiers in Psychology*, 12, 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.643229.

JOHNSON, S. et al. 2005. The experience of work-related stress across occupations. In: *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2), 2005, s. 178 – 187. DOI: 0.1108/02683940510579803.

KIM, L. E. et al. 2022. “My brain feels like a browser with 100 tabs open”: A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. In: *British Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 2022, s. 299 – 318. DOI: 10.1111/bjep.12450.

LEE, A. S. Y. et al. 2022. Well-Being Profiles of Pre-service Teachers in Hong Kong: Associations with Teachers' Self-Efficacy During the COVID-19 Pandemic. In: *Psychological Reports*, 2022. DOI: 10.1177/00332941221127631.

MACINTYRE, P., D. et al. 2020. Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations

with stress, wellbeing and negative emotions. In: *System*, 94, 2020.
DOI: 10.1016/j.system.2020.102352.

MIKSZA, P. et al. 2022. The well-being of music educators during the pandemic Spring of 2020. In: *Psychology of Music*, 50 (4), 2022, s. 1152 – 1168. DOI: 10.1177/03057356211042086.

MINIHAN, E. et al. 2022. COVID-19 related occupational stress in teachers in Ireland. In: *International Journal of Educational Research Open*, 3, 2022. DOI: 10.1016/j.ijedro.2021.100114.

NONG, L. et al. 2022. The Impact of Empowering Leadership on Preschool Teachers' Job Well-Being in the Context of COVID-19: A Perspective Based on Job Demands-Resources Model. In: *Frontiers in Psychology*, 13, 2022. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.895664.

PANADERO, E. et al. 2022. Teachers' Well-Being, Emotions, and Motivation During Emergency Remote Teaching Due to COVID-19. In: *Frontiers in Psychology*, 13, 2022. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.826828.

PAN, B. et al. 2022. The Effect of Trait Mindfulness on Subjective Well-Being of Kindergarten Teachers: The Sequential Mediating

Roles of Emotional Intelligence and Work-Family Balance. In: *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 2022, s. 2815 – 2830. DOI: 10.2147/PRBM.S381976.

PARKES, K. A. et al. 2021. The Well-being and Instructional Experiences of K-12 Music Educators: Starting a New School Year During a Pandemic. In: *Frontiers in Psychology*, 12, 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.701189.

PELLERONE, M. 2021. Self-percieved instructional competence, self-efficacy and burnout during the covid-19 pandemic: A study of a group of italian school teachers. In: *European Journal of Investigation in Health*, 11 (2), 2021, s. 496 – 512. DOI: 10.3390/ejihpe11020035.

PÖYSÄ, S. et al. 2022. Profiles of Work Engagement abd Work-Related Effort and Reward Among Teachers: Associations to Occupational Well-Being and Leader-Follower Relationship During the COVID-19 Pandemic. In: *Frontiers in Psychology*, 13, 2022. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.861300.

PRÚCHA, J. et al. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2013.

ROBINSON, L. E. et al. 2022. Teachers, Stress, and the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Analysis. In: *School Mental Health*, 2022. DOI: 10.1007/s12310-022-09533-2.

SIGURSTEINSDOTTIR, H. – RAHNSDOTTIR, L. G. 2022. The Well-Being of Primary School Teachers durin COVID-19. In: *International journal of environmental research and public health*, 19 (18), 2022. DOI:10.3390/ijerph191811177.

STANG-RABRIG, J. et al. 2022. Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands. In: *Teaching and Teacher Education*, 117, 2022. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103803.

VAN HORN, J., E. et al. 2004. The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77 (3), 2004, s. 365 – 375. DOI: 10.1348/0963179041752718.

WOMACK, T. A. – MONTEIRO, E. M. 2022. Special education staff well-being and the effectiveness of remote services during the COVID-19 pandemic. In: *Psychology in the schools*, 2022. DOI: 10.1002/pits.22702.

Teacher well-being and COVID-19 pandemic

Summary

In this review study we deal with the well-being of teachers. We analysed 22 studies about the impacts of COVID-19 pandemic on teachers' well-being. This topic is currently in the center of researchers interest. The pandemic mainly negatively affected mental health and well-being of teachers, but several positive impacts were also noted. There are gender differences in teachers' well-being. External resources have proven to be a significant factor in well-being. It is necessary to improve teachers' well-being and mental health in order to support quality teaching process.

Čo znamená byť dospelý?

Martina Semešiová

Čo znamená byť dospelý? Mnohí výskumníci už dlhé roky hľadajú odpoveď na túto otázku, a preto existuje na prechod do dospelosti a jej dosiahnutie viacero pohľadov. V minulosti výskumníci (Featherman – Rossi, 1985; Hogan a kol., 1986) zastávali názor, že tempo biologického, psychologického a sociálneho vývinu sa môže medzi jednotlivcami líšiť a nemusí existovať jednotnosť v poradí, v ktorom sa vyskytujú vývinové štádiá v rôznych dimenziách. F. F. Furstenberg a kol. (2004) uvádzajú, že neexistuje nič ako „magický vek“ (18 – 21 rokov), ktorý by umožňoval považovať človeka za dospelého. Na druhej strane tradičné pohľady na prechod do dospelosti zastávajú názor, že dospelým sa jedinec stáva dovŕšením devätnásťteho až dvadsiateho roku života (napr. Kabíček, 2014; Macek, 2003, Steinberg, 2005) a naplnením určitých kritérií. Pohľady viacerých autorov na tieto kritériá sa v mnohom stretávajú. Napríklad P. Macek a kol. (2016) uvádzajú, že základnými všeobecne uznávanými kritériami dosiahnutia dospelosti sú vek, založenie rodiny, vlastná domácnosť, finančná nezávislosť a stabilné zamestnanie. Podobne na tieto kritériá dosiahnutia dospelosti nazerajú aj V. Brandstätter a M.

Herrmann (2016), ktorí považujú za dôležité kritériá dosiahnutia dospelosti prevzatie zodpovednosti pri riešení úloh v rozličných oblastiach života (napr. vzdelanie, zamestnanie, vzťahy alebo rodina) a utvorenie vlastnej identity potrebnej na riešenie problémov dospelého života. Niektorí autori sa snažili definovať kritériá dospelosti na základe subjektívneho hodnotenia dospievajúcich a dospelých jedincov. Napríklad J. J. Arnett (1997) zistil, že mladí ľudia považovali za najdôležitejšie kritériá dosiahnutia dospelosti „prijatie zodpovednosti za dôsledky svojich činov“, „schopnosť rozhodovať sa o vlastných presvedčeniach a hodnotách nezávisle od rodičov alebo iných vplyvov“ a „vytvorenie rovnocenného vzťahu s rodičmi“. J. J. Arnett (1997) poukázal aj na to, že kritériá, ktoré sa zvyčajne spájajú s prechodom do dospelosti, ako je ukončenie vzdelávania, vstup do pracovného procesu, manželstvo a rodičovstvo, veľká väčšina mladých ľudí považovala za nerelevantné a nedôležité. V roku 2001 zaradil Arnett medzi tri vyššie uvedené kritériá aj štvrté, a to finančnú nezávislosť. Z uvedeného vyplýva, že prechod do dospelosti je široký pojem, a preto považujeme za dôležité priblížiť niektoré koncepty.

Práve J. J. Arnett je významnou osobnosťou v oblasti prechodu do dospelosti. V roku 2000 poukázal na potrebu predĺženia času na dosiahnutie dospelosti u mladých ľudí a vniesol do vývinovej psychológie koncept vynárajúcej dospelosti ako vývinového obdobia. Ide o obdobie medzi adolescenciou a mladou dospelosťou – 20 až

28/30 rokov (Arnett 2000). Táto vývinová etapa vznikla – ako uvádzajú P. Macek a kol. (2016) – špecificky pre generáciu Y (jedinci narodení od roku 1985 do roku 2000) alebo tzv. mileniálov. V priebehu rokov však výskumné zistenia poukazujú na to, že týmto vývinovým obdobím prechádzajú aj nasledujúce generácie. Jeho vyhlásenie prinieslo vo vývinovej psychológii veľkú diskusiu a dodnes sa stretáva s podporou, ale aj kritikou. J. J. Arnett (2000, 2007) a R. Knight a J. M. Miller (2017) uvádzajú, že mladí ľudia potrebujú čas na vzdelanie, skúmanie rôznych možných smerovaní ich života v láske, práci a svetonázore, priestor na naplnenie svojich snov a prípravu na ďalší život v dospelosti. Podobne chápu vynárajúcu sa dospelosť aj L. M. Baumgartner (2007) a V. Brandstätter a M. Herrmann (2015), ktorí uvádzajú, že ide o čas, keď sa ľudia vo veku dvadsiatych až tridsiatych rokov musia osamostatniť od svojich rodičov a osvojiť si vlastnú identitu. Hoci proces utvárania identity je z tradičného pohľadu charakteristický pre obdobie adolescencie, jej hranice výrazne prekračuje a zahŕňa aj periódu nastupujúcej dospelosti. Existenciu vynárajúcej sa dospelosti ako vývinového obdobia potvrdzujú aj fyziologické zistenia autorov Z. Hochberga a M. Konnera (2020), ktorí upozorňujú na to, že zobrazovacie štúdie ukázali, že vývin mozgu pokračuje počas celého obdobia od 20 do 30 rokov.

Obdobie vynárajúcej sa dospelosti je charakterizované prostredníctvom piatich hlavných znakov (Arnett, 2005; Arnett – Mitra,

2018). Ide o objavovanie identity pre dospelý vek, nestabilitu (ktorá sa prejavuje napríklad striedaním pracovných miest, partnerov atď.) a zameranie sa na seba (v tomto období je oveľa väčšie ako v iných vývinových obdobiach života). Je vekom možností (realizácia významných zmien atď.) a pocitu „medzi“, ktorý sa prejavuje v rôznych oblastiach. Práve pocit „medzi“ je v súvislosti s vynárajúcou sa dospelosťou veľmi významný. Najčastejšie ide o pocit medzi dospelosťou a detstvom, medzi prácou a školou, medzi samostatnosťou a závislosťou od iných ľudí, najčastejšie rodičov a podobne. Prežívanie tohto pocitu potvrdzujú zistenia mnohých autorov (napríklad Galanaki – Leontopoulou, 2017; Macek a kol., 2007).

Otázkou však ostáva, čo robí človeka dospelým. V tomto prípade sú podstatné práve kritériá dosiahnutia dospelosti, ktoré sa často vnímajú ako podmienka na vstup do dospelosti. Každé vývinové obdobie sa z pohľadu „life-spanových“ teórií (Thorová, 2005; Vágnerová, 2012) spája s určitými normatívnymi vývinovými úlohami a je to tak aj v prípade prechodu do dospelosti, ktorý trvá od 20 do 28/30 rokov. Normatívne úlohy chápeme ako požiadavky a výzvy, ktoré sa od ľudí očakávajú vzhľadom na vývinové obdobie, v ktorom sa aktuálne nachádzajú, a kultúru spoločnosti, v ktorej žijú (Roisman, 2004; Salmela-Aro a kol., 2007; Žukauskienė, 2015). Keďže ide o vekovo rozsiahlu etapu, normatívne úlohy sa v priebehu tohto obdobia menia (Salmela-Aro a kol. 2007). Niektoré sme už uviedli,

J. J. Arnett (2000) ako autor konceptu vynárajúcej sa dospelosti však uvádza tri kritériá prechodu do dospelosti, ktorých napĺňanie je u každého individuálne. Ide o prijatie zodpovednosti za svoje vlastné ja, schopnosť sa nezávisle rozhodovať a finančnú nezávislosť vo svojom živote.

Normatívne vývinové úlohy sa môžu v určitom vývinovom období pre jedinca stať takými významnými, že sa stanú aj jeho osobnými cieľmi (Heckhausen a kol., 2010; Lovaš a kol., 2017; Roberts a kol., 2004; Salmela-Aro a kol., 2007). Osobný cieľ je viacúrovňový konštrukt, ktorý má svoje charakteristiky. Medzi tieto charakteristiky patria podľa Lovaša a kol. (2017) a Bavol'ára a kol. (2021) záväzok voči cieľu, dôležitosť cieľa, dosiahnuteľnosť cieľa, vynaložené úsilie, cieľová sebaúčinnosť a cieľový pokrok. Ak teda mladý človek vníma normatívnu úlohu ako záväzok, je preňho dôležitá, považuje ju za dosiahnuteľnú, cíti, že má schopnosti ju dosiahnuť a vynakladá na jej dosiahnutie určité úsilie, dochádza k transformácii normatívnej úlohy na osobný cieľ (Heckhausen a kol., 2010; Lovaš a kol., 2017; Roberts a kol., 2004; Salmela-Aro a kol., 2007). Kľúčovú úlohu však zohráva aj motivácia. Aby k tejto transformácii normatívnej úlohy na osobný cieľ došlo, mal by byť mladý človek na jej dosahovanie motivovaný vnútornou motiváciou (Nurmi a kol., 2002; Milyavskaya a kol., 2014; Milyavskaya a kol., 2015). Transformáciu

normatívnych vývinových úloh na osobné ciele potvrdzujú výskumné zistenia mnohých autorov (napr. Kurt – Uçanok, 2019; Marttinen, 2017; Ranta a kol., 2013).

S opisom hlavných charakteristík, znakov a normatívnych úloh obdobia vynárajúcej sa dospelosti súvisí aj otázka univerzálnosti tohto obdobia. Obdobie nastupujúcej dospelosti je príznačné len pre rozvinuté krajiny (Crocetti a kol., 2015). Autorky E. Galanaki a S. Leontopoulou (2017) uvádzajú, že v industrializovaných spoločnostiach v uplynulom polstoročí došlo k mnohým zmenám v živote mladých ľudí. K najvýznamnejším zmenám patrí dlhšia kariérna príprava, väčšia tolerancia predmanželského pohlavného styku a spolužitia, ale napríklad aj odkladanie vstupu do manželstva a rodičovstva (Arnett, 2007). Zároveň existujú rozdiely aj medzi jednotlivými kultúrami a národmi, ktorých sa obdobie vynárajúcej sa dospelosti týka.

Považujeme za dôležité poukázať aj na to, že koncept vynárajúcej sa dospelosti sa stretol s množstvom kritiky. J. E. Côté (2008, 2014) a J. M. Bynner (2005, 2008) otvorene vyjadrili nesúhlas s existenciou vynárajúcej sa dospelosti ako nového vývinového obdobia. Urobili tak na základe analýz štatistických výsledkov sčítaní ľudu v Spojenom kráľovstve, Európe a Kanade. Poukazujú na to, že k procesom prechodu do dospelosti dochádza podobne ako v minulosti. L. B. Hendry a M. Kloep (2010) vyjadrili potrebu brať do

úvahy, že aj v rozvinutých krajinách závisí prežívanie vynárajúcej sa dospelosti aj od iných charakteristík života mladých ľudí, nielen od geografického statusu. J. J. Arnett (2007) reagoval na túto kritiku napríklad tým, že adolescencia, ktorá sa dnes často spája s vekom 10 až 25 rokov, zahŕňa veľmi dlhé vekové rozpätie. Preto považoval za rozumné rozdeliť toto vývinové obdobie na adolescenciu (10 – 17 rokov) a vynárajúcu sa dospelosť (18 – 25 rokov). Neskôr J. J. Arnett (2020) uviedol, že toto obdobie by mohlo byť v niektorých prípadoch charakteristické pre jedincov až do veku tridsiatich rokov. Poskytol aj niekoľko štatistických dôkazov vychádzajúcich zo sčítania ľudu v Spojených štátoch amerických a v Európe za roky 1980 a 2000, ktoré potvrdzovali, že pre ľudí v uvedenom vekovom rozpätí boli charakteristiky prežívania vynárajúcej sa dospelosti príznačné. L. J. Nelson (2021) však poukázal na to, že vynárajúca sa dospelosť v rozpätí od 18 až do 29/30 rokov pokrýva taktiež dlhé obdobie vo vývine jedincov. Z tohto dôvodu by podľa L. J. Nelsona (2021) malo byť aj obdobie vynárajúcej sa dospelosti rozdelené na dve etapy. Uviedol však aj, že rôzni ľudia dosahujú rôzne vývinové úlohy v rôznom veku, preto by rozdelenie tohto vývinového obdobia mohlo byť náročné.

Koncept vynárajúcej sa dospelosti je aj dnes vo vývinovej psychológii veľmi diskutovanou témou. V roku 2018 J. J. Arnett a D. Mitra uviedli, že väčšina Američanov vo veku 18 – 25 rokov

uvádzala, že charakteristiky týkajúce sa vynárajúcej sa dospelosti (vytváranie identity, nestabilita, zameranie sa na seba, pocit „medzi“ a vek možností) boli pre ich prežívanie typické. Autori sa však stretli aj s tým, že ľudia vo veku 26 – 60 rokov uvádzali, že tieto črty, ktoré by mali byť charakteristické len pre vynárajúcu sa dospelosť, sa vyskytovali aj v ich prežívaní a myslení. Samozrejme, udávali, že tieto črty sú pre nich charakteristické v menšej miere ako pre dvadsiatnikov.

Ako sme už viackrát spomínali, dnešné generácie sa vyvíjajú inak a je takmer nemožné, aby plnili požiadavky spoločnosti v rovnakom čase ako predchádzajúce generácie. V súčasnosti majú mladí ľudia oveľa viac možností v štúdiu, práci alebo cestovaní a podobne ako v minulosti, a preto považujeme za vhodné pristupovať k mladým ľuďom špecificky.

Záver

Koncept vynárajúcej sa dospelosti je len jedna z možností, ako nazerať na prechod do dospelosti. Stotožňujeme sa s charakteristikami tohto obdobia, tak ako ich uviedol J. J. Arnett (2005). Ide o hľadanie identity pre dospelý vek, nestabilitu, zameranie sa na seba, prežívanie pocitu „medzi“ a chápanie obdobia vynárajúcej sa dospelosti ako veku možností. Uvedomuje si, že toto vývinové obdobie, ako aj jeho charakteristiky nie sú kultúrne univerzálne. Aktuálny výskum v tejto oblasti už zohľadňuje aj vznesené kritické pripomienky,

a preto považujeme za potrebné preskúmať, či mladí ľudia na Slovensku naplňajú charakteristiky tohto obdobia. Je potrebné poukázať na to, že všetky vývinové obdobia sa odlišujú najmä tým, čo sa od ľudí v danom vývinovom štádiu očakáva, teda aké normatívne úlohy sa s ním spájajú. Osobné ciele, ktoré si mladí ľudia stanovujú v období nastupujúcej dospelosti, môžu, ale nemusia byť v súlade so spoločenskými očakávaniami.

Čo teda znamená byť dospelý? Za základne vnímanie dosiahnutia dospelosti považujeme prijatie zodpovednosti za svoje vlastné ja, schopnosť nezávisle sa rozhodovať a dosiahnutie finančnej nezávislosti. Tieto tri kritériá však nezahŕňajú celú problematiku dospelosti. Dôležité je aj to, či sa mladý človek cíti subjektívne dospelý. Tento pocit značne napomáha dosiahnutie stability vo svojom živote, samostatnosť, zrelý partnerský vzťah a najmä osvojenie si identity potrebnej pre dospelosť, a s tým spojené naplňovanie príslušných rolí.

Bibliografické odkazy:

ARNETT, J. J. 1997. Young People's Conceptions of the Transition to Adulthood. In: *Youth & Society* [online]. 1997, roč. 29, č. 1, s. 3 – 23. ISSN 0044-118X, 1552-8499. Dostupné na internete: doi:10.1177/0044118X97029001001.

ARNETT, J. J. 2000. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. In: *American Psychologist* [online]. 2000, roč. 55, č. 5, s. 469 – 480. Dostupné na internete: doi:10.1037/0003-066X.55.5.469.

ARNETT, J. J. 2001. Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives From Adolescence Through Midlife. In: *Journal of Adult Development* [online]. 2001, č. 8, s. 133 – 143. Dostupné na internete: doi:https://doi.org/10.1023/A:1026450103225.

ARNETT, J. J. 2005. The Developmental Context of Substance use in Emerging Adulthood. In: *Journal of Drug Issues* [online]. 2005, roč. 35, č. 2, s. 235 – 254. Dostupné na internete: doi:10.1177/002204260503500202.

ARNETT, J. J. 2007. Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? In: *Child Development Perspectives* [online]. 2007, roč. 1, č. 2, s. 68 – 73. ISSN 17508592. Dostupné na internete: doi:10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x.

ARNETT, J. J. – MITRA D. 2018. Are the Features of Emerging Adulthood Developmentally Distinctive? A Comparison of Ages 18–60 in the United States. In: *Emerging Adulthood* [online]. 2018, roč. 8, č. 5, s. 412 – 419. Dostupné na internete: doi:10.1177/2167696818810073.

BAUMGARTNER, L. M. – MERRIAM, S. B. – CAFFARELLA, R. B. 2007. *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco : John Wiley & Sons, Inc, 2007.

BRANDSTÄTTER, V. – HERRMANN, M. 2016. Goal disengagement in emerging adulthood: The adaptive potential of action crises. In: *International Journal of Behavioral Development* [online]. 2016, roč. 40, č. 2, s. 117 – 125. Dostupné na internete: doi:10.1177/0165025415597550.

CÔTÉ, J. E. – BYNNER, J. M. 2008. Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: the role of structure and agency in emerging adulthood. In: *Journal of Youth Studies* [online]. 2008, roč. 11, č. 3, s. 251 – 268. Dostupné na internete: doi:10.1080/13676260801946464.

CÔTÉ, J. E. 2014. The Dangerous Myth of Emerging Adulthood: An Evidence-Based Critique of a Flawed Developmental Theory. In: *Applied Developmental Science* [online]. 2014, roč. 18, č. 4, s. 177 – 188. Dostupné na internete: doi:10.1080/10888691.2014.954451.

CROCETTI, E. S. – TAGLIABUE, SUGIMURA, K. – NELSON, L. J. – TAKAHASHI, A. – NIWA, T. – SUGIURA, Y. – JINNO, M. 2015. Perceptions of Emerging Adulthood: A Study With Italian and

Japanese University Students and Young Workers. In: *Emerging Adulthood* [online]. 2015, roč. 3, č. 4, s. 229 – 243. Dostupné na internete: doi:10.1177/2167696815569848.

FEATHERMAN, D. L. – ROSSI, S. A. 1985. Of Clocks That Time Us. In: *Contemporary Sociology* [online]. 1985, roč. 14, č. 5, s. 569. Dostupné na internete: doi:10.2307/2069509.

FURSTENBERG, F. F. – RUMBAUT, R. G. – SETTERSTEN, R. A. 2004. On the Frontier of Adulthood: Emerging Themes and New Directions. In: *On the frontier of adulthood: Theory, research, and public policy*. Chicago : The University of Chicago Press, 2004.

GALANAKI, E. – LEONTOPOULOU, S. 2017. Criteria for the transition to adulthood, developmental features of emerging adulthood, and views of the future among Greek studying youth. In: *Europe's Journal of Psychology* [online]. 2017, roč. 13, č. 3, s. 417 – 440. Dostupné na internete: doi:10.5964/ejop.v13i3.1327.

HECKHAUSEN, J. – WROSCH, C. – SCHULZ, R. 2010. A motivational theory of life-span development. In: *Psychological Review* [online]. 2010, roč. 117, č. 1, s. 32 – 60. Dostupné na internete: doi:10.1037/a0017668.

HENDRY, L. B. – KLOEP, M. 2010. How universal is emerging adulthood? An empirical example. In: *Journal of Youth Studies* [online]. 2010, roč. 13, č. 2, s. 169 – 179. Dostupné na internete: doi:10.1080/13676260903295067.

HOGAN, D. P. – ASTONE, N. M. 1986. The Transition to Adulthood. In: *Annual Review of Sociology* [online]. 1986, roč. 12, č. 1, s. 109 – 130. Dostupné na internete: doi:10.1146/annurev.so.12.080186.000545.

HOCHBERG, Z. – KONNER, M. 2020. Emerging Adulthood, a Pre-adult Life-History Stage. In: *Frontiers in Endocrinology* [online]. 2020, roč. 10, s. 918. Dostupné na internete: doi:10.3389/fendo.2019.00918.

KABÍČEK, P. – CSÉMY, L. – HAMANOVÁ, J. et al. 2014. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha : Triton, 2014.

KNIGHT, R. – MILLER, J. M. 2017. Emerging Adulthood: A Developmental Phase: An Introduction to the Section. In: *The Psychoanalytic Study of the Child* [online]. 2017, roč. 70, č. 1, s. 5 – 7. Dostupné na internete: doi:10.1080/00797308.2017.1277117.

KURT, D. – UÇANOK, Z. 2019. Gelişimsel Hedefler ve İyilik Hâlinin Beliren Yetişkinlerde İncelenmesi. In: *Psikiyatride Guncel*

Yaklasimlar - Current Approaches in Psychiatry [online]. 2019, roč. 11, s. 118 – 135. Dostupné na internete: doi:10.18863/pgy.570098.

LOVAŠ, L. – RÁCZOVÁ, B. – ČOPKOVÁ, R. – KOVÁČOVÁ HOLEVOVÁ, B. – KAČMÁR, P. 2017. *Procesy sebaregulácie v dosahovaní cieľov*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, 2017.

MACEK, P. 2003. *Adolescence* [cit. 6. 10. 2021]. Dostupné na internete: <https://is.muni.cz/publication/486857/cs/Adolescence/Macek>.

MACEK, P. – BEJČEK, J. – VANÍČKOVÁ, J. 2007. Contemporary Czech Emerging Adults: Generation Growing Up in the Period of Social Changes. In: *Journal of Adolescent Research* [online]. 2007, roč. 22, č. 5, s. 444 – 475. Dostupné na internete: doi:10.1177 /07435584073 05417.

MACEK, P. – LACINOVÁ, L. – JEŽEK, S. 2016. *Cesty do dospělosti: Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků*. Brno : Masarykova univerzita, 2016.

MARTTINEN, E. 2017. *Deciding on the direction of career and life: Personal goals, identity development, and well-being during the transition to adulthood*. Jyväskylä : University of Jyväskylä, 2017.

MILYAVSKAYA, M. – INZLICHT, M. – HOPE, N. – KOESTNER, R. 2015. Saying “no” to temptation: Want-to motivation improves self-regulation by reducing temptation rather than by increasing self-control. In: *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 2015, roč. 109, č. 4, s. 677 – 693. Dostupné na internete: doi:10.1037/pspp0000045.

MILYAVSKAYA, M. – NADOLNY, D. – KOESTNER, R. 2014. Where Do Self-Concordant Goals Come From? The Role of Domain-Specific Psychological Need Satisfaction. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* [online]. 2014, roč. 40, č. 6, s. 700 – 711. Dostupné na internete: doi:10.1177/0146167214524445.

NELSON, L. J. 2021. The Theory of Emerging Adulthood 20 Years Later: A Look at Where It Has Taken Us, What We Know Now, and Where We Need to Go. In: *Emerging Adulthood* [online]. 2021, roč. 9, č. 3, s. 179 – 188. Dostupné na internete: doi:10.1177/2167696820950884.

NURMI, J. E. – SALMELA-ARO, K. – KOIVISTO, P. 2002. Goal Importance and Related Achievement Beliefs and Emotions during the Transition from Vocational School to Work: Antecedents and Consequences. In: *Journal of Vocational Behavior* [online]. 2002,

roč. 60, č. 2, s. 241 – 261. Dostupné na internete: doi:10.1006/jvbe.2001.1866.

RANTA, M. – DIETRICH, J. – SALMELA-ARO, K. 2014. Career and Romantic Relationship Goals and Concerns During Emerging Adulthood. In: *Emerging Adulthood* [online]. 2014, roč. 2, č. 1, s. 17 – 26. Dostupné na internete: doi:10.1177/2167696813515852.

ROBERTS, B. W. – O'DONNELL, M. – W. ROBINS, R. W. 2004. Goal and Personality Trait Development in Emerging Adulthood. In: *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 2004, roč. 87, č. 4, s. 541 – 550. Dostupné na internete: doi:10.1037/0022-3514.87.4.541.

ROISMAN, G. I. – MASTEN, A. S. – COATSWORTH, J. D. – TELLEGEN, A. 2004. Salient and Emerging Developmental Tasks in the Transition to Adulthood. In: *Child Development* [online]. 2004, roč. 75, č. 1, s. 123 – 133. Dostupné na internete: doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00658.x.

SALMELA-ARO, K. – AUNOLA, K. – NURMI, J. E. 2007. Personal Goals During Emerging Adulthood: A 10-Year Follow Up. In: *Journal of Adolescent Research* [online]. 2007, roč. 22, č. 6, s. 690 – 715. Dostupné na internete: doi:10.1177/0743558407303978.

STEINBERG, L. 2005. Cognitive and affective development in adolescence. In: *Trends in Cognitive Sciences* [online]. 2005, roč. 9, č. 2, s. 69 – 74. Dostupné na internete: doi:10.1016/j.tics.2004.12.005.

THOROVÁ, K. 2015. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2015.

VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha : Univerzita Karlova, 2008.

ŽUKAUSKIENĖ, R. 2016. *Emerging Adulthood in an European Context*. New York : Routledge/Taylor & Francis Group, 2016.

What does it mean to be an adult?

Summary

The aim of this study was to provide a comprehensive theoretical overview of the knowledge related to the transition to adulthood and the normative tasks belonging to this developmental stage. Based on the knowledge of the conducted research, we have described different views and approaches of the transition to adulthood. We also focused on defining and identifying normative developmental tasks (requirements and expectations placed on young people by society) typical for the transition to adulthood. At the end of the thesis, we answered the question: What does it mean to be an adult?

Osamelosť a vybrané faktory sociálneho prostredia žien zažívajúcich domáce násilie – projekt výskumu

Barbora Kováčová – Eva Žiaková

Ústredným podnetom na formuláciu predstaveného príspevku je skutočnosť, že i napriek rozsiahlemu záujmu odbornej verejnosti o tému domáceho násillia a násillia páchaného na ženách nachádzame limitáciu teoretickej a empirickej základne poznatkov len na úzky rozsah konkrétnych oblastí. Kvantitatívnym či kvalitatívnym charakteristikám prežívanej osamelosti obetí domáceho násillia sa doposiaľ venovala len minimálna pozornosť.

Domáce násilie, jeho znaky a formy

Domáce násilie A. Marešová (2010) zaraďuje k reprezentantom jedného z najčastejšie sa vyskytujúcich sociálno-patologických javov. Tento zastrešujúci pojem zahŕňa rovnako násilie v intímnych partnerských vzťahoch, ako aj súhrn všetkých násilných prejavov v rodinnom, domácom prostredí.

Vplyvom rozsiahleho vedeckovýskumného bádania sa jeho definovanie štrukturalizovalo do podoby širšie prezentovaného „opakovaného, dlhodobého a spravidla eskalujúceho násillia fyzického, psychického, sexuálneho a ekonomického rázu, ktoré vytvára jednoz-

načne asymetrický vzťah a vedie k stabilnému rozdeleniu rolí na násilnú a ohrozenú osobu“ (Čírtková, 2008, s. 9). Takto formulované vymedzenie ústredného pojmu reflektuje i jeho definujúce znaky a formy.

Význam doposiaľ známych znakov definujúcich sociálny konštrukt domáceho násillia sa však od autora k autorovi líši. Kľúčovým prvkom domáceho násillia je jeho frekvencia. Jednorazová násilná aktivita zo strany partnera či rodinného príslušníka nepodlieha identifikácii skúmaného fenoménu. Ten predstavuje dlhodobý proces charakteristický vlastnou dynamikou a vývojom.

L. Walkerová (1992; 2009) poukázala na formovanie takzvaného cyklu domáceho násillia, ktorý je postupnosťou troch po sebe sa vyskytujúcich charakteristických fáz. Úvodná fáza gradácie reprezentuje počiatočné prejavy napätia s prvkami eskalujúcich interpersonálnych konfliktov. Následne nastupuje fáza akútneho incidentu či intenzívneho násillia. Tieto násilné prejavy však v určitom čase vymiznú a prejaví sa dočasné obdobie pokoja bez výskytu násillia, ktoré charakterizuje forma takzvanej fázy milujúcej ľútosti či medových týždňov. O domácom násillí je možné hovoriť až v prípade minimálne dvojnásobného opakovania vyššie predstaveného cyklu (Čírtková, 2008).

E. Čírtková, P. Vitoušová a kol. (2007) v procese identifikácie domáceho násillia zohľadňujú i ďalšie tri jeho určujúce znaky, a to

eskaláciu a stupňovanie intenzity násilných prejavov, jednoznačné rozlíšenie rolí na násilnú a ohrozenú osobu a lokalizáciu násilia do prostredia spoločnej domácnosti. Toto prostredie však zároveň disponuje súkromím, a prebieha tak v značnej miere izolovane od sociálneho okolia zainteresovaných osôb, za zatvorenými dverami.

Predpokladom asymetrie vzťahu medzi násilnou a ohrozenou osobou je ďalší z typických znakov domáceho násilia, ktorým je aspekt uplatňovania moci a absolútnej kontroly (Johnson – Leone, 2005; Fenestra, 2022 a ďalší).

Dominujúcim prostriedkom uplatňovania moci je stratégia izolácie. Násilná osoba strategicky redukuje sociálne kontakty a interpersonálnu angažovanosť obeť, čím priamo eliminuje aj jej prístup k dostupným vonkajším zdrojom akejkoľvek podpory a pomoci. Podnecuje tak i samotné zotrvanie ohrozenej osoby v patologickom vzťahu.

Prejavujú sa však i ďalšie, nie menej závažné charakteristické vzorce domáceho násilia. Odborníci vyzdvihujú ako aspekt udržiavania hrôzy a teroru obviňovanie obeť, rovnako i príležitostné láskavosti zo strany násilnej osoby a mnoho ďalších (Fenestra, 2022).

Násilné prejavy domáceho násilia variujú v mnohých podobách. Široký repertoár prejavov zahŕňa jasne identifikovateľné fyzické útoky i pre okolie menej zrejmy psychický teror a sociálnu izoláciu. V rámci existujúcich foriem domáceho násilia je možné nájsť istý

konsenzus naprieč zainteresovanými odborníkmi. Súčasný koncept diferenciácie násilných prejavov domáceho násilia tvorí päť jeho základných foriem. V klasickom ponímaní domáceho násilia sa hovorí o všeobecne zaužívaných (a najčastejšie sa vyskytujúcich) formách ako fyzické, psychické (emocionálne) či sexuálne domáce násilie (Bodnárová – Filadelfiová, 2002; Malíková – Juhásová, 2019). Proces modifikácie skúmaného javu priniesol diferenciáciu ďalších dvoch nových foriem domáceho násilia v podobe ekonomického a sociálneho násilia (Čírtková, 2008). Mnohokrát sa však vyskytujú vo vzájomnej kombinácii.

Osamelosť žien zažívajúcich domáce násilie

Expozícia násilným prejavom správania vyvoláva množstvo negatívnych dôsledkov na fyzickom i psychickom zdraví a pohode ohrozenej osoby. Komplexný súhrn typických následkov týrania a násilia voči ženám kompletizuje viktimizačný syndróm týranej ženy (angl. Battered Woman Syndrome, BWS), ktorý zaviedla L. Walkerová (1984). Zohľadňuje osobitosti a charakteristické vzorce správania žien konfrontovaných s niektorou z foriem domáceho násilia v rámci všetkých úrovní ich života.

K najvýznamnejšiemu narušeniu dochádza v oblasti sociálnych interakcií a vzťahov obeť. Špecifické okolnosti a mechanizmy domáceho násilia, akými sú i vyššie spomenutá stratégia izolácie obeť

či uplatňovanie moci a kontroly a následná strata sociálnej angažovanosti a smelosti obeť, prirodzene vyúsťujú do pocitov neadekvátnosti jej vzťahov s okolím.

Takto formulovanú subjektívne prežívanú nedostatočnosť kvality či kvantity sociálnych interakcií jedinca zastrešujú M. Bačová a E. Žiaková (2019) pojmom osamelosť. Autori rozlišujú niekoľko špecifických druhov osamelosti.

V kontexte domáceho násillia zastupuje násilná osoba pozíciu významnej osoby v živote obeť. Ide o životného partnera či rodinného príslušníka, ktorý by mal naplňovať prirodzené potreby vzájomného zdieľania, lásky a bezpečia. V tomto ohľade však vo vzťahu s násilnou dynamikou vzájomná dôvera a rešpekt absentujú. Prvky asymetrie vzťahu a patologického uplatňovania moci a kontroly nad partnerom podnecujú k vnímaniu neadekvátnosti intímneho a blízkeho vzťahu. Kvalitatívnu nedostatočnosť v oblasti blízkych dôverných vzťahov s významnými osobami definuje konštrukt takzvanej emocionálnej osamelosti (Weiss, 1973; Peplau – Perlman, 1982; Wang – Fink – Cai, 2008 a ďalší). Subjektívne vnímanú nespokojnosť s množstvom širších známostí a medziľudských interakcií reprezentuje takzvaná sociálna osamelosť (Ráczová, 2006). Sociálna osamelosť je predpokladanou výslednicou snáh o sociálnu izoláciu obeť zo strany násilnej osoby. Cieľom nútenej sociálnej izolácie obeť je

práve redukcia rozsahu jej priateľstiev, rodinných väzieb či sociálnych kontaktov a eliminácia existujúcich protektívnych zdrojov pomoci a podpory.

Bezprostredné pocity ohrozenia na zdraví a živote žien zažívajúcich domáce násilie zároveň úzko súvisia i s existenciálnou osamelosťou. Do popredia sa dostáva najmä na základe skúsenosti s konfrontáciou psychiky obete s vlastnou smrteľnosťou a absenciou zmysluplnosti vlastného bytia (Yalom, 2006).

Diferenciáciu jednotlivých druhov prežívanej osamelosti dopĺňa E. Žiaková (2008), ktorá vymedzuje i takzvanú kognitívnu osamelosť či behaviorálnu osamelosť.

Dostupné empirické zistenia A. Rokacha (2006) však potvrdzujú i charakteristické osobitosti kvality prežívanej osamelosti žien zažívajúcich domáce násilie na jej dimenzionálnej úrovni. Týrané ženy sa prejavili významne vyššou mierou na úrovni dimenzií emocionálnej tiesne a sebaodcudzenia. Prežívali aj výraznejšiu interpersonálnu izoláciu. Získané poznatky korešpondujú s prejavmi i priamymi dôsledkami skúsenosti s domácim násilím. Strata vnútornej integrity a zmeny vo vnímaní vlastného sebaobrazu patria v konečnom dôsledku k jedným z dominujúcich prejavov syndrómu týranej ženy.

Obete domáceho násilia sa v dôsledku zneužívania necítia v existujúcich vzťahoch bezpečne, nedôverujú iným osobám i vlastným

sociálnym zručnostiam, čo v zásadnej miere ovplyvňuje ich schopnosť spolupodieľať sa na procese nadväzovania adekvátnych sociálnych kontaktov (Vandervoort – Rokach, 2003). Tieto aspekty tak opätovne podporujú ich nízku sociálnu angažovanosť a s ňou spojené pocity prežívanej osamelosti týchto žien.

Kompenzáciu nedostatočnosti sociálnych vzťahov a interakcií môžu ženy zažívajúce domáce násilie nájsť vo vzťahu k svojim deťom. Rodičovský faktor zohráva dôležitú úlohu v procese hodnotenia vnímanej sociálnej angažovanosti žien ako jedného z aspektov prežívanej osamelosti (Dykstra – De Jong Gierveld, 2004). Deti sú v pozícii potenciálneho zdroja poskytovanej sociálnej opory, ktorá sa všeobecne prezentuje ako protektívny faktor osamelosti. Rodičovstvo je v mnohých ohľadoch možným zmyslom života žien zažívajúcich domáce násilie.

Úroveň socioekonomického statusu jedinca i komunity, v ktorej žije, je jednoznačným korelátom prežívanej osamelosti dospelých. Väčší priemerný príjem sa spája s nižšou mierou osamelosti jedincov (Cohen-Mansfield a kol., 2016; Menec a kol., 2019).

Autori P. Šmolka a J. Mach (2008) paradoxne deklarujú, že k násiliu dochádza najmä v rodinách s vyššou životnou úrovňou a vyšším vzdelaním členov.

Do týchto súvislostí však vstupuje i faktor pracovného statusu, respektíve nezamestnanosti potenciálne osamelého jedinca. Pracovný status podnecuje rozvoj sociálnej angažovanosti a rozšírenie sociálnych vzťahov i frekvencie kontaktu jedinca s jeho sociálnym okolím (Luhmann – Hawkley, 2016). K sprievodným javom nezamestnanosti radí S. Laca (2011) okrem pocitov nepotrebnosti a neschopnosti i pridružené ťažkosti spájané s radom ďalších patologických javov v kontexte rodiny, akými sú alkoholizmus, narušenie rodinných väzieb či zanedbávanie starostlivosti o deti.

Významný vplyv na existenciu násilných prejavov, no rovnako i na rozsah negatívnych následkov domáceho násillia na psychiku obeť má i faktor takzvanej násilnej rodinnej histórie, a teda predchádzajúca skúsenosť s domácim násillím.

Týraná žena so skúsenosťou s domácim násillím páchanom na inom členovi rodiny, a to najmä v období jej raného detstva, podlieha sociálnemu učeniú reakcií takzvanej „roly obeť“ a pre ňu charakteristických prejavov v myslení, správaní i prežívaní.

Projekt výskumu:

Ciele výskumu

Primárnym cieľom navrhovaného výskumu je identifikácia a analýza štatisticky významných súvislostí medzi úrovňou a kvali-

tou vybraných faktorov sociálneho prostredia žien zažívajúcich domáce násilie a mierou ich sociálnej, emocionálnej a existenciálnej osamelosti.

Hlavnému cieľu bude predchádzať niekoľko vedľajších výskumných cieľov. V prvom rade sa pokúsime o identifikáciu žien momentálne zažívajúcich prejavy domáceho násilia. Zmapujeme okolnosti tohto násilia i úroveň vybraných faktorov ich sociálneho prostredia (miera sociálnej izolácie, socioekonomický status, násilná rodinná história, charakteristiky rodičovstva). Následne realizujeme analýzu miery prežívanej osamelosti skúmaných žien, a to tak na úrovni jej jednotlivých druhov (sociálna, emocionálna a existenciálna osamelosť), ako i na úrovni jej dimenzií (emocionálny distress, sociálna nedostatnosť a odcudzenie, rast a objavovanie, interpersonálna izolácia, sebaodcudzenie).

Výskumné otázky a hypotézy

Na základe dostupných teoretických a empirických zistení a s ohľadom na navrhnuté výskumné ciele sformulujeme tieto hlavné výskumné otázky a hypotézy:

VO1: Akým formám domáceho násilia sú skúmané ženy vystavené?

VO2: Aká je miera prežívania vybraných druhov osamelosti žien zažívajúcich domáce násilie?

VO3: Aké sú špecifiká prežívania osamelosti žien zažívajúcich domáce násilie na úrovni jej jednotlivých dimenzií?

VO4: Súvisí forma domáceho násilia, ktorému sú skúmané ženy vystavené, s mierou nimi prežívaných druhov osamelosti?

VO5: Ktoré z vybraných faktorov sociálneho prostredia žien zažívajúcich domáce násilie štatisticky významne súvisia s mierou nimi prežívaných druhov osamelosti?

HH1: Predpokladáme, že viac ako 50 % skúmaných žien zažívajúcich domáce násilie bude vykazovať vysokú mieru vybraných druhov osamelosti.

VH1: Predpokladáme, že viac ako 50 % žien zažívajúcich domáce násilie bude vykazovať vysokú mieru sociálnej osamelosti.

VH2: Predpokladáme, že viac ako 50 % žien zažívajúcich domáce násilie bude vykazovať vysokú mieru emocionálnej osamelosti.

VH3: Predpokladáme, že viac ako 50 % žien zažívajúcich domáce násilie bude vykazovať vysokú mieru existenciálnej osamelosti.

HH2: Predpokladáme, že ženy s nižším socioekonomickým statusom budú vykazovať vyššiu mieru nimi prežívanej osamelosti.

HH3: Predpokladáme, že bezdetné ženy zažívajúce domáce násilia budú vykazovať vyššiu mieru existenciálnej osamelosti než ženy, ktoré majú aspoň jedno dieťa.

Predpokladaná výskumná vzorka

Výskumnú vzorku bude tvoriť rozsiahly súbor žien bez bližšej špecifikácie. S ohľadom na významne obmedzený prístup k ženám aktuálne zažívajúcich domáce násilie sprístupníme dotazníkovú batériu v rámci svojpomocných online skupín, chatov, fór a podpor-
ných skupín. Dotazníkové batérie distribuujeme aj v rámci komunit-
ných centier, krízových centier, poradní a miest, ku ktorým majú
ženy zažívajúce domáce násilie potenciálny prístup. Výber výskum-
nej vzorky bude prebiehať prostredníctvom nenáhodného príležitost-
ného výberu.

Navrhované výskumné metódy a metodiky

Dostupné metódy a metodiky orientované na identifikáciu domá-
ceho násilia sú výrazne limitované. Pre potreby uskutočňovaného
výskumu zrealizujeme konštrukciu a následnú validizáciu autor-
ského dotazníka. Okrem položiek orientovaných na určujúce znaky
domáceho násilia bude autorská metodika zahrňovať aj položky re-
prezentujúce prejavy piatich základných foriem domáceho násilia
(psychické, fyzické, sexuálne, ekonomické a sociálne násilie).

Mieru prežívania sociálnej a emocionálnej osamelosti žien preží-
vajúcich domáce násilie overíme prostredníctvom jedenásťpoložko-
vej škály na meranie emocionálnej a sociálnej osamelosti. Autormi
škály sú J. De Jong Gierveldová a T. Van Tilburg (1999). Pôvodná

reliabilita škály dosahovala uspokojivú hodnotu Cronbachovho koeficientu α na úrovni 0,80 až 0,90.

Na skúmanie miery existenciálnej osamelosti skúmaných žien využijeme skrátenú verziu *dotazníka existenciálnej osamelosti* (Van Tilburg, 2021). Dotazník diferencuje faktor existenciálnej osamelosti vo vzťahoch a faktor nezmyslupnosti života. Reliabilita dotazníka dosahovala uspokojivú hodnotu Cronbachovho koeficientu $\alpha = 0,69$ (pre faktor existenciálna osamelosť vo vzťahoch) a $\alpha = 0,73$ (pre faktor nezmyslupnosti života).

Špecifiká prežívania osamelosti žien zažívajúcich domáce násilie overíme využitím *dotazníka osamelosti* A. Rokacha (1988). Položky sýtia päť dimenzií prežívanej osamelosti (emocionálny distress, sociálna nedostatočnosť a odcudzenie, rast a objavovanie, interpersonálna izolácia, sebaodcudzenie). Reliabilita dotazníka bola potvrdená na úrovni celého dotazníka Cronbachovho koeficientu $\alpha = 0,88$) i na úrovni jednotlivých dimenzií prežívanej osamelosti (od $\alpha = 0,70$ do $\alpha = 0,85$).

Mieru sociálnej izolácie zmapujeme prostredníctvom Steptoeho indexu sociálnej izolácie (Steptoe a kol., 2013), ktorý pozostáva z päťbodovej škály, na ktorej respondent označuje častosť sociálneho kontaktu s vybranými osobami (s partnerom, deťmi, rodinnými príslušníkmi, priateľmi a členmi iných sociálnych skupín).

Socioekonomický status reprezentuje informácie o dosiahnutom vzdelaní, pracovnom statuse (prípadnej nezamestnanosti) a priemere príjme, respektíve o sume, ktorou môžu skúmané ženy voľne manipulovať.

Pri analýze násilnej rodinnej histórie a toho, či boli skúmané ženy svedkami (alebo obeťami) domáceho násilia v detstve, aplikujeme sériu autorských otázok. Autorské otázky sformulujeme aj v prípade analýzy charakteristík rodičovstva (počtu detí, zdieľanej domácnosti s dieťaťom/deťmi či nevlastných detí, rodinný stav).

Návrh štatistického spracovania výskumných dát

Výskumné dáta vyhodnotíme za pomoci štatistického programu *IBM SPSS Statistics 26* s využitím deskriptívnej a inferenčnej štatistiky. Skúmanie signifikantných súvislostí overíme prostredníctvom korelačných koeficientov a regresnej analýzy, respektíve modelovaním. Výber konkrétnych parametrických, respektíve neparametrických alternatív bude podliehať normalite distribúcie výskumných dát.

Záver

Domáce násilie a násilie páchané na ženách patria k stále aktuálnym a dlhodobo diskutovaným témam. I napriek tomu sa však naprieč touto oblasťou stretávame s častou stereotypizáciou výskumných zámerov.

Rozšírenie vedeckého poznania problematiky domáceho násilia a jeho negatívnych následkov na prežívanie ohrozených osôb predstavuje jeden z prvých krokov na ceste k tvorbe efektívnych preventívnych opatrení či účinných intervenčných zásahov. Jednak vo vzťahu k redukcii prežívanej osamelosti jeho obetí, jednak k prevalencii domáceho násilia ako takého.

Bibliografické odkazy:

BAČOVÁ, M. – ŽIAKOVÁ, E. 2019. Je rizikové správanie adolescentov následkom prežívania ich osamelosti? In: L. ŠUTOR ed. *DOKTORANDSKÉ MISCELANEÁ 5. Zborník príspevkov*. Košice : Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach, 2019, s. 85 – 100.

BODNÁROVÁ, B. – FILADELFIOVÁ, J. 2002. *Domáce násilie na Slovensku*. Bratislava : Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny, 2002.

COHEN-MANSFIELD J. et al. 2016. Correlates and predictors of loneliness in older-adults: a review of quantitative results informed by qualitative insights. In: *International Psychogeriatrics*, č. 28/ 2016 (4), s. 557 – 576.

ČÍRTKOVÁ, E. 2008. *Moderní psychologie pro právníky: Domácí násilí, stalking, predikce násilí*. Praha : Grada, 2008.

ČÍRTKOVÁ, E. – VITOUŠOVÁ, P. a kol. 2007. *Pomoc obětem (a svědkům) trestných činů: Průručka pro pomáhající profese*. Praha : Grada Publishing, 2007.

DE JONG GIERVELD, J. – VAN TILBURG, T. 1999. *Manual of the loneliness scale*. Amsterdam : VU University, Department of Social Research Methodology, 1999.

DYKSTRA, P. A. – DE JONG GIERVELD, J. 2004. Gender and marital-history differences in emotional and social loneliness among Dutch older adults. In: *Canadian Journal of Aging*, č. 23/2004, (2), s. 141 – 155.

FENESTRA, 2022. *Hľadám informácie* [online]. Košice : Fenestra, 2022 [cit. 2023-01-26]. Dostupné na internete <https://www.fenestra.sk/hladam-informacie/>.

JOHNSON, M. P. – LEONE, J. M. 2005. The Differential Effects of Intimate Terrorism and Situational Couple Violence: Findings from the National Violence against Women Survey. In: *Journal of Family Issues*, č. 26/2005, (3), s. 322 – 349.

LACA, S. 2011. Sociálna patológia a patológia rodiny. In: *PROHUMAN* [online], č. 13/2011 [cit. 2023-01-26]. Dostupné na internete <https://www.prohuman.sk/socialna-praca/socialna-patologia-a-patologia-rodiny>.

LUHMANN M. – HAWKLEY L. C. 2016. Age differences in loneliness from late adolescence to oldest old age. In: *Developmental Psychology*, č. 52/2016 (6), s. 943 – 959.

MALÍKOVÁ, D. – JUHÁSOVÁ, A. 2020. Násilie páchané na ženách a násilie v intímnych partnerských vzťahoch. In: J. PRUŽINSKÁ a kol. (eds.). *Násilie na ženách v intímnych partnerských vzťahoch II. Pomoc a podpora*. Nitra : REA ofsetová tlačiareň, 2020, s. 6 – 34.

MAREŠOVÁ, A. 2010. Jaké společenské jevy jsou dnes označovány jako závažné sociálně patologické jevy? In: *Sociální, ekonomické, právní a bezpečnostní otázky současnosti. (Česká a Slovenská republika na počátku nového milénia). Sborník 2. mezinárodní slovensko-české konference*. Praha : Soukromá vysoká škola ekonomických studií, 2010.

MENEC V. H. (et al.). 2019. Examining individual and geographic factors associated with social isolation and loneliness using Cana-

dian Longitudinal Study on Aging (CLSA) data. In: *PloS one* [online], č. 14/2019 (2), s. e0211143 [cit. 2023-01-25]. Dostupné na internete <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30707719/>.

PEPLAU, L. A. – PERLMAN, D. 1982. *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York : A Wiley-Interscience Publication John Wiley & Sons, 1982.

RÁCZOVÁ, B. 2006. Prežívanie osamelosti a miera subjektívnej pohody u vysokoškolákov/čok. In: D. HELLER, – V. MERTIN – I. SOBOTKOVÁ (eds.). *24. PSYCHOLOGICKÉ DNY 2006 : Prožívaní sebe a měnícího se světa Sborník z konference, 7. – 9. září 2006*. Olomouc, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, katedra psychologie ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností, 2006, s. 1 – 9.

ROKACH, A. 1988. The Experience of Loneliness: A Tri-Level Model. In: *The Journal of Psychology*, č. 122/1988 (6), s. 531 – 544.

ROKACH, A. 2006. Loneliness in Domestically Abused Women. In: *Psychological Reports*, č. 98/2006 (2), s. 367 – 373.

STEPTOE, A. (et al.). 2013. Social isolation, loneliness, and all-cause mortality in older men and women. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences*, č. 110/2013 (15), s. 5797 – 5801.

ŠMOLKA, P. – MACH, J. 2008. *Manželská a rodinná trápění*. Praha : Portál, 2008.

VAN TILBURG, T. G. 2021. Social, Emotional, and Existential Loneliness: A Test of the Multidimensional Concept. In: *The Gerontologist*, č. 61/2021 (7), s. 335 – 344.

VANDERVOORT, D. J. – ROKACH, A. 2003. Post traumatic relationship syndrome: the conscious experience of the world of trauma. In: *Social Behaviour and Personality: an International Journal*, č. 21/2003, s. 675 – 686.

WALKER, L. 1984. Battered women, psychology, and public policy. In: *American Psychologist Journal*, č. 39/1984 (10), s. 1178 – 1182.

WALKER, L. 1992. Battered women syndrome and self-defence. In: *Notre Dame Journal of Law, Ethics & Public Policy*, č. 6/1992 (2), s. 321 – 334.

WALKER, L. 2009. *The Battered woman syndrome Third Edition*. New York : Springer Publishing Company, 2009.

WANG, Q. – FINK, E. L. – CAI, D. A. 2008. Loneliness, Gender, and Parasocial Interaction: A Uses and Gratifications Approach. In: *Communication Quarterly*, č. 56/2008 (1), s. 87 – 109.

WEISS, R. S. 1973. *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge : MIT Press, 1973.

YALOM, I. 2006. *Existenciální psychoterapie*. Praha : Portál, 2006.

ŽIAKOVÁ, E. (a kol.). 2008. *Osamelosť ako sociálny a psychologický jav. Prežívanie osamelosti vo vybraných sociálne rizikových skupinách*. Prešov : Filozofická fakulta PU, 2008.

Loneliness and selected factors of the social environment of women experiencing domestic violence – research project.

Summary

The presented paper points out the issue of the domestic violence and the potential experienced loneliness of its victims. The introductory part of the article gives the basic signs and forms of domestic violence. It also presents the connections between the circumstances of domestic violence, selected social factors of the abused women's environment and types of loneliness that they lead to. The final part of the paper contains a research project proposal, which is in the context of the presented area of our interest.

Sociálne vzťahy a ich vplyv na radikalizáciu mládeže

Tomáš Šed'o – Vladimír Lichner

Úvod

Základom zdravého sociálneho vývinu mladého človeka sú plnohodnotné medziľudské vzťahy. Proces, prostredníctvom ktorého sa učíme jednotlivým spoločenským, etickým a morálnym návykom, nazývame socializácia. Predstavuje medziľudský kontakt, výmenu informácií a proces učenia. Primárne sa ľudia socializujú vo svojich rodinách. V prípade, že socializácia v úplnej rodine nie je pre nejaký dôvod možná, prebieha v alternatívnych rodinných formách. Podstatný je prenos vhodných (žiaducich) vzorcov správania. Cieľom každej rodiny je vychovať plnohodnotného člena spoločnosti. Okrem rodinných vzťahov podstatnú úlohu hrajú aj rovesníci, kamaráti, škola a iné spoločenské skupiny, ktorých je jedinec členom. Na jednej strane je tu žiaduca socializácia, ktorá formuje mladého človeka k osvojovaniu pozitívnych vzorcov správania, no na druhej strane je prítomná nežiaduca socializácia, ktorá často naberá patologický, hostilný, nenávisťný až násilný charakter.

1 Vzťah mládeže a spoločnosti

Dospievaním sa u mladých ľudí konceptualizujú ich sociálne vzťahy na úrovniach intimity, blízkosti a dôvery. Dôležité je však

nezabúdať na problematickejšiu časť takéhoto dospievania, patologickú stránku, a to v kontexte sociálnych vzťahov (viktimizácia, sociálne vylúčenie či diskriminácia a marginalizácia). Spôsob sociálneho uvažovania pri mládeži ovplyvňujú mnohé faktory. Je to na základe sociálno-kultúrneho prostredia či rôznych skupinových stereotypov. Obdobie mladosti – od 15 do 24 rokov (United Nations, 2020) a pre náš výskum konkretizovaný vek neskorej adolescencie (Montgomery, 2001) – je čas, keď sa u mladého človeka vytvára jeho základný morálny obzor. Postupne sa približuje k momentu, keď je schopný nazerať na spoločenské vzťahy v rôznych okolnostiach a z rôznych perspektív (Sobotková a kol., 2014).

Potreba niekam patriť, mať pevné a pozitívne sociálne vzťahy sa označuje ako základná ľudská motivácia. Je rozhodujúca pre pozitívne kognitívne procesy. Výskum (Roener, Eccles a Strobel, 1998 in: Maurizi a kol., 2014) tvrdí, že miera, do akej prostredie uspokojuje potrebu sociálnych vzťahov či príbuzenstva, je kritická práve v období dospievania. Predovšetkým je to z hľadiska náchylnosti k sociálno-patologickým javom. Štúdie potvrdzujú dôležitosť podporných rodinných, rovesníckych a školských vzťahov pre emocionálnu a sociálnu pohodu aj v kontexte akademického úspechu (Han a kol., 2012 in: Maurizi a kol., 2014).

Je dôležité poukázať na interakciu mládeže so sociálnym okolím v rôznych kontextoch.

Bronfenbrennerov (1974) model bio-ekologického modelu človeka spája vývinovú psychológiu a sociológiu. Vytvára tak ucelený model pre priaznivý vývin mladého človeka. Hovorí predovšetkým o interakcii medzi mladým človekom a prostredím, ktorá produkuje ľudský rozvoj. Tento model interakcie sa zakladá na piatich úrovniach (mikro-, mezo-, exo-, makro-, chronosystém), ktoré ďalej ovplyvňuje prostredie, čas a individuálne faktory (Guy-Evans, 2020).

Na druhej strane akési sociálne odpojenie jedinca od jeho okolia (osamelosť, izolácia, nekvalitné a zlé vzťahy) sú prediktorom zraniteľnosti voči socio-ekonomickým a mentálnym javom, ktoré majú vplyv na ďalší život. Jednou z najdôležitejších úloh pre schopnosť osobného rastu a prevenciu voči nežiaducim prvkom je vytváranie a udržiavanie kvalitných a podporných vzťahov (Cacioppo, 2018). Na dôležitosť podporných sociálnych vzťahov poukazujú Cacioppo a kol. (2015), ktorí tvrdia, že ľudia s nekvalitnými sociálnymi vzťahmi, ktoré môžu vyústiť do osamelosti a sociálnej frustrácie, majú o 26 % zvýšené riziko mortality pred dovŕšením dospelosti v spojení s depresiou a inými mentálnymi poruchami. B. Feeney a N. Collins (2015) zdôrazňujú zameranie na proximálne sociálne vzťahy s rodičmi, užšou rodinou,

priateľmi a na intímne vzťahy. O vplyve distálnych vzťahov sa vie menej, no neznamená to, že ich treba zanedbávať. Existuje však štruktúra vzťahov v sociálnom prostredí mladého človeka a je dôležité zdôrazniť, že proximálne vzťahy nie sú nevyhnutne dôležitejšie ako distálne.

1.1 Prosociálne správanie mládeže

Od mládeže sa vo všeobecnosti očakáva, že bude aktívna v budovaní sociálnych vzťahov a stane sa aktívnym členom spoločnosti v participácii a v rozhodovaní o spoločenských otázkach. To, nakoľko sa mladý človek stáva sociálne aktívnym členom spoločnosti, závisí od mnohých faktorov, medzi ktoré patria predovšetkým osobnostné predpoklady, ako aj predpoklady sociálnych zručností. Prosociálnym správaním rozumieme aktívnu účasť mladého človeka smerujúcu k spoločnosti na základe jeho pozitívneho, spolupatričného či solidárneho postoja.

Z. Manesi a kol. (2017) hovoria o prosociálnom správaní ako o niečom, čo zahŕňa širokú škálu činností zameraných hlavne v prospech ostatných. Môžeme tu hovoriť o spolupráci, zdieľaní, poskytovaní rôznych foriem pomoci, charite či dobrovoľníctve. Sú to rôzne skutky od menších, každodenných (uvoľnenie sedadla v autobuse, pomoc s nákupom a pod.) až po väčšie, pri ktorých sa vynakladá väčšie úsilie, čas či financie. Prosociálne správanie sa

oceňuje vo všetkých spoločnostiach sveta. Takéto správanie je predpokladom vytvárania a udržiavania harmonických vzťahov.

Socializácia prosociálneho správania obsahuje niekoľko socializačných zdrojov. Dva základné, ktoré sa v literatúre často spomínajú, sú rodina a rovesníci. Unikátnu úlohu v tomto procese pripisujú J. B. Yorgason a K. B. Gustafson (2014, In: Padilla-Walker a Carlo, 2014) starým rodičom. L. M. Padilla-Walker a G. Carlo (2014) spomínajú, ako sa agresívnemu správaniu podmienenému médiami venuje podstatne viac ako médiami podmienenému prosociálnemu správaniu. Keďže sú domáce prostredie a prostredie školy miestami, kde mladí ľudia trávajú väčšinu času, odporúča sa prosociálne správanie propagovať práve tu. Školské prostredie sa diferencuje na základe rôznych socio-ekonomických prvkov spoločnosti, no prosociálne správanie by malo byť súčasťou školskej kultúry ako súčasť noriem a cieľov. „Peer learning“ je jedným z kľúčových systémov pri zlepšovaní prosociálnych noriem, ktorého súčasťou je posilňovanie pozitívneho medziľudského správania. Škola ako taká môže byť dobrým príkladom prosociálneho správania mládeže, keďže sa tu nachádzajú rôzne príležitosti jeho realizácie. Napríklad niektoré hongkongské školy už spustili kurzy založené na učebných osnovách, ako sú mentorská služba, skupiny zamerané na rôzne problematiky, poskytovanie informácií, spoločné školské programy vedené študentmi a podobne (Lam, 2012).

1.2 Antisociálne správanie

Na druhej strane, ak je správanie mladého človeka voči spoločnosti negatívne a ohrozuje seba a spoločnosť, hovoríme o antisociálnom správaní.

A. Hudecová (2017) hovorí o antisociálnom správaní ako o forme správania, ktoré charakterizujeme neprispôobilosťou a zaraďujeme ho medzi poruchy správania. Vo všeobecnosti sa charakterizuje protikladnými spôsobmi správania voči prijatým normám a zákonom, a to aj napriek tomu, že si aktéri ich nezákonnosť alebo protispoločenskosť uvedomujú. Podľa M. Miovskeho a kol. (2010) je antisociálne správanie súčasťou rizikového správania, pričom v jeho podstate zahŕňa viacero typov antisociálnych činov.

Na základe týchto charakteristík uvádzame najčastejšie formy antisociálneho správania vyskytujúce sa v skupine mládeže (Saxena – Abulhosn, 2021): agresívne správanie voči spolužiakom, šikanovanie, vandalizmus a ničenie majetku, krádež, násilie v gangoch a podobných patologických skupinách (napríklad extrémistických), útek z domu, sebapoškodzovanie a podobne.

1.2.1 Radikalizácia mládeže ako prejav antisociálneho postoja

Radikalizácia predstavuje proces, počas ktorého si jednotlivec alebo skupina osvojuje extrémne politické, sociálne alebo náboženské názory. Tieto názory vo svojej podstate vedú k násiliu (Surrey

County Council, 2019). Proces radikalizácie sa prejavuje predovšetkým v sociálnych oblastiach života jedinca, a to v „reálnom živote“ (Lichner, 2018), ale aj v online priestore (Tóthová, 2018). Spoločenská dynamika dokáže radikalizovať dvomi spôsobmi: **1.** Javy vyskytujúce sa v spoločnosti spôsobujú to, že si jedinec začína osvojovať násilné myšlienky ako prejav svojho hnevu a frustrácie. **2.** Samotná spoločnosť láka jedinca k tomu, aby si tieto postoje osvojil, keďže sa objavujú ako „jediné správne názory“. Tieto faktory súhrnne nazývame aj ako **1.** „*push*“ a **2.** „*pull*“ faktory radikalizácie (Tusini, 2019).

Spoločenské zmeny sú v istých obdobiach spoločenského vývoja žiaduce. Spoločenskú zmenu, ktorá sa dosahuje násilím, môžeme považovať za negatívnu spoločenskú iniciatívu. Hovoríme o tzv. „negatívnej“ radikalizácii, ktorá sa vymyká základným pilierom vyspelej demokratickej spoločnosti. Socializácia smerom k násiliu (Checkel, 2017) je proces, pri ktorom jedinec preberá násilné hodnoty komunity. Na rovnakom princípe funguje aj radikalizácia, pri ktorej sa preberajú hodnoty založené na násilí vyplývajúce z extrémistickej ideológie (Borum, 2011).

Na základe týchto definícií je možné tvrdiť, že radikalizáciu ako proces osvojovania si protispoločenských hodnôt a snahu o dezintegráciu spoločnosti na základe jej konkrétnych prvkov možno jednoznačne chápať ako prejav antisociálneho správania.

2 Metodologické východiská analýzy dát

Na základe teoretických východísk predkladáme výskum venovaný radikalizácii v skupine mládeže. Výskum sa zameriava predovšetkým na sociálne okolie našich respondentov ako jedného z potenciálnych sociálnych radikalizátorov. Výskum sme realizovali v mesiacoch marec a apríl 2021.

2.1 Cieľ výskumu

Cieľom výskumu bolo identifikovať výskyt radikalizácie (vo forme nenávistných, násilných a protidemokratických názorov) na základe typu vzťahov so sociálnym okolím mladého človeka s osobami, ktoré vykazuje istú mieru radikalizmu/extrémizmu.

2.2. Výskumná otázka a výskumná hypotéza

Zameriavali sme sa na štatisticky významné rozdiely v miere radikalizácie medzi respondentmi, u ktorých sa v sociálnom okolí nachádzajú osoby s istou mierou radikalizácie (na základe vlastného uváženia), a na to, do akej miery s nimi udržiavajú vzťahy.

VO: *Aké sú rozdiely vo výskyte radikalizácie respondentov na základe ich sociálnych vzťahov s okolím?*

VH: *Predpokladáme, že respondenti, ktorých sociálne okolie vykazuje prvky radikalizácie alebo extrémizmu, budú vykazovať štatisticky vyššiu mieru radikalizácie než respondenti, u ktorých sa takéto sociálne okolie nevyskytuje.*

2.3 Výskumná vzorka

Celkový počet respondentov bol 96. Respondenti pochádzali zo stredného Slovenska (okresy Revúca a Rimavská Sobota). Vek respondentov zodpovedal adolescencii, t. j. 15 – 19 rokov. Rozloženie respondentov bolo takéto: 20 % základné školy, 55 % stredné školy a 25 % tvorili respondenti z reedukačného centra.

2.4 Metodológia výskumu

Kvantitatívny výskum sme realizovali prostredníctvom neštandardizovanej dotazníkovej metodiky zameranej na identifikáciu výskytu radikalizácie v skupine mládeže. Dotazník obsahoval 44 tvrdení, na ktoré respondenti vyjadrili svoj súhlas/nesúhlas prostredníctvom 5-bodovej Likertovej škály: 1 – úplne nesúhlasím až 5 – úplne súhlasím. Čím vyššie skóre respondent dosiahol, tým vyjadril väčší súhlas s tvrdením. Tvrdenia boli nastavené tak, že vyjadrovali pozitívny postoj k extrémistickým postojom. To znamená, že čím vyššiu hodnotu respondent dosiahol, tým sme mohli identifikovať vyšší výskyt radikalizácie. Tieto miery prinášame v nižšie uvedených tabuľkách pod hodnotou „x“ – priemerné skóre všetkých respondentov. Následne sme tieto hodnoty porovnávali na základe niekoľkých sociálnych ukazovateľov. Predovšetkým to bolo radikálne a extrémistické okolie. Keďže v teórii uvádzame, že sociálne okolie má veľmi výrazný vplyv na sociálne fungovanie jednotlivca a že proces radikalizácie sa takisto prejavuje v spoločenskom živote, tieto faktory

boli aj predmetom nášho výskumu. Zber dát prebiehal v mesiacoch marec a apríl 2021. Dotazníky pre spomínanú pandemickú situáciu nebolo možné distribuovať osobne. Rozhodli sme sa pre online metódu distribúcie prostredníctvom webovej stránky www.survio.sk. Dotazník sa vyhodnocoval neparametrickou štatistikou, a to na základe vykonaného testu normality. Na interpretáciu dát kauzálnokomparatívnej štatistiky sme použili Mann-Whitney U test.

2.5 Štatistická interpretácia dát

Výsledky sústreďujeme v nasledujúcej tabuľke. Jednotlivé vzťahy uvádzame v logickom poradí a môžeme ich rozdeliť do dvoch skupín. Vzťahy od najbližších a osobnejších – „**Kategória vzťahov č. 1**“ (rodina; úzky okruh ľudí; osoby, s ktorými sa respondent stretáva); až po tie vzdialenejšie a neosobnejšie – „**Kategória vzťahov č. 2**“ (či niekoho poznajú alebo sa nachádzajú v okolí respondenta). Druhú kategóriu možno ponímať všeobecnejšie. S osobou, ktorá sa nachádza v jeho okolí, nemusí respondent udržiavať žiaden kontakt či vytvárať vzťah.

Tab. 1. Štatisticky významné rozdiely na základe vzťahu s okolím (1) respondenta, ktoré vykazuje prvky radikalizmu/extrémizmu

		n	x	U	Z	p (α)
Výskyt radikalizácie	Žiaden z mojich rodičov nemá sklony k extrémizmu.	63	1,7	706	-2,578	0,010

	Aspoň jeden z mojich rodičov má sklony k extrémizmu.	33	2,3			
--	--	----	-----	--	--	--

Tab. 2. Štatisticky významné rozdiely na základe vzťahu s okolím (2) respondenta, ktoré vykazujú prvky radikalizmu/extrémizmu

		n	x	U	Z	p (α)
Výskyt radikalizácie	Nemám známeho (rodinného príslušníka), ktorý má sklony k extrémizmu.	49	1,7	884	-1,965	0,049
	Mám známeho (rodinného príslušníka), ktorý má sklony k extrémizmu.	47	2,1			

Tab. 3. Štatisticky významné rozdiely na základe vzťahu s okolím (3) respondenta, ktoré vykazujú prvky radikalizmu/extrémizmu

		n	x	U	Z	p (α)
Výskyt radikalizácie	Nestretávam sa s osobami, ktoré majú sklony k extrémizmu.	65	1,7	730	-2,179	0,029
	Stretávam sa s osobami, ktoré majú sklony k extrémizmu.	31	2,2			

Tab. 4. Štatisticky významné rozdiely na základe vzťahu s okolím (4) respondent, ktoré vykazujú prvky radikalizmu/extrémizmu

		n	x	U	Z	p (α)
Výskyt radikalizácie	Nepoznám veľa ľudí, ktorí majú sklony k extrémizmu.	58	1,7	880	-1,663	0,096
	Poznám veľa ľudí, ktorí majú sklony k extrémizmu.	38	2,1			

Tab. 5. Štatisticky významné rozdiely na základe vzťahu s okolím (5) respondent, ktoré vykazujú prvky radikalizmu/extrémizmu

		n	x	U	Z	p (α)
Výskyt radikalizácie	V mojom okolí nie sú osoby, ktoré majú sklony k extrémizmu.	42	1,8	964	-1,258	0,208
	V mojom okolí sú osoby, ktoré majú sklony k extrémizmu.	54	2			

Výsledky analýzy dát nám indikujú, že respondenti, ktorých sociálne okolie vykazujú prvky radikalizácie, zdieľajú podobné myšlienky.

Kategória vzťahov č. 1

V prvej analýze sa nám potvrdil štatisticky významný rozdiel s hladinou významnosti $p(\alpha)$ 0,05. Názory rodičov môžu na mládež pôsobiť veľmi ovplyvňujúco. Podľa T. Pelsa a D. J. De Ruytera

(2012) existuje zhoda medzi „dedením“ radikálnych názorov, napríklad proti iným rasám, ale aj na iných úrovniach radikalizácie.

Rovnako sa našli štatisticky významné rozdiely aj v druhej analýze. Respondenti, ktorí majú známeho – rodinného príslušníka (alebo viacerých) s radikálnymi či extrémistickými postojmi, dosiahli vyššiu mieru radikalizácie.

Posledná analýza potvrdila štatisticky významné rozdiely v miere radikalizácie respondentov, a to na základe toho, či sa respondent stretáva s osobami, ktoré hlásajú nenávisť, alebo nie.

Kategória vzťahov č. 2

Analýza č. 4 nenašla štatisticky významné rozdiely v našej skupine respondentov.

Ani druhá analýza tejto kategórie a posledná nášho výskumu nepreukázala štatisticky významný rozdiel medzi dvomi skupinami respondentov. Hladina $p(\alpha)$ tu dosiahla hodnotu až 0,208. Ide o najširší sociálny vzťah medzi mladým človekom a jeho sociálnym okolím spomedzi všetkých a nie je presne definovaná sila vzťahu a ani ďalšie špecifiká vzťahu. V okolí respondenta sa síce môžu nachádzať osoby s radikálnymi či extrémistickými myšlienkami, no záleží na konkrétnom vzťahu jedinca s jeho okolím, čo nám potvrdzujú ostatné analýzy, ktoré sú konkretizované ako užšie, a ich sila je vyjadrená pojmami ako „môj rodič, môj známy a stretávam sa“.

Záver

Vychádzajúc z teoretických koncepcií, realizovaným výskumom sme dokázali prítomnosť nežiaducej socializácie. Respondenti, ktorých aspoň jeden z rodičov vykazoval prejavy radikalizmu či extrémizmu, dosahovali vyššie hodnoty radikalizácie. Analýza dokazuje, že mladí ľudia preberajú, akceptujú a sympatizujú s názormi ich rodičov. Ďalšími analýzami dokazujeme to, že čím je respondent v užšom kontakte s človekom, ktorý má radikálne a extrémistické názory, tým vyššiu mieru radikalizácie vykazuje.

Bibliografické odkazy:

BORUM, R. 2011. Radicalization into Violent Extremism. In A Review of Social Science Theories. In: *Journal of Strategic Security* 4 (4), s. 7 – 36, 2011. [cit. 2022.1.31]. Dostupné na internete https://www.researchgate.net/publication/254706697_Radicalization_into_Violent_Extremism_I_A_Review_of_Social_Science_Theories.

BRONFENBRENNER, U. 1974. Developmental Research, Public Policy and Ecology of Childhood. In: *Child Development* 45 (1), s. 1 – 5, 1974. [cit. 2022.1.31]. Dostupné na internete <https://www.jstor.org/stable/1127743>.

CACIOPPO, J. et al. 2015. The Neuroendocrinology of social isolation. In: *Annual Review of Psychology* 66 (1). s. 733 – 744, 2015.

CACIOPPO, J. – CACIOPPO, S. 2018. The Growing Problem of Loneliness. In: *The Lancet* 391 (10119), 2018. [cit. 2022.1.31]. Dostupné na internete [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(18\)30142-9/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(18)30142-9/fulltext).

CHECKEL, J. T. 2017. Socialization and Violence: Introduction and Framework. In: *Journal of Peace Research* 54 (5), s. 592 – 605, 2017 [cit. 2022.1.31]. Dostupné na internete <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022343317721813>.

FEENEY, B. – COLLINS, N. 2015. A New Look at Social Support. In: *Personality and Social Psychology Review* 19 (2), 2015. [cit. 2022.1.31]. Dostupné na internete https://www.researchgate.net/publication/264662154_A_New_Look_at_Social_Support_A_Theoretical_Perspective_on_Thriving_Through_Relationships.

GUY-EVANS, O. 2020. Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, 2020 [cit. 2022.1.31]. Dostupné na internete <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>.

HUDECOVÁ, A. 2017. Antisociálne správanie. In: BALOGOVÁ, B. – ŽIAKOVÁ, E. *Vademecum sociálnej práce*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2017.

LAM, CH. M. 2012. Prosocial Involvement as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. In: *The Scientific World Journal* 1 (4), s. 1 – 8, 2012 [cit. 2022.1.31]. Dostupné na internete https://www.researchgate.net/publication/225079518_Pro-social_Involvement_as_a_Positive_Youth_Development_Construct_A_Conceptual_Review.

LICHNER, V. 2018. Faktory ovplyvňujúce vznik radikálnych a extrémistických myšlienok. In: TÓTHOVÁ, L. – ŠLOSÁR, D. (eds.). *Prejavy radikalizmu a extrémizmu v sociálnych vzťahoch*. Košice : FF UPJŠ v Košiciach, 2018. [cit. 2022.1.31]. Dostupné na internete <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/prejavy-radikalizmu-web.pdf>.

MANESI, Z. et al. 2017. Prosocial Behavior. In: ZEIGLER-HILL, V. – SHACKELFORD, T. K. (eds.). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. New York : Springer, 2017.

MAURIZI, L. et al. 2013 The role of Social Relationships in the Association between Adolescents' Depressive Symptoms and

Academic Achievement [cit. 2022.1.31]. Dostupné na internete <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3648874/>.

MIOVSKÝ, M. et al. 2010. Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha : Sdružení SCAN, 2010.

MONTGOMERY, CH. 2001. The Critical Role of Youth in Global Development. In: *International Centre of Research On Women 12*. Massachusetts : Turner Foundation, 2001. [cit. 2022.1.31]. Dostupné na internete <https://www.icrw.org/wp-content/uploads/2016/10/The-Critical-Role-of-Youth-in-Global-Development-Issue-Brief.pdf>.

PADILLA-WALKER, L. M. – CARLO, G. 2014. Prosocial behavior: past, present, and future [cit. 2022.1.31]. Dostupné na internete https://www.researchgate.net/publication/285080169_Prosocial_behavior_past_present_and_future.

PELS, T. – DE RUYTER, D. J. 2012. The Influence of Education and Socialization on Radicalization: An Exploration of Theoretical Presumptions and Empirical Research. In: *Child & youth care forum* 41 (3), s. 311 – 325. Dostupné na internete <https://doi.org/10.1007/s10566-011-9155-5>.

SAXENA, S. – ABULHSON, R. 2021. Antisocial Behavior: Definition, Examples and Impacts [cit. 2022.1.31]. Dostupné na internete [https:// www.choosingtherapy.com/antisocial-behavior/](https://www.choosingtherapy.com/antisocial-behavior/).

SOBOTKOVÁ, V. a kol. 2014. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha : GRADA, 2014.

SURREY COUNTY COUNCIL. 2019. Radicalisation [cit. 2022.1.31]. Dostupné na internete <https://www.surreycc.gov.uk/children/support-and-advice/families/support-and-advice/keeping-your-family-safe/radicalisation>.

TÓTHOVÁ, L. 2018. Extrémizmus a online prostredie. In: TÓTHOVÁ, L. – ŠLOSÁR, D. (eds.). *Prejavy radikalizmu a extrémizmu v sociálnych vzťahoch* [cit. 2022.1.31]. Košice : FF UPJŠ v Košiciach, 2018. Dostupné na internete <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/prejavy-radikalizmu-web.pdf>.

TUSINI, S. 2019. Reading Religious Radicalization by Merton's strain theory. In: *Quaderni di sociologia* 81 (LXIII), s. 47 – 69. [cit. 2022.1.31]. Dostupné na internete <https://journals.openedition.org/qds/3498>.

UNITED NATIONS. 2020. World Youth Report. Youth Social Entrepreneurship And The 2030 Agenda [cit. 2022.1.31]. New York :

United Nations, 2020. Dostupné na internete <https://www.un.org/development/desa/youth/wp-content/uploads/sites/21/2020/07/2020-World-Youth-Report-FULL-FINAL.pdf>.

Social relations and their influence on youth radicalization

Summary

The subject of the research was the analysis of social relations in the context of youth radicalization via an anonymous, non-standardized online questionnaire. In individual analyses, the authors focused on specific social relations. They analyzed the incidence of radicalization among their respondents on the basis of radical ideas in the aforementioned categories of social relations. The authors 1) evaluated the higher incidence of radicalization among respondents whose social environment shows a certain degree of radicalization; 2) reported that the closer the respondent's relationship with a person considered to be radical, the more radical thoughts they had.

AUTORI PRÍSPEVKOV:

Mgr. Martin Babjak

(interný doktorand)

Katedra filozofie

Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Mgr. Gabriela Bernátová

(interná doktorandka)

Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie

Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Mgr. Silvia Caisová

(interná doktorandka)

Katedra filozofie

Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Mgr. Andrea Čurošová Gavalcová

(interná doktorandka)

Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie

Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Mgr. Barbora Kováčová

(interná doktorandka)

Katedra sociálnej práce

Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

doc. Mgr. Vladimír Lichner, PhD.

*Katedra sociálnej práce
Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*

Mgr. Emil Lipták

(interný doktorand)
*Katedra psychológie
Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*

Mgr. Radka Miháliková

(interná doktorandka)
*Katedra psychológie
Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*

Mgr. Dávid Natafaluši

(interný doktorand)
*Katedra filozofie
Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*

Mgr. Ester Nosáľová

(interná doktorandka)
*Katedra psychológie
Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*

Mgr. Janka Nováková

(interná doktorandka)

Katedra psychológie

Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Mgr. Martina Semešiová

(interná doktorandka)

Katedra psychológie

Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Mgr. Tomáš Šed'o

(interný doktorand)

Katedra sociálnej práce

Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Mgr. Martina Vangorová

(interná doktorandka)

Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie

Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

prof. PhDr. Eva Žiaková, CSc.

Katedra sociálnej práce

Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

DOKTORANDSKÉ MISCELANEÁ 8

Zborník príspevkov

Redaktor a zostavovateľ: PhDr. Lukáš Šutor PhD.

Vydavateľ: UPJŠ v Košiciach
Vydavateľstvo ŠafárikPress

Rok vydania: 2023

Rozsah strán: 237

Rozsah: 8AH

Vydanie: prvé



ISBN 978-80-574-0231-2 (e-publikácia)