

ACTA



FACULTATIS THEOLOGICAE
UNIVERSITATIS COMENIANAE BRATISLAVIENSIS

ROČNÍK XVII | ČÍSLO 1/2020

ISSN 2644-6928

Predslov

VILIAM JUDÁK

1

Štúdie

Zodpovednosť ako predpoklad reálnej slobody

GAŠPAR FRONC

6

Nevhodné správanie žiakov na základných a stredných školách

EMÍLIA FULKOVÁ

27

Pohľad učiteľov na kurikulum rímskokatolíckeho náboženstva/
náboženskej výchovy v škole a jeho perspektívy

TIBOR REIMER

61

Články

Vplyv Seraphica Bonaventuru na učenie Josepha Ratzingera o Božom obraze

EUBOMÍR ŠVORCA

82

Rétorické pravidlá arcibiskupa Fultona J. Sheena

MARIAN ŠURÁB

94

1120 rokov od obnovenia Veľkomoravskej cirkevnej provincie

ANDREJ BOTEK

111

Anotácie

VERONIKA PÉTIOVÁ

129

Autori príspevkov

131

ACTA facultatis theologicae Universitatis Comenianae Bratislaviensis

Ročník XVII. (2020), číslo 1, vychádza dvakrát do roka

Dátum vydania 6/2020

Vydáva: Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Kapitulská 26, 814 58 Bratislava 1, IČO: 0039786510

Adresa redakcie: Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Kapitulská 26, 814 58 Bratislava 1, tel.: 02/32 77 71 20, e-mail: acta@frcth.uniba.sk

Objednávky: Publikáciu si môžete objednať na e-mailovej adrese: kniznica@frcth.uniba.sk

Šéfredaktor: prof. ThDr. Jozef Krupa, PhD.

Redakčná rada: prof. ThDr. Viliam Judák, PhD., prof. ThDr. Jozef Haľko, PhD., prof. Dr. Massimiliano Valente, prof. ThDr. Marian Šuráb, PhD., prof. Dr. phil. Emília Hrabovec, PhD., ThDr. Ing. Vladimír Thurzo, PhD., ThDr. Ing. Jozef Jančovič, PhD., ThDr. Michal Vivoda, PhD.

Všetky štúdie a články boli recenzované.

Výkonný redaktor: ThDr. Tibor Reimer, PhD.

S cirkevným schválením Arcibiskupského úradu v Trnave 29. marca 2001, č. 1051/2001

EV 1180/08

ISSN 2644-6928

Bankový účet: 7000149675/8180 Štátna pokladnica

Cena jedného čísla 5 €

Príspevky na publikovanie sa požadujú v elektronickej podobe (e-mail alebo CD). Je potrebné ich dodať v dokumente typu doc (MS Word) alebo docx (MS Word). Príspevky musia obsahovať abstrakt, kľúčové slová v slovenskom i anglickom jazyku, zoznam bibliografie a summary v anglickom jazyku. Rukopisy dodané v type písma Times New Roman veľkosti 11, riadkovanie 1 na stránke A4 so štandardnými rozmermi. Pokyny pre autorov príspevkov do časopisu ACTA nájdete zverejnené na: <http://www.frcth.uniba.sk>. Redakcia si vyhradzuje právo upraviť titulok príspevku a vykonať potrebné jazykové a štylistické úpravy. Nevyžiadané rukopisy sa nevracajú.

PREDSLOV

Viliam Judák

Cyrlometodská bohoslovecká fakulta v Bratislave sa od začiatku svojho vzniku hrdo hlási k svojim nebeským ochrancom. Aj tento rok nás pobáda, aby sme si všimli hlbšie ich odkaz. Okrem iného nás k tomu povzbudzujú okrúhle výročia týkajúce sa ich misie. Ide najmä o 1150. výročie od ustanovenia sv. Metoda za arcibiskupa panónsko-moravského. Tiež ubehlo 40 rokov, čo vzhľadom na ich požehnané pôsobenie a úctu, ktorej sa po stáročia tešia solúnski bratia sv. Konštantín – Cyril a Metod u slovanských národov, ich pápež Ján Pavol II. 31. decembra 1980 apoštolským listom *Egregiae virtutis* vyhlásil za spolupátronov Európy. Nadviazal tak na svojich predchodcov, predovšetkým na Leva XIII., ktorý 30. 9. 1880 encyklikou *Grande munus* – 140. výročie – rozšíril ich úctu na celú Cirkev. A to právom, veď všetky kultúry slovanských národov vďačia za svoj vlastný „začiatok“ a rozvoj práve im. Túto skutočnosť vyjadril najvyšší pastier Katolíckej cirkvi aj v encyklike *Slavorum* apostoli, ktorú vydal 2. júna 1985 – 35. výročie.

Pápež Ján Pavol II. tu uvádza ich význam v oblasti kresťanskej evanjelizácie, ktorú konali spôsobom inkulturácie, t. j. zasadzovaním evanjelia do miestnej domácej kultúry a zároveň aj začlenenie týchto kultúr do náboženských oblastí.

Stopy cyrilo-metodstva v našich dejinách nás upevňovali nielen v jednote so svetom vzdelanosti, ale prehlbovali aj naše vedomie s vlastnými dejinnými osudmi. Tak by sme mohli spomenúť množstvo literárnych pamiatok, kresťanských a národných aktivít, ba aj vznik niektorých inštitúcií, ktoré nadväzujú na nesmierne bohatstvo ich činnosti.

Nemôžeme obísť skutočnosť, že Konštantína menuje „učiteľom a vychovávateľom“ už jeho prvý životopisec. Toto vznešené životné poslanie, ktoré plnil pri ohlasovaní evanjelia či v súlade s ním, sa vinie celým jeho životom. Po patriarchoch, prorokoch, apoštoloch, mučeníkoch a vyznávačoch v celodejinnom poriadku spásy mu vymedzuje miesto medzi „učiteľmi, vyvolenými z tohto mätežného života.“

Poslaním učiteľa, vychovávateľa a apoštola Slovanov Konštantín Filozof naplnil a zavŕšil svoj časovo krátky, ale dielom dlhý život. Osobne od skorého

detstva, od uvedomenia si seba samého túžil po rozjímaní v skrytosti, po mravno-duchovnej mníšskej dokonalosti. Zo sústredeného duchovného vypätia, z ohniska vnútornej osobnosti vychádzala bohatá Konštantínova činnosť usku-točňovaná ako obeta, ako vedome a dobrovoľne prijatá služba. Akoby mu bolo dovolené (a neskôr to o ňom bude tvrdiť aj ochridský biskup Teofylakt) prebývať v tele len dovtedy, kým vynájde písmo a zhotoví preklad Písma, čiže kým položí základy novej vzdelanosti.

Jeho učiteľstvu sa pripisuje priame náboženské posvätenie a dáva mu výslovne cirkevno-právny ráz. Preto v *Pochvale blaženého otca nášho i učiteľa slovanského Cyrila Filozofa* môžeme čítať slová: „Hľa, zaskvela sa nám svetložiarna pamäť preblaženého otca nášho Cyrila, nového apoštola i učiteľa [...], ktorý pobožnosťou i krásou zaskvel sa na zemi ako slnce [...].“

Služba učiteľa v tomto čase bola cirkevným úradom. Zriaďovala ho príslušná cirkevná vrchnosť a ona udeľovala aj oprávnenie na jeho výkon. Zvyčajne to bol kňaz, ktorého poslanie sa vzťahovalo na väčšiu oblasť. Pri prevzatí úradu bol vybavený aj náležitou právomocou.

Cisár Michal III. skôr než Konštantína poveril úlohou učiteľa a v tejto hodnosti ho vyslal na územie Veľkej Moravy, zvolal synodu, ktorej predsedal patriarcha, ktorá rozhodla o tom, že Konštantín mohol zastávať úrad učiteľa. Jeho brat Metod mu mal v tejto šľachetnej činnosti pomáhať. Autor životopisu Konštantína uvádza túto udalosť nasledujúcimi slovami: „Cisár zvolal radu, prizval Konštantína Filozofa a nechal ho vypočúť posolstvo i riekol: ‚Viem, Filozof, že si ustatý, ale treba ti ta ísť, lebo tieto veci nemôže nikto iný vykonať iba ty.‘ Filozof odpovedal: ‚I ustatý som, i chorý telom, ale s radosťou ta pôjdem, ak majú písmená pre svoj jazyk““ (ŽK XIV). V životopise Metodovom zasa nachádzame: „Michal cisár riekol Filozofovi Konštantínovi: ‚Či počuješ, Filozof, túto reč? Iný to nemôže vykonať okrem teba. Hľa, tu máš mnohé dary, vezmi svojho brata, opáta Metoda, a choď! Keď vy ste Solúnčania a Solúnčania všetci čisto slovansky hovoria.‘ Tu nesmeli odporovať ani Bohu ani cisárovi, podľa slov svätého apoštola Petra, ktorý povedal: ‚Boha sa bojte a kráľa si vážte!‘ (1 Pt 2, 17). A keď vypočuli tú veľkú reč, pohrúžili sa do modlitby i s inými, čo boli tohože ducha ako oni. A tu Boh zjavil Filozofovi slovanské písmo a ten hneď zostrojac písmená a zostaviac reč, vydal sa na moravskú cestu. Pojal so sebou aj Metoda, a ten opäť, pokorne a podrobujúc, slúžil Filozofovi a vyučoval s ním“ (ŽM V).

Úrad učiteľa v 9. storočí chápal Rím (podobne ako Carihrad) v zmysle apoštolského misionára a apoštolského legáta. Aj Metod, keď sa stal kňazom a následne biskupom a arcibiskupom, dostal z poverenia pápeža Hadriána II. aj úrad učiteľa pre veľkú oblasť slovanských krajov.

Veľký význam pre ich činnosť malo zriadenie vzdelávacej inštitúcie. V staroslovanskom *Živote Konštantína* čítame: „Keď prišiel (Konštantín) na Moravu,

s veľkou úctou ho prijal Rastislav a keď zhromaždil učeníkov, oddal mu ich na učenie“ (ŽK XV). Podobne konal Koceľ v Blatnohrade.

Konštantín sa stal zakladateľom školstva v Rastislavovej ríši, ktorá mala výnimočné postavenie ako prvá slovanská vysoká škola. Bola zriadená podľa vzoru Carihradskej vysokej školy, ktorej vzdelanie bolo organizované podľa starého antického systému. Predmety boli rozdelené do dvoch skupín. Do prvej – trivium – patrila gramatika, dialektika a rétorika, v druhej – quadrivium – aritmetika, geometria, astronómia a muzika. Staroslovanský *Život Konštantína* zachoval zaujímavú poznámku o pedagogickej činnosti Konštantína Filozofa na Veľkej Morave. Uvádza, že Konštantín „naučil ich rannému oficiu, hodinkám, večerni, povečernici a tajnej službe“ (ŽK XV). Metod ako skúsený právnik určite prednášal na tejto škole právnú oblasť.

Jedinečnosť školy spočívala najmä v tom, že solúnski bratia, odchovanci vyspelej byzantskej kultúry, uplatňovali pre veľkomoravských žiakov texty v slovanskom jazyku. Vďaka tejto inkulturácii, ktorej základ tvoril slovanský jazyk a slovanská kultúra, výučba veľkomoravského dorastu napredovala veľmi rýchlo.

Činnosť vysokej školy bola načas prerušená cestou solúnskych bratov do Ríma. Metod znova obnovil činnosť tejto školy po svojom návrate z bavorského väzenia, pri jej činnosti mu iste pomáhali jeho najvýznamnejší spolupracovníci Gorazd, Kliment a Naum. V roku 885 vzrástol počet Metodových žiakov na dvesto.

Cyrl a Metod s ďalšími spolupracovníkmi založili okrem vysokej školy podľa vzoru byzantskej dvornej školy v Carihrade aj slovanskú literárnu školu, ktorej činnosť bola zameraná na preklady, hlavne z oblasti liturgie, ale vznikala tu aj pôvodná literárna tvorba.

Vzťah k múdrosti a k štúdiu prejavil Konštantín už na začiatku svojho života, keď si vybral „Sofiu“ (ŽK III), a neskôr v rámci pedagogickej činnosti na vysokej škole v Carihrade: „Pre mňa nad učenie niet nič väčšieho, ktorým, keď nazbieram vedomosti, chcem hľadať slávu a bohatstvo pradedu, t. j. Adama, praotca celého ľudského pokolenia“ (ŽK IV).

Celou činnosťou Konštantína sa uberá myšlienka poznania zmyslu života a pozdvihnutie človeka do jeho prvotnej dôstojnosti, ktorú mal pred pádom do prvotného hriechu. Tieto hodnoty ako pedagóg a ohlasovateľ evanjelia šíril ďalej.

Hoci prívlastok „Filozof“ Konštantínovi prináležal ako učiteľovi na vysokej škole v Carihrade, kde prednášal filozofiu od r. 851, predsa toto označenie mu patrí predovšetkým pre jeho vysokú odbornosť v tejto oblasti. Okrem bystrého myslenia, množstva nadobudnutých vedomostí, tvorivých mysliteľských schopností si pomenovanie Filozof zaslúžil preto, že bol pôvodným mysliteľom.

Konštantín chápal filozofiu ako lásku k pravde a k čnosti zároveň, ako lásku k životnej múdrosti vychádzajúcej z Boha a zameranej na Boha. Už ako

poslucháč mal celkom jasnú predstavu o povahe a úlohe filozofie, keď ju logotétovi Teoktistovi definoval takto: „Je to poznávanie ľudských i božských vecí, pokiaľ sa môže človek priblížiť k Bohu a čnosťou učí človeka stať sa obrazom a podobou toho, ktorý ho stvoril“ (ŽK IV).

V Konštantínovom chápaní filozofie vyniká dôraz na jej činnostný ráz: väčšmi než vysvetľovať svet má filozofia učiť človeka pretvárať, dotvárať seba; poznanie a konanie patria spolu, tvoria celok. Týmto prepojením poznania a konania Konštantín filozofiu nielen priblížil k múdrosti, on ju s ňou priam stotožnil.

Jeho filozofia mala zjavný bohovedný ráz a mravný zámer. Pohľad na človeka čerpal hlavne z Biblie, ale aj z východných teológov (Dionýza Areopagitu, Jána Zlatoústeho, Gregora Naziánskeho...), tiež z gréckych klasických filozofov (Platóna) a stoikov, ktorých „pokresťančil“. Prijaté podnety spracúval samostatne, dotváral ich osobnými zážitkami a skúsenosťami. Jeho filozofia je iná ako čisto odborná sústava pojmov. Je životná, a to v tom zmysle, že zdôrazňujúcu múdrosť, stavajúc ju na prvé miesto, filozofiu vedome zapája do služby človeka v dejinách.

Scripta manent! – čiže: napísané pretrváva. Právom teda: „Dážď Božích písmen potrebuje pre seba, aby plod Boží vzrástol v ňom čo najväčšmi. Kto môže všetky podobenstvá povedať, čo národ bez kníh obžalujú, usvedčia, že nehovorí hlasom zrozumiteľným?“ (Proglas).

Aj z tohto historického pohľadu berieme s vďačnosťou do rúk nové číslo fakultného časopisu *Acta*, v rámci ktorého sa prvý príspevok od G. Fronca venuje filozofickej téme zodpovednosti, ktorá je predpokladom slobody. V duchu vzdelávania a výchovy sa nám prezentuje príspevok Emílie Fulkovej. Tibor Reimer pokračuje v tejto oblasti, keď prezentuje tvorbu kurikula náboženskej výchovy v škole. Vzdelávanie a formácia sú záležitosťou celého života, a to aj v živote veľkých mysliteľov, akým je Jozef Ratzinger. Veľmi zrejmé je to v príspevku Ľubomíra Švorca, ktorý poukazuje na vplyv sv. Bonaventúru na teologické myslenie tohto veľkého teológa našich čias. „Kazateľ a sveta“ televíznej obrazovky, ako nazval pápež Ján Pavol II. arcibiskupa Fultona Sheena, predstavuje v príspevku prostredníctvom jeho rétorických pravidiel profesor homiletiky Marián Šuráb. Záver fakultného časopisu je venovaný cyrilo-metodskej oblasti pri príležitosti 1120. výročia od obnovenia Veľkomoravskej cirkevnej provincie. Preto je vhodné, aby sme úvodné slovo nášho fakultného časopisu, ktoré je opäť pestro zostavené zo zaujímavých príspevkov, ukončili ešte krátkym pohľadom na našich nebeských patrónov.

„Takýto um, bratia, Boh daroval Slovanom!“ – môžeme v úžase volať s mníchom Chrabrom. A daroval ho preto, zdôrazňuje životopisec Konštantína Filozofa, aby sme i my nasledovali jeho život, aby sme sa i my stávali podobnými jemu, aby sme pokračovali v jeho diele, v ďalšom budovaní a rozvíjaní kresťanskej vzdelanosti. A po viac ako tisícstoročnej dobe, ktorá uplynula

od činnosti sv. solúnskych bratov, je ich dielo živé i naďalej. Ba dnes je ešte životnejšie a podnetnejšie. Učia nás veľkoryso, s pohľadom upretým do ďalekej budúcnosti, pracovať na prehlbovaní, upevňovaní a rozširovaní hodnôt, pre ktoré obetavo žili.

ZODPOVEDNOSŤ AKO PREDPOKLAD REÁLNEJ SLOBODY¹

Gašpar Fronc

Abstrakt

Sloboda je téma, ktorou sa zaoberalo a zaoberá množstvo autorov z rôznych vedných disciplín, pričom vychádzajú z rozmanitých filozofických či filozoficko-náboženských východísk. Zmena antropologickej paradigmy nutne produkovala zmeny v chápaní slobody. Zodpovednosť je koncept, ktorý sa v porovnaní s témou slobody vyskytuje omnoho menej. Bez neho ale nie je vysvetlenie slobody adekvátne a vedie k množstvu nedorozumení. Keď sa sloboda umelo oddelí od zodpovednosti, postaví sa na najvyššie miesto v rebríčku hodnôt, a tým smeruje k sebazničeniu. Stáva sa svojvôľou a tá produkuje zotročenie. Skôr než sa pozrieme na vzťah medzi slobodou a zodpovednosťou, bude potrebné uviesť niektoré antropologické východiská, sice všeobecne známe, ale nevyhnutné pre ďalší postup. Pôjde najmä o človeka ako osobu, jeho individualitu aj sociálnosť. Ďalej treba ozrejmiť, s akými konceptmi slobody budeme pracovať. Po predstavení niektorých (základných) chápaní zodpovednosti budeme môcť pristúpiť k formulácii vzájomnej podmienenosti medzi slobodou a zodpovednosťou.

Kľúčové slová: *človek vo svete – osoba – sloboda – zodpovednosť.*

ÚVOD

Ak chceme hľadať vyjadrenie vzťahu medzi slobodou a zodpovednosťou, potrebujeme predstaviť to, čo umožňuje človeku byť slobodným a zodpovedným. Okrem ľudského konania nebadáme vo svete fenomén slobodného rozhodovania a vedomej zodpovednosti. Nositeľom mravných hodnôt môžu byť

¹ Tento článok bol vytvorený v rámci interdisciplinárneho projektu APVV-18-0103 s názvom *Paradigmatické zmeny v nazeraní na vesmír a človeka z filozofickej, teologickej a fyzikálnej perspektívy*, riešeného na Univerzite Komenského v Bratislave.

iba bytosti osobné.² Hodnotenie vzťahu medzi slobodou a zodpovednosťou sa zásadným spôsobom odvíja od antropologickej paradigmy, predovšetkým od toho, čo znamená byť osobou. Vychádzať budeme z klasickej koncepcie osoby doplnenej o novšie dynamické prístupy. Pôjde hlavne o vzťahovú stránku osoby a slobodné sebautváranie. Po predstavení základných kontextov používania termínu *sloboda* prejdeme k jej dynamickému chápaniu. Tieto koncepty nám následne pomôžu vyjadriť vplyv zodpovedného konania na slobodu človeka.

1. SLOBODNÁ BYTOSŤ

Nezávislosť ľudskej bytosti v konaní (vôľová) a v hodnotení (morálna) má základ v skutočnosti, že osoba je bytosť, ktorá je autonómna v tom zmysle, že „vlastní“ seba v rovine rozumu a vôle, je v určitom zmysle sama sebe pánom v poznaní aj v konaní. Preto je potrebné najprv uviesť niekoľko základných faktov k problematike osoby. Od ich interpretácie sa totiž odvíja koncept slobody aj zodpovednosti.

1.1 Pojem osoby

Slovenský termín *osoba* intuitívne ponúka vysvetlenie ako označenie niekoho, kto je „sám osebe“. Toto prepojenie súvisí so sekundárnym stredovekým vysvetľovaním latinského termínu *persona* ako „per se una“.³ Obsahovo to s významom pojmu *osoby* súvisí, ale historicky je termín *persona* odvodený z gréckeho výrazu *πρόσωπον*. Označuje tvár, líca alebo oči, vonkajší vzhľad a tiež divadelnú masku používanú v antických divadlách.⁴ Touto maskou herec dával divákovi najavo, akú postavu v divadelnej hre stvárňuje, čiže akú rolu v danej chvíli hrá.

Pokiaľ ide o obsah pojmu *osoba*, v antickej filozofii koncept človeka ako osoby nenájde. V starovekom Ríme sa objavuje koncept osoby, ktorá je subjektom práva. Je to rímsky občan, ktorý je tým odlišený od otrokov či barbarov

² „Nikdy nebude možné, aby sa pes stal pokorným alebo delfín milosrdným.“ URAM, J. Objektívnosť morálnych hodnôt. Problém Maxa Schelera. In: *Studia Aloisiana*. 2015, roč. 6, č. 4, s. 49.

³ KRÁLIK, L. *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV, 2015, s. 408.

⁴ PANCZOVÁ, H. *Grécko-slovenský slovník. Od Homéra po kresťanských autorov*. Bratislava: Lingea, 2012, s. 1069.

a právne nad nich povýšený. Bol označený ako *caput* (hlava).⁵ Tento koncept právnej osoby sa teda netýka každej ľudskej bytosti. Nezakladá rovnosť, ale naopak výlučnosť niektorých vo vzťahu k ostatným.

V starozákonnej biblickej tradícii je koncept jedinečnej samostatnej bytosti tiež spojený s označením tváre. Hebrejský výraz פָּנִים (paním – tvár)⁶ označuje pozornosť nasmerovanú na druhého, komunikáciu *tvárou v tvár*.⁷ Celé ľudské bytie je dané vzťahom – k Bohu aj k ľuďom. *Tvár* v komunikácii znamená celú bytosť – Boha aj človeka.⁸

Chápanie každého človeka ako osoby v kresťanskom staroveku (v patristike) nie je prvotne filozofická téma. Pochádza z teologických analýz cirkevných otcov a prvých koncilov. Kresťanstvo prinieslo úplne nový pohľad na človeka a jeho základnú hodnotu – ľudskú dôstojnosť. Človek je v evanjeliom poslanstve natoľko dôležitý, že sám Boží Syn prichádza priniesť obeť, aby ho zachránil od večnej záhuby. Pojem *osoby* sa však neodvinul od týchto, v danej dobe prevratných pohľadov na človeka, ale zo snáh starovekých kresťanských mysliteľov vysvetliť tajomstvá Najsvätejšej Trojice a vtelenia. Na vysvetlenie týchto súvislostí sa použili filozofické termíny z gréckej filozofickej tradície,⁹ lebo práve v diskusiách s ňou bolo potrebné túto problematiku osvetliť. Nakoľko LXX prekladá hebrejské פָּנִים výrazom πρόσωπον, bol tento termín vhodný aj pre spomínané teologické analýzy.

Až následne sa analogicky preniesli výsledky týchto analýz na človeka chápaného vo svetle kresťanskej viery.¹⁰ Koncept *osoby* pomohol vyjadriť jedineč-

⁵ REBRO, K. *Rímske právo súkromné*. Bratislava: Obzor, 1980, s. 70; SOKOL, J. *Filosofická antropologie. Člověk jako osoba*. Praha: Portál, 2002, s. 19.

⁶ KOEHLER, L., BAUMGARTNER, W. *The Hebrew and Aramaic Lexicon of the Old Testament, CD-ROM Edition*. Leiden: BRILL, 1994 – 2000, heslo 7627 פָּנִים uvádza ako hlavné významy: A. front, in the sense of the head of a living creature; – 3. of people: – a. in a general or neutral sense, b. פָּנִים expressing an aspect of the personality, ... e. פָּנִים meaning someone in person, הָיָה פָּנֶיךָ you yourself, f. פָּנֶיךָ meaning someone's identity; B. פָּנֶיךָ what is in front, facing; C. פָּנֶיךָ the face of God.

⁷ URY, W. *Trinitarian Personhood: Investigating the Implications of a Relational Definition*. Eugene, Oregon: Wipf & Stock Publishers, 2002, s. 86 n.

⁸ Na ilustráciu uvádzam výberovo niekoľko biblických citátov: *Nech ti Pán ukáže jasnú tvár a nech ti je milostivý! Nech Pán obráti svoju tvár k tebe a daruje ti pokoj!* (Nm 6, 25-26); *Pane, Bože, neodmietaj tvár svojho pomazaného!* (2Krn 6, 42); *V srdci mi znejú tvoje slová: „Hľadajte moju tvár!“ Pane, ja hľadám tvoju tvár. Neodvracaj svoju tvár odo mňa, neodkláňaj sa v hneve od svojho služobníka* (Ž 27, 8-9).

⁹ πρόσωπον – persona, ὑποκείμενον – suppositum, ὑπόστασις – subsistentia, φύσις – natura

¹⁰ Edita Steinová poukazuje na to, že viera môže pred filozofa postaviť nové úlohy, ktoré ho doteraz neoslovili a ktoré by unikli jeho pozornosti, keby sa nestretol so zjavenou pravdou. Medzi témami, ktoré sa do filozofie dostali vďaka obohateniu, ktoré poskytuje viera, uvádza aj otázku osoby. STEIN, E. *Endliches und ewiges Sein. Versuch eines Aufstieges zum Sinn des Seins*. Freiburg – Basel – Wien: Herder, 1986, s. 24.

nosť každej ľudskej bytosti, z ktorej vyplýva ľudská dôstojnosť ako hodnota prislúchajúca každému človeku jednotlivo, čo napokon umožnilo objaviť to, čo dnes označujeme ako ľudské práva.

Definíciu ľudskej osoby ako prvý sformuloval súčasník sv. Benedikta – Boethius: „*Persona est rationalis naturæ individua substantia*.“ („Osoba je individuálna substantia rozumovej prirodzenosti.“)¹¹ Richard od sv. Viktora namiesto výrazu *individua substantia* používa označenie *incommunicabilis existentia*.¹²

Tomáš Akvinský pri vysvetľovaní osoby nadväzuje na Boethia aj Richarda od sv. Viktora.¹³ Osoba je rozumná bytosť (STh I, q. 29, a. 3, ad 2)¹⁴, ktorá je úplná, je sama sebou a od iných oddelená (STh III, q. 16, a. 12, ad 2)¹⁵. Podľa Clarka sa Tomášova náuka o osobe dá zhrnúť do vyjadrenia: „*subsistens distinctum in natura rationali*“.¹⁶ Človek sa prejavuje ako osoba vo vedomom a slobodnom čine. Je subjektom, ktorý vedome a slobodne o sebe rozhoduje a ktorý sám seba prežíva ako subjekt, rozhodujúce a konajúce „ja“.¹⁷

1.2 Osoba vo vzťahu

Boethiova definícia hovorí o osobe ako o individuálnej substancii. Koncept osoby vytvorený patristickou tradíciou je však významovo bohatší. Teologický kontext prináša tri pohľady na osobu. Osoba rozlišuje (v Trojici je reálny rozdiel medzi Otcom, Synom a Duchom Svätým), osoba zjednocuje (v Kristovi božskú a ľudskú prirodzenosť) a osoba v sebe zahŕňa v mnohých významoch vzťahovosť.¹⁸

¹¹ BOETHIUS, A. M. s. *Liber De Persona Et Duabus Naturis Contra Eutychem Et Nestorium* [online]. [cit. 26.09.2019]. Dostupné na internete: http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_0480-0524_Boethius_Severinus_Liber_De_Persona_Et_Duabus_Naturis_Contra_Eutychem_Et_Nestorium_MLT.pdf.html; c III. A

¹² „Alias ergo subintelligitur proprietas generalis, alias proprietas specialis. Ad nomen autem personæ proprietas individualis, singularis, incommunicabilis.“ RICHARDUS s. VICTORIS PRIOR. *De Trinitate Libri Sex* [online]. [cit. 07.10.2019]. Dostupné na internete: http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_1162-1173_Richardus_S_Victoris_Prior_De_Trinitate_Libri_Sex_MLT.pdf.html L. IV; c. VI

¹³ VOLEK, P. *Filozofia človeka podľa Tomáša Akvinského. Vo svetle súčasných komentárov*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2003, s. 361.

¹⁴ „*individuum rationalis naturæ*“

¹⁵ „Substantia individua quæ ponitur in definitione personæ, importat substantiam completam per se subsistentem separatim ab aliis.“

¹⁶ CLARKE, N. *Osoba a bytí*. Praha: Krystal OP, 2007, s. 37.

¹⁷ WOJTYŁA, K. Osoba i czyn. In: WOJTYŁA, K. *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994, s. 83 n.; KRAPIEC, M. A. *Ja – człowiek*. Lublin: Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1991, s. 126.

¹⁸ ROLNICK, P. A. *Person, Grace, and God*. Michigan/Cambridge, UK: William B. Eerdmans

Vzťahovosť osoby má tri smery: vzťah k materiálnemu svetu, vzťah(y) k druhým ľuďom a k spoločnosti, a vzťah k Tomu, ktorý svet vecí aj osôb presahuje. Vzťahovosť je „koreň a plnosť toho, čo to znamená byť stvorený *na obraz Boží*“¹⁹. Vzťah medzi osobami sa realizuje v komunikácii. Vyjadrením osobného nasmerovania k druhému v komunikácii je vyššie spomínaný koncept tváre, ktorá reprezentuje celú osobu otvorenú voči svetu, druhým osobám a Bohu. Mojžišovi po tom, ako sa *rozprával* s Bohom, žiarila tvár tak, že si ju musel pri komunikácii s Izraelitmi zakrývať závojom.²⁰

Podľa Martina Bubera individualistická antropológia, ktorá sa zaoberá iba vzťahom osoby k nej samej, nestačí na spoznanie ľudskej prirodzenosti. Osobu treba vnímať vo vzťahu k všetkému, čo jestvuje.²¹ Rozlišuje medzi JA – ONO, na ktorom sa zakladá skúsenosť (*Erfahrung*) a JA – TY, ktoré tvorí vzťah (*Beziehung*). K tomu pridáva tretiu sféru, človek a duchovno, ktorá je akoby v hmle, mimo reči, ku ktorej však ostatné smerujú.²²

Snaha definovať osobu primárne na podklade vzťahovosti prináša problém. Ako upozorňuje Vladimír Thurzo, v skutočnosti vzťah (relatio) nevytvára bytie, ale naopak, predpokladá jeho existenciu. Existencia subjektu je podmienkou sine qua non vzniku vzťahu.²³ Všetko, čo jestvuje, tvorí relácie. Treba rozlišovať *podmet relácie* ako to, čo je priradené, *predmet relácie* ako to, čomu je podmet priradený, a skutočnosť, na základe ktorej jestvuje daný vzťah. Samotná relácia *byť pre* alebo *byť s* nestačí na konštituovanie ľudskej osoby. Činiteľom, ktorý určuje osobné bytie, je samostatný spôsob jestvovania konkrétnej rozumnej prirodzenosti, ktorý sa prejavuje vo vnútornej skúsenosti subjektu. Rozvoj osoby však nie je možný bez interpersonálnej relácie, bez konania *pre druhého*.²⁴ Osoba je živou syntézou substanciality a vzťahovosti, oba aspekty sú rovnako dôležité a navzájom sa podmieňujú. Aj Tomáš Akvinský poukazuje na to, že pre človeka je prirodzené tešiť sa zo spoločenstva s druhými.²⁵ Ak by sa druhí

Publishing Company, 2007, s. 10.

¹⁹ URY, Trinitarian Personhood, s. 88.

²⁰ JANČOVIČ, J. Zastieraný jas na tvári Mojžiša. In: LICHNER, M. ed. *Viera a kultúra cestou človeka. (Jubilejník k 65. narodeninám slovenského filozofa a teológa Ladislava Csontos a SJ)*. Trnava: Dobrá kniha, 2017, s. 291.

²¹ BUBER, M. *Problem człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993, s. 87.

²² BUBER, M. *Já a Ty*. Praha: Kalich, 2005, s. 39, 130.

²³ THURZO, V. Identita, ontologický a etický štát ľudského embrya. In: *Acta facultatis theologicae Universitatis Comenianae Bratislaviensis*. 2015, roč. XII, č. 1, s. 45.

²⁴ KRAPIEC, Ja – człowiek, s. 170.

²⁵ „quia homo naturaliter est animal sociale, debet ex quadam honestate veritatis manifestationem aliis hominibus, sine qua societas hominum durare non posset. [...] Et ideo homo tenetur ex quodam debito naturali honestatis ut homo aliis delectabiliter convivat“ (Sth II-II, q 114, a 2, ad 1).

ku mne nesprávajú ako k „Ty“, nikdy by sa vo mne neprebudilo vedomie môjho „Ja“ ako osoby.²⁶

1.3 Statický a dynamický koncept ľudskej prirodzenosti

Statický (metafyzický) pohľad na človeka treba doplniť pohľadom dynamickým (existenciálnym). Táto dynamika však býva predstavovaná rôzne. Na jednej strane je odmietnutie metafyziky a výlučne dynamická predstava človeka stavaná do protikladu k statickému konceptu (napr. Sartre), na druhej strane je dynamika ľudskeho bytia vyplývajúca z konceptu osoby (napr. Wojtyła).

Podľa Sartra neexistuje ľudská prirodzenosť, lebo niet Boha, ktorý by ju stvoril. Existencia teda predchádza esenciu. Človek sa najprv *vytvára*, až potom sa definuje. Bude taký, aký sa utvorí. „Nie je nič iné, ako to, čo zo seba urobí.“²⁷ V tomto je však zásadný rozpor. Ak človek len *utvára* svoju esenciu, a tým je dokonca zodpovedný za celé ľudstvo, ako môže počítať len so sebou samým?²⁸ Zodpovednosť patrí medzi kľúčové pojmy u Sartra. Ale ako môže byť človek zodpovedný za seba aj za druhých, keď má sám seba ešte len utvoriť ako bytosť? Bude to bytosť schopná zodpovednosti?

V personalizme Karola Wojtyły je metafyzický koncept ľudskej prirodzenosti predpokladom pre dynamický prístup k osobe, ktorý naň priamo nadväzuje. Ľudská prirodzenosť je reálnym základom celého dynamizmu osoby.²⁹ Osoba je zároveň predmetom aj podmetom.³⁰ Jestvuje ako ľudská bytosť, preto koná vedome a slobodne ako osoba. Ľudský čin nie je len dôsledkom tejto skutočnosti. Každé konanie je nasmerované aj k nemu samému. Každým druhom dynamizmu sa človek *stáva* (lat. *fieri*), *utvára* alebo *pretvára*. Osoba ako *suppositum* nie je len statickým podkladom, je to „zdynamizovanie skrze samotné *esse*, skrze jestvovanie“. Každým dynamizmom niečo začína jestvovať v už jestvujúcom podmete – v človeku. Človek, ktorý substanciálne začal jestvovať prostredníctvom všetkého, čo koná, čo sa v ňom deje, sa viac *stáva nejakým* a zároveň stále viac *niekým*.³¹ Konaním teda človek netvorí zo seba osobu ani nevytvára ľudskú prirodzenosť, lež sám seba ako osobu, ktorá je nositeľom ľudskej prirodzenosti, môže zdokonaľovať.

²⁶ CLARKE, Osoba a bytí, s. 73.

²⁷ SARTRE, J.-P. *Existencializmus je humanizmus*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1997, s. 18-19.

²⁸ GAVENDOVÁ, O. Homo sperans – Existenciálny význam nádeje v živote človeka. In: *Studia Aloisiana*. 2016, roč. 7, č. 4, s. 53.

²⁹ WOJTYŁA, Osoba i czyn, s. 130, 132.

³⁰ WOJTYŁA, Osoba i czyn, s. 158.

³¹ WOJTYŁA, Osoba i czyn, s. 144.

2. SLOBODA

Svojprávnosť osoby sa prejavuje v schopnosti slobodného konania a v túžbe po slobode. Skutočná sloboda, po ktorej človek túži, má hlbší zmysel než len možnosť robiť čokoľvek. V antickej filozofii môžeme nájsť otázky nezávislosti napríklad u kynikov. Povestný Diogenes, ktorý mal vraj bývať v sude, chcel byť voľný „ako pes“. Mala to byť nezávislosť od ľudskej spoločnosti. Stoický ideál zase predstavoval človeka nezávislého od vlastných pudov a vášní.

Intuitívny koncept slobody býva často oddelený od zodpovednosti. Je to koncept, ktorému by zodpovedali skôr termíny ako *svojevôľa*, *nezávislosť* alebo *voľnosť*. Tento koncept slobody býva konfrontovaný s faktom, že človek sa pri výbere svojho konania stretáva s rozmanitými obmedzeniami či hranicami. „Bežne považujeme človeka za slobodného vtedy, ak môže robiť, čo chce [...] ale každý človek je rozličným spôsobom obmedzovaný: nemôže robiť, čo chce.“³² Človeku nie je vždy umožnené vykonať to, pre čo sa rozhodol. Koncept slobody je významovo bohatý a rozmanitý. Prekračuje zjednodušený výklad slobody ako obyčajnej voľnosti.

2.1 Dimenzie slobody

Predmetom tejto štúdie nie je prehľad rozmanitých teoretických konceptov slobody, či už historických alebo súčasných,³³ ani riešenie vzťahu medzi prírodným determinizmom a možnosťou slobodnej vôle.³⁴ Pre potrebu vyjadrenia vzťahu medzi slobodou a zodpovednosťou uvádzame len základný prehľad významov, aby bol zrejмый kontext ich ďalšieho použitia.

Termín *sloboda* je významovo bohatý. Je viacero spôsobov, ako môžeme rozlišovať medzi rozmanitými podobami slobody. Prvé bude rozlíšenie slobody negatívnej a pozitívnej³⁵ (neznamená to zlej a dobrej). *Negatívna* sloboda,

³² GAVENDOVÁ, O. Sloboda a existenciálne završovanie človeka. In: GAVENDOVÁ, O. (ed.) *Variácie na tému sloboda. Filozofické reflexie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2012, s. 36.

³³ Medzi ucelenými štúdiami, ktoré predkladajú historický vývoj konceptu slobody, môžeme spomenúť napríklad: KOWALCZYK, s. *Filozofia wolności. Rys historyczny*. Lublin: Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999; NEJESCHLEBA, T. *Pojetí svobody v dějinách a současnosti filosofie*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2013.

³⁴ K tejto téme pozri napr. VOLEK, P. *Človek, slobodná vôľa a neurovedy*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2015.

³⁵ BERLIN, I. Dva pojmy slobody. In: GÁL, E., NOVOSAD, F. eds. *O slobode a spravodlivosti. Liberalizmus dnes*. Bratislava: Archa, 1993.

označovaná aj ako sloboda „od niečoho“, znamená možnosť nekonať. Je to neprítomnosť donútenia. Ku konaniu sa človek rozhodne sám. *Pozitívna* sloboda, sloboda „k niečomu“, naopak znamená možnosť konať. Je to teda neprítomnosť neprekonateľnej prekážky. Človek má možnosť uskutočniť svoje rozhodnutie.

Druhé je rozlišovanie objektívnej a subjektívnej slobody. *Objektívna* sloboda znamená reálnu existenciu viacerých možností.³⁶ Je to priestor pre realizáciu slobodnej voľby; stav, keď konanie človeka nie je determinované tak, že by nemal z čoho vybrať. Objektívna sloboda musí byť viac než len akási rôznorodosť možností. Dôležitá je prítomnosť predmetu racionálnej túžby, čiže dobra. V možnostiach sa dá rozlíšiť prítomnosť kvality, pre ktorú je objekt dobrý, a teda želateľný, alebo zlý, a teda neželateľný.³⁷ V tomto zmysle je možné povedať, že *mám slobodu*. Nie som iba hmotným objektom, ktorého každý stav je determinovaný predchádzajúcim stavom a pôsobiacimi fyzikálnymi interakciami. *Subjektívna* sloboda znamená schopnosť výberu hociktorej alebo najlepšej z reálne existujúcich možností. Znamená to, že *som slobodný*. Som osoba, ktorá má nielen slobodnú vôľu, ale je aj schopná realizovať ju vo svete, ktorý ponúka niekoľko možností na výber.

Podobné je rozlíšenie medzi slobodou vonkajšou a vnútornou.³⁸ *Vonkajšia* sloboda je sloboda fyzická, sloboda konania. Je to neprítomnosť vonkajšieho obmedzenia aj donútenia. Túto slobodu je možné človeku vziať alebo obmedziť (napríklad uväznením či spútaním). *Vnútorná* sloboda je vlastná sloboda, ktorá spočíva v schopnosti voľby. Je to slobodná vôľa, ktorá je základným atribútom osoby. Jej opakom je determinácia.

Vo vnútornej slobode môžeme ďalej rozlišovať dva aspekty. *Psychologická* sloboda je individuálna schopnosť vedome a účelne (cieľavedome) si vybrať, samostatne sa rozhodnúť. Najprv prostredníctvom rozumu človek rozpozná jestvujúce možnosti, následne ich zhodnotí a potom môže nasledovať slobodný výber. *Morálna* sloboda je schopnosť uvedomiť si a rozpoznať morálnu hodnotu svojho rozhodnutia (konania), rozlíšiť medzi dobrom a zlom a na základe tohto rozlíšenia konať, či už dobre alebo zle.

Zo všetkých týchto rozlíšení je pre nasledujúce úvahy podstatný rozdiel medzi slobodou ako *možnosťou výberu* (iniciálna) a slobodou ako *možnosťou dosiahnut' cieľ* (finálna). Sloboda ako *možnosť výberu* je *objektívna* ako reálna existencia viacerých možností a *subjektívna* ako *vnútorná* schopnosť z existujúcich

³⁶ Henry Ford vraj hovorieval, že si uňho môže človek vybrať auto akejkoľvek farby, pokiaľ to bude čierna. Aj keď zdanlivo ponúka len jednu možnosť a niet z čoho vybrať, v skutočnosti stále ostávajú dve možnosti: kúpiť auto čierne alebo žiadne.

³⁷ ŠOKA, s. *Stručný úvod do filozofie. Psychológia – Etika*. Bratislava: Cirkevné nakladateľstvo, 1989, s. 169.

³⁸ KOWALCZYK, s. *Wolność naturą i prawem człowieka. Indywidualny i społeczny wymiar wolności*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne, 2000, s. 10.

možností (dobier) vybrať tú najlepšiu (slobodná vôľa ako atribút osoby). Sloboda ako *možnosť dosiahnuť cieľ* sa zakladá na *vonkajšej* slobode ako možnosti realizovať voľbu a na čnosti *rozumnosti (prudentia)* ako schopnosti vybrať cieľ a nájsť adekvátne prostriedky na jeho realizáciu.

Voľnosť je negatívna sloboda, čiže len neprítomnosť obmedzenia a donútenia. *Svojevôľa*, ktorá prináša nerešpektovanie poriadku, pravidiel či druhých ľudí, nie je slobodou. Je to popretie slobody, ktoré zotročuje.

2.2 Sloboda a pravidlá

Aj napriek schopnosti svojprávne rozhodovať o vlastnom konaní, úplná nezávislosť neexistuje. Tak ako všetko vo svete, aj osoba existuje v súvislostiach, vo vzťahoch. Všetky tieto vzťahy a súvislosti vymedzujú ľudské bytie, myslenie aj konanie. Každý je mnohako závislý aj od materiálneho sveta, aj od ľudskej spoločnosti. Osoba ako slobodná a rozumná bytosť dokáže poznávať svoje obmedzenia, dokáže s nimi pri rozhodovaní počítať a v ich kontexte rozpoznávať dôsledky svojho konania.

Primitívna možnosť robiť čokoľvek nerobí človeka slobodnejším, skôr smeruje k rozmanitým obmedzovaniám slobody. Naopak, ak rešpektujeme zákonitosti prírody a prijmeme pravidlá spoločnosti, pri všetkej nimi spôsobenej zdanlivej viazanosti oveľa skôr dosiahneme vytýčený cieľ.³⁹ Možnosti nášho konania nie sú nekonečné ani bez obmedzení. Slobodní sme, ak sa vieme pohybovať v rámci jestvujúcich hraníc. Hranice nie sú prekážkou ani popretím slobody, ale možnosťou jej potvrdenia.⁴⁰ Sloboda je vždy determinovaná konkrétnou situáciou. Slobodný je ten, kto tieto determinácie pozná a vie ich brať do úvahy pri rozhodovaní. Mounier tvrdí: „*Byť slobodným znamená prijať toto určenie a nájsť v ňom oporu.*“⁴¹ Podľa Martina Bubera „*človeka, ktorý si je istý slobodou, príčinnosť neťaží*“.⁴² Keď poznám limity a obmedzenia, som viac slobodný, lebo tým znižujem riziko, že sa rozhodnem pre niečo, čo nie je uskutočniteľné. Michael Novak za skutočnú slobodu považuje slobodu usporiadanú. Rozhodovanie sa bez poriadku a rozmýšľania pripodobňuje k zvieratám.⁴³ Rovnako k zvieratám pripodobňuje Joseph Ratzinger slobodu zameranú len na uspokojovanie potrieb: nebola by ľudskou, ale iba živočíšnou.⁴⁴

³⁹ BUBÁN, J. *Filozofia slobody*. Bratislava: Kníhtlačiareň Andreja, úč. spol., 1944, s. 190.

⁴⁰ GAVENDOVIČ, Sloboda a existenciálne završovanie človeka, s. 55.

⁴¹ MOUNIER, E. *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*. Kraków: Biblioteka Więzi, 1964, s. 69.

⁴² BUBER, Já a Ty, s. 83.

⁴³ NOVAK, M. *Filozofia slobody. Program pre ľud na ceste k slobode*. Bratislava: Charis, 1996, s. 133.

⁴⁴ RATZINGER, J. *Pravda, hodnoty a moc. Prubířské kameny pluralistické společnosti*. Brno:

Limity slobody dávajú nielen prírodné zákony. Spoločnosť potrebuje právne normy stanovujúce spôsob jej existencie a fungovania. Sila práva musí byť nad svojvôľou a mocou jednotlivcov, ktorá by inak viedla k násilium. Bez práva by sa sloboda stala anarchiou a anarchia je deštrukciou slobody.⁴⁵

Pravidlá prítomné odjakživa v ľudskej spoločnosti na všetkých jej úrovniach (od medzinárodného spoločenstva a štátu cez rodinu až po priateľský spolok) poukazujú na človeka ako na slobodnú bytosť. Účinkujú inak než prírodná kauzalita. Tá jednoznačne determinuje dianie a zákon prírody nie je možné porušiť. Spoločenské pravidlá sa dajú porušiť aj dodržať, a tak sú výzvou pre slobodnú vôľu. Vytvárajú priestor na jej realizáciu. Človek sa rozhoduje slobodne, inak by boli márne predpisy a zákazy, uznanie a trest, rady a napomenutia (STh I, q. 83, a. 1 res.).⁴⁶

2.3 Statický a dynamický koncept slobody

Z vyššie spomínaného vzťahu medzi statickým a dynamickým konceptom osoby či ľudskej prirodzenosti vyplýva potreba rozlíšiť aj statický a dynamický koncept slobody. Staticky chápaná sloboda je schopnosť osoby rozhodovať sa. Dynamický koncept znamená slobodu, ktorú vytvárame, ku ktorej smerujeme. „Človek je slobodný svojím bytím, tým, že je človekom. No ako sa človek na svojej životnej ceste stáva človekom, tak aj jeho sloboda sa jeho životom vyvíja.“⁴⁷ Maritain v tomto zmysle rozlišuje slobodu iniciálnu a finálnu.⁴⁸

Tomáš Akvinský rozoznáva tri aspekty slobody. V prvom rade je to schopnosť (*potestas*), ktorá sa uskutočňuje v jednotlivých úkonoch voľby. V druhom význame je to stav (*status*), ku ktorému konajúci dospeje po dosiahnutí cieľa. Napokon tretím významom je slobodné konanie ako proces (*liberatio*), ktorým sa získava plnosť slobody.⁴⁹

V slobode spočíva tvorivý rozmer ľudskej bytosti. Slobodný človek pretvára seba aj svet, a tak tvorí kultúru. Tvorivou činnosťou človeka sa tak svet stáva výhodnejším, príjemnejším, pohodlnejším a krajším miestom pre život. Na druhej strane ho sebeckým prístupom alebo nedostatočnosťou poznania

Centrum pro studium demokracie a kultury, 1996, s. 11.

⁴⁵ RATZINGER, J. *Európa. Jej základy v súčasnosti a v budúcnosti*. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2005, s. 77.

⁴⁶ Homo est liberi arbitrii, alioquin frustra essent consilia, exhortationes, praecepta, prohibitiones, praemia et poenae.

⁴⁷ HANUS, L. *Princípy kresťanskej morálky*. Bratislava: LÚČ, 2007, s. 74.

⁴⁸ KOWALCZYK, Wolność naturą i prawem człowieka. Indywidualny i społeczny wymiar wolności, s. 15.

⁴⁹ KURIC, M. *O ľudskej voľbe podľa Tomáša Akvinského*. Bratislava: LÚČ, 2005, s. 50 n.

ohrozuje, a tým ohrozuje priestor vlastnej existencie aj seba samého. Zbor v prvom dejstve Sofoklovej tragédie spieva: „Síl na svete je mnoho, ale nijaká silnejšia ako človek“ (Antigona, v. 334).⁵⁰ Táto sila môže byť kreatívna, ale aj deštruktívna. Možnosť zneužitia tvorivej schopnosti nutne tiež produkuje otázku zodpovednosti.

3. SLOBODA A ZODPOVEDNOSŤ

3.1 Pojem zodpovednosti

Slobodná voľba vyžaduje dva základné predpoklady výberu: *objektívny* (čiže je z čoho vyberať, je po čom túžiť) a *subjektívny*, ktorý zahŕňa schopnosť rozpoznať možnosti, rozlíšiť ich hodnotu a predvídať dôsledky. V súčasnej etike (napr. Emmanuel Levinas, Hans Jonas) je koncept zodpovednosti ako jadro morálnej skúsenosti centrálnym fenoménom etickej sféry človeka.⁵¹

Osobný charakter ľudského individua tvorí nevyhnutnú, ale nie dostačujúcu podmienku na to, že nesie zodpovednosť za svoje konanie, resp. nekonanie.⁵² Človek je schopný vedome sa rozhodnúť pre konkrétne dobro, je schopný porovnávať ho s inými spoznanými dobrami a je tiež schopný myslieť na budúce následky svojich skutkov. Podľa Kanta osoba je subjektom, ktorý je schopný prisúdiť svojmu konaniu zodpovednosť,⁵³ ktorému je možné jeho konanie pripočítať. „Zodpovednosť je spojovacím článkom medzi etikou a racionalitou. Racionalita bez zodpovednosti je obľudná. Etika bez zodpovednosti je prázdna.“⁵⁴ Podľa Romana Ingardena kľúčom k vysvetleniu zodpovednosti sú hodnoty. Nechápe ich ako reálne jestvujúce predmety, ale aj tak je v určitom zmysle slova možné hodnoty tvoriť aj ničieť.⁵⁵ Hodnoty a vzťahy medzi nimi predstavuje ako ontický fundament zodpovednosti. Ich vzájomné usporiadanie je dané

⁵⁰ SOFOKLES. *Antigona*. Bratislava: Tatran, 1982, s. 22. V origináli: πολλὰ τὰ δεινὰ κοῦδὲν ἀνθρώπου δεινότερον πέλει. ΣΟΦΟΚΛΗΣ. *Ἀντιγόνη* [online]. London: Francis Storr, 1912. [cit. 06.11.2019]. Dostupné na internete: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0185>. v. 334

⁵¹ GALAROWICZ, J. *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*. Kraków: Oficyna Naukowa i Literacka T.I.C., 1993, s. 211.

⁵² INGARDEN, R. O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych. In: INGARDEN, R. *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1987, s. 78.

⁵³ LETZ, J. *Filozofická antropológia. Príspevok ku kreačno-evolučnému porozumeniu človeka*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2011, s. 62.

⁵⁴ ŠPIRKO, D. Zodpovednosť naplnená obavami i nádejou z budúcnosti – Jonasov a Skolimowského prínos k environmentálnemu mysleniu. In: *Filozofia* [online]. 2019, roč. 74, č. 5, s. 406. DOI: <https://doi.org/10.31577/filozofia.2019.74.5.5>

⁵⁵ INGARDEN, O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych, s. 165.

hodnotou *spravodlivosti*, ktorá je nad nimi. Aby bolo možné kohokoľvek brať na zodpovednosť, hodnoty nemôžeme predstaviť subjektivisticky, ale musia mať objektívny základ v realite.⁵⁶ Zodpovednosť ako odpoveď na hodnoty vysvetľuje aj Wojtyła. Povinnosť rešpektovať hodnoty odvodzuje od normatívnej moci pravdy.⁵⁷

Človek má rovnako schopnosť rozpoznať ľudskú dôstojnosť ako hodnotu prislúchajúcu každej ľudskej bytosti. Na základe vlastných skúseností a toho, čo sa naučil od iných, spoznáva, že jeho konanie môže jemu samotnému, ako aj druhým pomôcť, ale i ublížiť. Toto všetko a ešte viac dokáže vziať do úvahy skôr, ako sa dopracuje k rozhodnutiu. Na križovatke teda každý môže ísť cestou, ktorou chce. Náhodný výber však nie je slobodná vôľa. Je to lotéria či spoľahnutie sa na neurčitý „osud“. Je to odyseovské blúdenie. Ale už hrdinovia antických báji premýšľali, ako svojou vôľou premôcť osud. Cesta samotná nie je cieľom. Cestu robí krásnou práve to, že vedie k cieľu, kvôli ktorému sa oplatí po nej ísť. Úvahu o tom, že predpokladom plnohodnotného slobodného rozhodovania je poznanie a výber cieľa, nájdeme napríklad aj v známej rozprávke.⁵⁸ Alica sa pýta, kadiaľ má ísť. Nakoľko nevie, kam sa chce dostať, odpoveď znie: „Tak je jedno, kade pôjdeš.“

Čo z toho, keď človek netuší, kam vlastne ísť chce alebo má? Søren Aabye Kierkegaard vidí v slobodnom rozhodnutí skok do prázdna, do tmy. Dôsledkom je strach a úzkosť z nutnosti slobodného rozhodnutia. Je si totiž vedomý, že za rozhodnutie poniesie zodpovednosť. Úzkosť vychádza z množstva možností všetkých rozhodnutí. Bojíme sa, že sa stratíme v ničom.⁵⁹ A všetky dôležité problémy človeka – existujúceho jednotlivca – sa neriešia myslením, ale aktom rozhodnutia na rovine existencie. Jeho čiastočný nasledovník Jean-Paul Sartre je presvedčený, že človek je „odsúdený“ k slobode,⁶⁰ aby sa v ustavičnom tvorení z ničoho učinil tým, čím je. Je zodpovedný voči sebe samému – za seba – a voči druhému – za druhého. Na jeho bedrách spočíva ťarcha celého sveta. S touto

⁵⁶ INGARDEN, O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych, s. 97 n.

⁵⁷ WOJTYŁA, Osoba i czyn, s. 212, 201.

⁵⁸ CARROLL, L. *Alica v krajine zázrakov*. Bratislava: Jaspis, 1996, s. 57. “Would you tell me, please, which way I ought to go from here?” “That depends a good deal on where you want to get to”, said the Cat. “I don’t much care where—”, said Alice. “Then it doesn’t matter which way you go,” said the Cat. “—so long as I get somewhere”, Alice added as an explanation. “Oh, you’re sure to do that”, said the Cat, “if you only walk long enough” (Chapter 6, Pig and Pepper). CARROLL, L. *Alice’s Adventures in Wonderland* [online]. Chicago, Illinois: VolumeOne Publishing, 1998, s. 89. [cit. 05.11.2019]. Dostupné na internete: https://www.adobe.com/be_en/active-use/pdf/Alice_in_Wonderland.pdf

⁵⁹ OLŠOVSKÝ, J. *Niternost a existence. Úvod do Kierkegaardova myšlení*. Praha: Akropolis, 2005, s. 76.

⁶⁰ SARTRE, Existencializmus je humanizmus, s. 28; SARTRE, J.-P. *Bytí a nicota. Pokus o fenomenologickou ontologii*. Praha: OIKOYMENH, 2006, s. 630.

zodpovednosťou ostáva bezútešne opustený, táto zodpovednosť je pre *bytie pre seba* neznesiteľná. Výsledkom tohto uvedomenia je podľa Sartra úzkosť a zúfalstvo.⁶¹

3.2 Aspekty zodpovednosti

Roman Ingarden vo fenomenologickej analýze dospieva k rozlíšeniu troch základných významov uvedomenia si zodpovednosti: 1. niekto nesie zodpovednosť za niečo, 2. niekto berie na seba zodpovednosť za niečo, 3. niekto je za niečo braný na zodpovednosť. Životná skúsenosť poukazuje na to, že sa tieto významy nemusia prekrývať (niekto môže byť braný na zodpovednosť za niečo, za čo v skutočnosti zodpovednosť nenesie). Štvrtým významom je zodpovedné konanie.⁶² Zodpovedne koná ten, kto pri rozhodovaní berie všetky tieto súvislosti do úvahy spolu s možnými dôsledkami.⁶³ Iba ten, kto si je vedomý dôsledkov konania a má možnosť aj schopnosť konať tak alebo inak, si zaslúži pochvalu (odmenu) alebo trest, a je „spoločensky oprávnené“ pýtať sa na dôvody jeho konania. Podobné je rozlišovanie medzi 1. zodpovedným konaním, 2. retrospektívnou zodpovednosťou, 3. prospektívnou zodpovednosťou a 4. zodpovednosťou ako čnosťou.⁶⁴ Jan Galarowicz rozlišuje medzi 1. právnou zodpovednosťou: branie na zodpovednosť, 2. morálnou zodpovednosťou: zodpovedné konanie, 3. metafyzickou zodpovednosťou: nesenie zodpovednosti, 4. psychologickou zodpovednosťou: prevzatie zodpovednosti a 5. náboženskou zodpovednosťou: povolenie k zodpovednosti.⁶⁵

Zodpovednosť *za niečo* (retrospektívna) sa zvykne označovať ako *zásluhová* (retributívna). Zodpovedné konanie ako prospektívna zodpovednosť sa tiež označuje ako *dôsledková* (konzekvencionalistická). Zásluhová zodpovednosť predpokladá (fyzikálny) indeterminizmus (vzhľadom na voľbu) a konateľskú príčinnosť.⁶⁶ Som autorom svojho konania, a preto si zaslúžim odmenu alebo trest. Dôsledková zodpovednosť je schopnosť učiť sa z chýb. Dôsledky, ktoré

⁶¹ SARTRE, Existencializmus je humanizmus, s. 36.

⁶² Nakoľko Ingarden napísal toto dielo v nemčine, ukazuje sa tu rozlíšenie dvoch významov termínu *zodpovednosť*, ktoré sú v nemeckom jazyku dané výrazmi *Verantwortung* (prvé tri významy) a *Verantwortlichkeit* (štvrtý význam).

⁶³ INGARDEN, O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych, s. 74.

⁶⁴ WILLIAMS, G. Responsibility. In: *Internet Encyclopedia of Philosophy* [online]. [cit. 07.10.2019]. Dostupné na internete: <https://www.iep.utm.edu/responsi/>

⁶⁵ GALAROWICZ, Powołani do odpowiedzialności, s. 13 n.

⁶⁶ ROJKA, L. Genealógia morálnej zodpovednosti. In: *Determinizmus, sloboda, zodpovednosť* [online]. [cit. 03.11.2019]. Dostupné na internete: <http://krestanskafilozofia.eu/18ceskebudějovice.html>

mali minulé skutky, ovplyvňujú následné rozhodnutia. Je to druh spätnej väzby na spôsob kybernetických systémov. Človek sa učí z vlastných chýb, múdry človek aj z chýb druhých. V súčasnom myslení vidíme tendenciu odmietnuť tradičnú koncepciu retributívnej zodpovednosti a plne ju nahradiť konzekvencionalistickým chápaním.⁶⁷ V skutočnosti sa tieto koncepty nevyklúčujú, ale dopĺňajú. Schopnosť učiť sa z chýb predpokladá uvedomenie si seba ako autora vlastného konania a vedomie vlastnej slobody, ktorá vedomým výberom vymedzuje prevzatie zodpovednosti.

3.3 Vzájomná podmienenosť slobody a zodpovednosti

Podmienenosť slobody a zodpovednosti sa spomína predovšetkým v zmysle morálnej alebo právnej imputácie (slov. pričítateľnosti, resp. pripísateľnosti) skutku. Človek je zodpovedný iba za ten skutok, ktorý vykonal vedome a slobodne.⁶⁸ Skutok, ktorý nie je slobodný, nie je ani dobrý, ani zlý. Môže byť správny alebo nesprávny, ale bez morálnej či právnej pričítateľnosti. Už v mezopotámskych zákonoch nájdeme rozlišovanie medzi úmyselným a neúmyselným činom.⁶⁹ Takto chápaný vzťah je jednosmerný. Sloboda je predpokladom zodpovednosti. Rozhodol som sa slobodne, som teda účinnou príčinou (*causa efficiens*) toho, čo som spôsobil. Preto mám zásluhu, patrí mi odmena, pochvala či uznanie, alebo nesiem vinu a prináleží mi patričný trest, pokarhanie či opovrhnutie. Ricœurova koncepcia zodpovednosti vyrastá z presvedčenia, že človek má špecifickú schopnosť, ktorou vstupuje do morálneho sveta – a tou je práve schopnosť imputability.⁷⁰ Nakoľko je človek prirodzene schopný brať zodpovedne do úvahy dôsledky svojho konania, má zmysel požadovať od neho určité konanie ako povinnosť a iné mu zakázať.

Sloboda a zodpovednosť sa podmieňujú navzájom. Cieľom tejto úvahy je poukázať na opačnú podmienenosť – na zodpovedné konanie, ktoré podmieňuje slobodu. Môžeme pritom vyjsť zo spomínaného rozdielu medzi

⁶⁷ ROJKA, L. Variácie morálnej zodpovednosti. In: *Studia theologica*. 2016, roč. 18, č. 2, s. 136.

⁶⁸ V tejto súvislosti sa rozlišuje medzi skutkom človeka chápaným všeobecne ako čokoľvek, čo človek koná, a skutkom v plnej miere ľudským, ktorý má morálnu hodnotu, ako uvádzajú napr. GAVENDOVÁ, O. *Základy všeobecnej etiky*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 33; WORONIECKI, J. *Katolícka etyka wychowawcza. Tom I. Etyka ogólna*. Lublin: Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1986, s. 131; ŚLIPKO, T. *Zarys etyki ogólnej*. Kraków: Wydawnictwo apostołstwa modlitwy, 1984, s. 51; KKC 1734.

⁶⁹ KLÍMA, J. *Nejstarší zákony lidstva. Chammurapi a jeho předchůdci*. Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1979, s. 276.

⁷⁰ SMREKOVÁ, D. Čo znamená prevziať zodpovednosť? K pojmu imputácie v súčasnej etike. In: *Filozofia*. 2010, roč. 65, č. 9, s. 898.

statickým a dynamickým chápaním slobody v kontexte rozlišovania zásluhovej a dôsledkovej zodpovednosti. V metafyzickom zmysle má každý človek slobodnú vôľu. Táto počiatková sloboda je postavená na schopnosti rozpoznať reálne možnosti, odlišiť ich od toho, čo reálne nie je (metafyzicky nemožné, fyzicky neuskutočniteľné, logicky protirečivé...), následne jednotlivé možnosti porovnať a vybrať, ktorá je z nich najlepšia, a napokon sa pre túto možnosť rozhodnúť. Dve úplne rovnaké možnosti nikde vo svete neexistujú (Leibniz, Teodicea 1.49).⁷¹ Informácia znižuje neurčitost' systému (entropiu). To môže viesť k zaujímavému paradoxu. Podľa Chestertona je slobodné rozhodnutie sebaobmedzením. Len čo si jednu možnosť vyberieme, ostatné sme odmietli.⁷² Kým mám pred sebou dve cesty a neviem, kam ktorá vedie (napríklad v minoj-skom Labirinte jedna do pasce k Minotaurovi a druhá von na slobodu), som „slobodný“ v tom zmysle, že mám na výber dve pre mňa rovnocenné možnosti. Ak ale získam informáciu, ktorá cesta kam vedie,⁷³ zdanlivo som menej slobodný, lebo mi ostáva len jedna možnosť. Nepôjdem predsa dobrovoľne do pasce. Štatisticky by to síce bola (bez predchádzajúceho poznania východiska) len jedna z rovnocenných možností, ako slobodnému mi ale po úkone poznania ostáva už len tá druhá možnosť. V skutočnosti som v tomto momente „seba-obmedzenia“ slobodnejší než predtým, lebo viem, ako sa dostať do cieľa, po ktorom túžim. *Sloboda dosiahnuť cieľ je viac ako sloboda výberu.* Navonok je to obmedzenie počtu možností, dovnútra je to istota uplatnenia slobodnej voľby (chcem sa z Labirintu dostať na slobodu). Aj podľa Anjelského učiteľa úsudok intelektu determinuje vôľu (STh I-II, q. 17, a. 3, ad 1).⁷⁴ Nie je to však determinácia vo forme prírodnej, pretože kognitívna a volitívna potencia sú odlišné formálne aj reálne.⁷⁵ Karol Wojtyła aj v láske, ktorá je zaangažovaním slobody, vidí ohraničenie slobody. Je to však ohraničenie dobrovoľné, ktoré slobodu naplňa dobrom, po ktorom túži. Človek túži po láske viac ako po slobode. Láska je tak cieľom a sloboda prostriedkom.⁷⁶

Predvídavý pohľad do budúcnosti je základom zodpovedného konania. Ako môžeme vidieť to, čo ešte nie je? Budúcnosť sa nedá vidieť, iba predvídať. Predvídavosť je závislá na predošlej skúsenosti – nielen vlastnej, ale všetkých predchádzajúcich generácií. Človek žije a koná pohrúžený do prítomného

⁷¹ LEIBNIZ, G. W. *Theodicea. Pojednání o dobrotě Boha, svobodě člověka a původu zla.* Praha: OIKOYMENH, 2004, s. 106.

⁷² CHESTERTON, G. K. *Orthodoxia.* Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2014, s. 49.

⁷³ GAHÉR, F. *Logika pre každého.* Bratislava: Iris, 2013, s. 21.

⁷⁴ Post determinationem consilii, quæ est iudicium rationis, voluntas eligit; et post electionem, ratio imperat ei per quod agendum est quod eligitur.

⁷⁵ KURIC, O ľudskej voľbe podľa Tomáša Akvinského, s. 29.

⁷⁶ WOJTYŁA, K. *Láska a zodpovednosť.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2003, s. 105.

okamihu. Ako hovorí Augustín, minulosť je prítomná v pamäti, prítomnosť v nazeraní a budúcnosť v očakávaní.⁷⁷ Budúce teda ešte nejstuje, ale poznaním toho, čo je, ako aj pravidiel odvodených od minulých skúseností môžeme predpokladať to, čo bude nasledovať.

Dôsledky toho, čo niekto koná v prítomnom okamihu, sa prejavujú v budúcnosti, významne ju konštituuju. Človek sa určitým spôsobom obmedzuje, aby sa stal slobodnejším (alebo aj naopak). Úsilie vynaložené na rozvíjanie čnosti sa prejaví napríklad v tom, ako to vysvetľuje Jacques Maritain, že čnostný človek ľahšie spoznáva, čo je dobré.⁷⁸ „Čím väčší rozsah zodpovednosti na seba berieme, tým viac rastieme vo svojej ľudskosti.“⁷⁹

Človek tak prekračuje rámec prítomného momentu. Svoje konanie zasadzuje do budúcich súvislostí s ohľadom na seba aj na druhých. Dokáže sa učiť z následkov vlastného konania aj konania iných (dôsledková zodpovednosť), aby potom mohol plne prevziať zodpovednosť (v zmysle retributívnom) za svoju činnosť na seba. Takto sa v plnej miere stáva pánom svojho konania. Rozvíja schopnosť nájsť najlepší cieľ hodný jeho úsilia a s pomocou dobrých prostriedkov prekonať prekážky a cieľ dosiahnuť. Stáva sa teda vo väčšej miere slobodným. Zodpovedné konanie je cestou a nevyhnutným predpokladom pre realizáciu a rast slobody. Stav duchovnej slobody alebo zotročenia je výsledkom vlastného konania človeka. Tento stav nie je nemenný, ale neustále závislý od konania.⁸⁰ V schopnosti zodpovedne konať sa zásadným spôsobom realizuje vzťahová črta osoby. Zodpovedné konanie je realizáciou vzťahu k sebe, svetu, druhému človeku, spoločnosti a k Bohu, stáva sa cestou k sebarealizácii človeka ako človeka. Ak chce človek rozvinúť vlastnú slobodu, potrebuje sa starať o slobodu tých druhých. Iba cez upevňovanie ich slobody realizuje aj v sebe samom zmysel toho, čo to znamená byť človekom. Toto sebauskutočňovanie v spojení pravdy so slobodou robí človeka šťastným.⁸¹

ZÁVER

Pohľad na človeka ako osobu nám na jednej strane ponúkol substanciálny a statický koncept svojprávnej bytosti, ktorá rozumom a vôľou vlastní seba. Zároveň nám odкрýva vzťahovosť ako rozmer sebarealizácie. Človek tak prostredníctvom konania a vzťahov pretvára seba, svet i spoločnosť. Sloboda tohto

⁷⁷ AURELIUS, A. *Význania*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 1942, L. XI, 20.

⁷⁸ SIROVIČ, F. *Obmeny Tomizmu v 20. storočí*. Nitra: Spoločnosť Božieho slova, 2008, s. 134.

⁷⁹ ŠPIRKO, *Zodpovednosť naplnená obavami i nádejou z budúcnosti*, s. 406.

⁸⁰ KURIC, *O ľudskej voľbe podľa Tomáša Akvinského*, s. 51 n.

⁸¹ WOJTYŁA, *Osoba i czyn*, s. 216-221.

pretvárania prináša nutnosť prevziať zodpovednosť za svoje konanie. Táto zodpovednosť sa však netýka len minulých skutkov. Je to zároveň aktívna potencia, ktorej využitím človek svoju slobodu aktualizuje a rozvíja. Keď človek koná zodpovedne vzhľadom na budúce dôsledky svojich činov, rozvíja nielen svoju slobodu, ale rešpektovaním hodnoty aj druhých osôb môže upevňovať slobodu v spoločnosti. Tento fakt nám nastoľuje nové otázky.

Výzva rešpektovať ľudskú dôstojnosť totiž smeruje ďalej. Človek dokáže druhému dať podstatne viac, než vyplýva z dodržiavania ľudských práv. Túto skutočnosť asi najvýstižnejšie vyjadril Karol Wojtyła. Na základe slobody človeka sa objavuje láska, ktorá je najvyšším kritériom dôstojnosti človeka.⁸² Človek akoby pomocou lásky rezignoval na to, čo tvorí základ osobného bytia – *sui iuris et alteri incommunicabilis*. „Láska akoby vytrhávala osobu z jej nenarušiteľnosti a neodstupiteľnosti.“ Nechce byť svojim výhradným vlastníctvom, chce sa odovzdať.⁸³ Láska je skutočným zmyslom existencie slobodnej vôle. Je to *causa finalis*, bez ktorej by sloboda nemala dôvod existovať. Bez slobodnej vôle by sme síce neboli schopní vykonať nič zlé, ale ani nič dobré.⁸⁴ A bez slobodnej vôle by nebolo možné darovať ani prijať lásku. „Sloboda je pre lásku. Sloboda nepoužívaná a nevyčerpávaná láskou sa stáva niečím negatívnym, dáva človeku pocit prázdnoty a nenaplnenia.“⁸⁵ Práve v tomto spočíva podstatná zmena v pohľade na človeka, ktorú prinieslo kresťanské posolstvo. Človek je ešte viac než len slobodná a zodpovedná bytosť, ktorá má práva aj povinnosti. Je to bytosť, ktorá je schopná lásky a ktorá je hodná lásky. Rešpektovanie ľudskej dôstojnosti a práv je len prvý krok. Vyjadrením plného rešpektu toho, čo znamená byť človekom, je až láska, ktorá dáva viac, než vyžaduje povinnosť.

Zodpovedné konanie preto umocňuje slobodu človeka, aby bol schopný darovať seba v láske a dar lásky od druhých prijať. Zodpovedný prístup k vlastným činom teda nielen umožňuje rast slobody, ale aj lásky. Prežívanie vzťahu lásky je tým hlavným zdrojom šťastia človeka. Môžeme teda tieto úvahy uzavrieť konštatovaním, že šťastným nerobí človeka možnosť robiť čokoľvek, čo chce, ani možnosť získať či dosiahnuť, po čom túži, ale zodpovednosť ako jediná zmysluplná reakcia na spoznanie faktu vlastnej slobody, ktorá slobodu spätne rozvíja a vedie k rešpektovaniu hodnoty druhého v láske.

⁸² WOJTYŁA, Láska a zodpovednosť, s. 68.

⁸³ WOJTYŁA, Láska a zodpovednosť, s. 98.

⁸⁴ „Chcieť, aby Boh nedával slobodným tvorom slobodnú vôľu znamená chcieť, aby tieto tvory neexistovali“ (Teodicea 2.120). LEIBNIZ, Theodicea, s. 147.

⁸⁵ WOJTYŁA, Láska a zodpovednosť, s. 104.

Zoznam použitej literatúry

- AQUINAS, Thomas. *Summa Theologica*. Romæ: Ex Typographia Forzani et S., 1894.
- AURELIUS, Augustín. *Významia*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 1942.
- BERLIN, Isaiah. Dva pojmy slobody. In: GÁL, Egon, NOVOSAD, František. eds. *O slobode a spravodlivosti. Liberalizmus dnes*. Bratislava: Archa, 1993, s. 256. ISBN 80-7115-047-9.
- BOETHIUS, Anitius Manlius Severinus. *Liber De Persona Et Duabus Naturis Contra Eutychem Et Nestorium* [online]. ed. Jacques Paul Migne. [cit. 26.09.2019]. Patrologia Latina MPL064. Dostupné na internete: http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_0480-0524_Boethius_Severinus_Liber_De_Persona_Et_Duabus_Naturis_Contra_Eutychem_Et_Nestorium_MLT.pdf.html
- BUBÁN, Ján. *Filozofia slobody*. Bratislava: Kníhtlačiareň Andreja, úč. spol., 1944.
- BUBER, Martin. *Já a Ty*. 3. vyd. Praha: Kalich, 2005. Kairos 2. ISBN 80-7017-020-4.
- BUBER, Martin. *Problem człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993. ISBN 83-01-11252-2.
- CARROLL, Lewis. *Alica v krajine zázrakov*. 3. vyd. Bratislava: Jaspis, 1996. ISBN 80-85576-17-1.
- CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland* [online]. Chicago, Illinois: VolumeOne Publishing, 1998. [cit. 05.11.2019]. Dostupné na internete: https://www.adobe.com/be_en/active-use/pdf/Alice_in_Wonderland.pdf
- CLARKE, Norris W. *Osoba a bytí*. Praha: Krystal OP, 2007. ISBN 978-80-85929-92-8.
- CORETH, Emerich. *Co je člověk? Základy filozofické antropologie*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-170-9.
- GAHÉR, František. *Logika pre každého*. 4. doplnené vyd. Bratislava: Iris, 2013. ISBN 978-80-89256-88-4.
- GALAROWICZ, Jan. *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*. Kraków: Oficyna Naukowa i Literacka T.I.C., 1993. ISBN 83-85774-02-5.
- GAVENDOVÁ, Oľga. Homo sperans – Existenciálny význam nádeje v živote človeka. In: *Studia Aloisiana*. 2016, roč. 7, č. 4, s. 47-61. ISSN 1338-0508.
- GAVENDOVÁ, Oľga. Sloboda a existenciálne završovanie človeka. In: GAVENDOVÁ, Oľga. ed. *Variácie na tému sloboda. Filozofické reflexie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2012, s. 36-56. ISBN 978-80-223-3072-5.
- GAVENDOVÁ, Oľga. *Základy všeobecnej etiky*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2629-2.
- HANUS, Ladislav. *Princípy kresťanskej morálky*. Bratislava: LÚČ, 2007. Libri Historiae Slovaciae. ISBN 978-80-7114-642-1.
- CHESTERTON, Gilbert Keith. *Ortodoxia*. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2014. ISBN 978-80-8161-065-3.
- INGARDEN, Roman. O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych. In: INGARDEN, Roman. *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1987, s. 71-169. ISBN 83-08-01658-8.

- JANČOVIČ, Jozef. Zastieraný jas na tvári Mojžiša. In: LICHNER, Miloš. ed. *Viera a kultúra cestou človeka. (Jubilejník k 65. narodeninám slovenského filozofa a teológa Ladislava Csontosy SJ)*. Trnava: Dobrá kniha, 2017, s. 281-292. ISBN 978-80-8191-099-9.
- KLÍMA, Josef. *Nejstarší zákony lidstva. Chammurapi a jeho předchůdci*. Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1979.
- KOEHLER, Ludwig, BAUMGARTNER, Walter. *The Hebrew and Aramaic Lexicon of the Old Testament, CD-ROM Edition*. Leiden: BRILL, 1994 – 2000.
- KOWALCZYK, Stanisław. *Filozofia wolności. Rys historyczny*. Lublin: Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999. ISBN 83-228-0629-9.
- KOWALCZYK, Stanisław. *Wolność naturą i prawem człowieka. Indywidualny i społeczny wymiar wolności*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne, 2000. ISBN 83-8806-81-9.
- KRÁLIK, Lubor. *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV, 2015. ISBN 978-80-224-193-7.
- KRAPIEC, Mieczysław Albert. *Ja – człowiek*. 5. doplnené vyd. Lublin: Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1991. Dzieła IX. ISBN 83-228-0217-X.
- KURIC, Miroslav. *O ľudskej voľbe podľa Tomáša Akvinského*. Bratislava: LÚČ, 2005. ISBN 80-7114-497-5.
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Theodicea. Pojednání o dobrotě Boha, svobodě člověka a původu zla*. Praha: OIKOYMENH, 2004. Knihovna novověké tradice a současnosti Sazek 41. ISBN 80-7298-094-7.
- LETZ, Ján. *Filozofická antropológia. Príspevok ku kreačno-evolučnému porozumeniu človeka*. 2. doplnené vyd. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2011. ISBN 978-80-8082-498-3.
- MOUNIER, Emmanuel. *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*. Kraków: Biblioteka Więzi, 1964.
- NEJESCHLEBA, Tomáš. *Pojetí svobody v dějinách a současnosti filosofie*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2013. ISBN 978-80-7325-331-8.
- NOVAK, Michael. *Filozofia slobody. Program pre ľud na ceste k slobode*. Bratislava: Charis, 1996. ISBN 80-88743-16-8.
- OLŠOVSKÝ, Jiří. *Niternost a existence. Úvod do Kierkegaardova myšlení*. Praha: Akropolis, 2005. ISBN 80-86903-08-7.
- PANCOVÁ, Helena. *Grécko-slovenský slovník. Od Homéra po kresťanských autorov*. Bratislava: Lingea, 2012. ISBN 978-80-8145-021-1.
- RATZINGER, Joseph. *Európa. Jej základy v súčasnosti a v budúcnosti*. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2005. ISBN 80-7162-570-1.
- RATZINGER, Joseph. *Pravda, hodnoty a moc. Prubiřské kameny pluralistické společnosti*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1996. ISBN 80-85959-16-X.
- REBRO, Karol. *Rímske právo súkromné*. Bratislava: Obzor, 1980.
- RICHARDUS s. VICTORIS PRIOR. *De Trinitate Libri Sex*. [online]. ed. Jacques Paul Migne. [cit. 07.10.2019]. Patrologia Latina MPL196. Dostupné na internete:

- http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_1162-1173__Richardus_S_Victoris_Prior_De_Trinitate_Libri_Sex_MLT.pdf.html
- ROJKA, Ľuboš. Genealógia morálnej zodpovednosti. In: *Determinizmus, sloboda, zodpovednosť* [online]. [cit. 03.11.2019]. Dostupné na internete: <http://krestanskafilozofia.eu/18ceskebudejovice.html>
- ROJKA, Ľuboš. Variácie morálnej zodpovednosti. In: *Studia theologica*. 2016, roč. 18, č. 2, s. 135-154. ISSN 1212-8570.
- ROLNICK, Philip A. *Person, Grace, and God*. Michigan/Cambridge, UK: William B. Eerdmans Publishing Company, 2007. Sacra Doctrina. Christian Theology for a Postmodern Age Series. ISBN 978-0-8028-4043-1.
- SARTRE, Jean-Paul. *Bytí a nicota. Pokus o fenomenologickou ontologii*. Praha: OIKOYMENH, 2006. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 80-7298-097-1.
- SARTRE, Jean-Paul. *Existencializmus je humanizmus*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1997. ISBN 80-220-0775-7.
- SOFOKLES. *Antígona*. Bratislava: Tatran, 1982. Čítanie študujúcej mládeže 134.
- SIROVIČ, František. *Obmeny Tomizmu v 20. storočí*. Nitra: Spoločnosť Božieho slova, 2008. ISBN 978-80-85223-85-9.
- ŚLIPKO, Tadeusz. *Zarys etyki ogólnej*. 2. vyd. Kraków: Wydawnictwo apostołstwa modlitwy, 1984.
- SMREKOVÁ, Dagmar. Čo znamená prevziať zodpovednosť? K pojmu imputácie v súčasnej etike. In: *Filozofia*. 2010, roč. 65, č. 9, s. 893-906. ISSN 2585-7061.
- SOKOL, Jan. *Filosofická antropologie. Člověk jako osoba*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-627-6.
- STEIN, Edith. *Endliches und ewiges Sein. Versuch eines Aufstieges zum Sinn des Seins*. Freiburg – Basel – Wien: Herder, 1986. Edith Steins Werke Band II. ISBN 3-451-13097-1.
- ŠOKA, Silvester. *Stručný úvod do filozofie. Psychológia – Etika*. 3. vyd. Bratislava: Cirkevné nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-85128-49-7.
- ŠPIRKO, Dušan. Zodpovednosť naplnená obavami i nádejou z budúcnosti – Jonasov a Skolimowského prínos k environmentálnemu mysleniu. In: *Filozofia* [online]. 2019, roč. 74, č. 5, s. 405-413. ISSN 2585-7061. DOI: <https://doi.org/10.31577/filozofia.2019.74.5.5>
- THURZO, Vladimír. Identita, ontologický a etický štatút ľudského embrya. In: *Acta facultatis theologiae Universitatis Comenianae Bratislaviensis*. 2015, roč. XII, č. 1, s. 42-59. ISSN 1335-8081.
- URAM, Jozef. Objektívnosť morálnych hodnôt. Problém Maxa Schelera. In: *Studia Aloisiana*. 2015, roč. 6, č. 4, s. 47-59. ISSN 1338-0508.
- URY, William. *Trinitarian Personhood: Investigating the Implications of a Relational Definition*. Eugene, Oregon: Wipf & Stock Publishers, 2002. ISBN 978-1-57910-879-2.
- VOLEK, Peter. *Človek, slobodná vôľa a neurovedy*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2015. ISBN 978-80-561-0241-1.
- VOLEK, Peter. *Filozofia človeka podľa Tomáša Akvinského. Vo svetle súčasných komentárov*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2003. Humanitné štúdie 2. ISBN 80-89039-23-5.

WILLIAMS, Garrath. Responsibility. In: *Internet Encyclopedia of Philosophy* [online]. [cit. 07.10.2019]. ISSN 2161-0002. Dostupné na internete: <https://www.iep.utm.edu/responsi/>

WOJTYŁA, Karol. *Láska a zodpovednosť*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8052-170-0.

WOJTYŁA, Karol. Osoba i czyn. In: WOJTYŁA, Karol. *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. 3. vyd. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994, s. 43-344. Człowiek i moralność 4. ISBN 83-85291-67-9.

WORONIECKI, Jacek. *Katolicka etyka wychowawcza. Tom I. Etyka ogólna*. Lublin: Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1986. ISBN 83-228-0053-3.

ΣΟΦΟΚΛΗΣ. *Αντιγόνη* [online]. London: Francis Storr, 1912. [cit. 06.11.2019]. Perseus Digital Library. Dostupné na internete: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0185>

Responsibility as a prerequisite for a real freedom

Summary

This paper was supported by the Slovak Research and Development Agency under contract No. APVV-18-0103, Paradigmatic Changes in the Understanding of Universe and Man from Philosophical, Theological, and Physical Perspectives. Freedom is a topic which has been and is being treated by a number of authors from various aspects and on the basis of diverse philosophical or philosophical-religious postulates. A change in the anthropological paradigm necessarily produced changes in the understanding of freedom. Responsibility is a concept that is much less frequent than the theme of freedom. However, without it, the explanation of freedom is not adequate and leads to many misunderstandings. When freedom is artificially separated from responsibility, it assumes the highest place in the ranking of values and thus leads to self-destruction. It becomes arbitrariness, and it produces enslavement. Before looking at the relationship between freedom and responsibility, it will be necessary to give some anthropological assumptions, although generally known but necessary for further proceeding. It will mainly concern a man as a person, his individuality and sociality. It will also be necessary to clarify what concepts of freedom we will work with. After introducing some (basic) understanding of responsibility, we will be able to formulate mutual conditionality between freedom and responsibility.

Key-words: *man in the world – person – freedom – responsibility.*

Mgr. Gašpar Fronc
Comenius University in Bratislava
Faculty of Roman Catholic Theology
of Cyril and Methodius
Department of Philosophy

NEVHODNÉ SPRÁVANIE ŽIAKOV NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH

Emília Fulková

Abstrakt

Cieľom štúdie je rozpracovať nanajvýš aktuálnu problematiku na základe analýzy a syntézy odbornej literatúry, zistiť príčiny nevhodného správania sa žiakov, taktiež aké druhy nevhodného správania sa žiakov sa na základných a stredných školách vyskytujú, ako ich učitelia riešia a napokon možnosti ich prevencie, vrátane opatrení na ich zlepšenie v praxi.

KLúčové slová: nevhodné správanie – žiak – prevencia – intervencia.

ÚVOD

Správanie žiakov je v rámci spoločenských noriem a úcty voči autoritám na vyučovacej hodine zásadnou podmienkou pre naplnenie cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu. V dnešnej dobe, najmä za posledných desať rokov, výskumy, ale aj skúsenosť z pedagogickej praxe ukazujú veľmi znepokojivé narastanie počtu žiakov s nevhodným až agresívnym správaním. Preto je potrebné hľadať príčiny tohto javu a nachádzať vhodné východiská pri jeho riešení. Domnievame sa, že k objasneniu mnohých problémov, s ktorými sa možno stretnúť v súčasnej pedagogickej praxi, môže výrazne prispieť aj naša štúdia.

1. NEVHODNÉ SPRÁVANIE SA ŽIAKOV

Pod pojmom *žiak* rozumieme dieťa, ktoré navštevuje základnú a strednú školu.¹ Nevhodné správanie žiakov môžeme charakterizovať ako správanie, ktoré sťažuje alebo znemožňuje naplnenie cieľov vyučovania vo výchovno-vzdelávacom

¹ FULKOVÁ, E. *Prehľad pedagogiky*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2019, s. 49.

proces. Taktiež takéto správanie môžeme definovať ako vymykajúce sa normám správania, pričom pôsobia vo vyučovacom procese rušivo²

Dlhodobo pozorujeme nárast porúch správania u detí a mládeže. Keďže ide o komplexnú problematiku, príčin a spolupôsobiacich faktorov môže byť viac. Čiastočne to súvisí s vývojom spoločnosti a dobou, v ktorej žijeme. Pod vplyvom rastúcej dynamiky spoločnosti sa mení aj spoločenský kontext, ktorý mení aj podobu osobnostného dozrievania mládeže, ktoré sa stáva komplikovanejším a rizikovejším. Mení sa hodnotová orientácia mladých ľudí, materiálne hodnoty sa dostávajú do popredia. T. Reimer hovorí, že hodnoty a životné postoje mladých ľudí sú skôr pragmatické a zamerané na výkon a osobný úspech.³ Spoločnosť sa stáva tolerantnejšia voči klesajúcej morálke a porušovaniu zákonov. Vysoké percento detí sa rodí mimo manželstva, zhoršuje sa sociálna situácia v rodinách a rodičia venujú menej pozornosti svojim deťom. Negatívne javy sa stávajú bežnou súčasťou života, zvyšuje sa dostupnosť alkoholu, cigariet a drog, dochádza k oslabeniu citových vzťahov v rodinách a rozvod sa stáva spoločensky akceptovateľnou formou riešenia problémov bez toho, aby sme si uvedomili, aký to má vplyv na osobnosť dieťaťa.⁴

Hneď na začiatku vymedzenia pojmov sa môžeme stretnúť s pestrou paletou pomenovaní pre jav, ktorý charakterizuje vybočenie z obvyklých noriem správania u žiakov na školách či mimo školy.

V odbornej literatúre i v odborných diskusiách sa v súvislosti s nevhodným správaním žiakov môžeme stretnúť s pojmom výchovné ťažkosti a okrem neho i s pojmi: poruchy správania, problémy v správaní alebo problémové správanie, výchovné problémy, pričom význam sa viac alebo menej prekrýva. Rozumieme pod nimi odchýlky od normálneho správania, ktoré spôsobujú ťažkosti vo výchovnom procese a v sociálnych vzťahoch.⁵

Výchovné problémové správanie predstavuje nežiaduce prejavy správania, ktoré odporuje zdravému telesnému a duševnému vývinu, naruša normy výchovy

² VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karlova Univerzita, Karolinum, 2005.

³ REIMER, T. Pohľady na mladých ľudí, medzi ktorými dnes znova ožívajú staré hodnoty. Radová zástavba namiesto revolúcie! In: KUTANA, J., FULA, M. (eds.). *Aktuálnosť logoterapie vo výchovnej a sociálnej práci s mládežou. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. [CD-rom]. Bratislava: VŠZaSP Sv. Alžbety, 2011, s. 143.

⁴ Zaujímavá je štúdia zo Švédska (BERGSTRÖM, M. a kol.) o vplyve rozvodu na psychiku detí, ktorej výsledky sú uvedené na slovenskej stránke o striedavej starostlivosti o deti po rozvode: www.striedavka.sk/index.php/vyskumy/2860-ake-je-dusevne-zdravie-deti-v-rozvedenych-rodinach.

⁵ KARIKOVÁ, S., ŠIMEGOVÁ, M. *Šikanujúci žiak v prostredí stredných škôl*. Banská Bystrica: PF UMB, 2008, s. 25.

a spoločnosti, sťažuje adekvátne zaradenie do spoločnosti, či už v prítomnosti alebo aj v budúcnosti.⁶

V našej štúdii sa budeme venovať konkrétnym druhom nevhodného správania, akými sú: agresívne správanie, záškoláctvo, šikanovanie, krádeže, toxikománia, alkoholizmus.

2. PRÍČINY NEVHODNÉHO SPRÁVANIA SA ŽIAKOV

Za najčastejšie príčiny nevhodného správania u detí môžeme považovať poruchu, ktorá bola najskôr označovaná pojmom ľahká mozgová dysfunkcia (LDM). V súčasnej dobe sa používajú názvy, ktoré popisujú jej príznaky, t. j. porucha pozornosti (attention deficit disorder – ADD) a porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (attention deficit hyperactivity disorder – ADHD). Z množstva detí so syndrómom ADD a ADHD však vyrástli veľmi úspešní ľudia. Naučili sa používať svoje silné stránky a svoju tvorivosť a osvojili si schopnosť prežiť.⁷ Na druhej strane je však mnoho tých, ktorí takíto úspešní neboli.

V poslednej dobe vzrastá počet detí s poruchou autistického spektra (PAS) či Aspergerovým syndrómom. Žiaci s týmito poruchami sú integrovaní do bežných tried, kde im pomáha asistent pedagóga. Žiaľ, stále ešte nie sú učitelia na to dostatočne pripravení, a tak často pristupujú k týmto deťom ako k zdravým žiakom.⁸

Každý učiteľ sa musí zmieriť s tým, že vždy bude existovať určité malé percento detí, ktoré sa nedajú zvládnuť. Sú to deti s vyššie uvedenými poruchami, kde učiteľovi nepomôže ani školský psychológ, lebo je nutná liečba medikáciou, a teda spolupráca s lekárom a detským psychiatrom.

Učiteľ by mal tiež vedieť, že príčiny nevhodného správania žiakov môžu často spočívať v nepriaznivom aktuálnom stave žiaka:

- neuspokojené potreby (potreba napíť sa, najesť sa, spánok, ale tiež nedostatok pohybu či poznávania, keď sa dieťa nudí),
- aktuálne prežívané silnejšie emócie, negatívne zážitky (hádky v rodine, zamilovanosť, trauma, úmrtie blízkeho, rozvod rodičov),
- nastupujúca alebo končiacia choroba,
- vplyv drog a návykových látok a eventuálne aj abstinenčné príznaky.⁹

⁶ ČÁP, J. Výchovné problémové správanie. In: ĎURIČ, L., BLATSKÁ, M. *Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1997, s. 420.

⁷ RIEFOVÁ, s. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě*. Praha: Portál, 1999, s. 251.

⁸ HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 149.

⁹ HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*, s. 150

Z hľadiska poznatkov z individuálnej psychológie môže byť príčinou rušivého správania sa žiakov tiež pocit menejcennosti. Pochybnosti o vlastnej hodnote sú nielen hlavnou príčinou, ale určujú cieľ správania sa: žiakovi ide o to, aby si vynútil od svojho okolia dôkaz o vlastnej dôležitosti. Pocit menejcennosti vyvoláva prirodzenú tendenciu dostať sa aspoň na chvíľu hore a aby bolo toto správanie účinné, musí sa opakovať.

Pocit menejcennosti je však stav prirodzený, zakúša ho mnoho žiakov a tento pocit vzniká z konfrontácie so situáciou, v ktorej sa ešte žiak neocitol. Dieťaťu hrozia nepríjemné skúsenosti či šikanovanie od spolužiakov, čo vyvoláva stres, ktorý musí zvládnuť. Pokiaľ ho dieťa nedokáže vyriešiť samo, snaží sa týmto momentom vyhnúť. A jednou z ciest ako sa im vyhnúť, je práve rušivé správanie.¹⁰

Je známe, že existujú žiaci, ktorí nezažili v živote toľko stresujúcich a negatívnych zážitkov ako práve počas školskej dochádzky. Túto záťaž a spôsob ako ju zvládať, rozoberá vo svojich prácach napr. I. Stuchlíková. Správne poznamenáva, že nejde len o reguláciu negatívnych emócií, ale aj o to, aby škola naučila žiaka byť odolným proti týmto javom.¹¹

Existujú tiež deti, ktoré sa prejavujú nevhodným správaním, no nemajú žiadnu poruchu ani pocit menejcennosti. Sú to žiaci s negatívnym vzťahom ku škole, učiteľovi či k učeniu.

2.1 Vplyv rodiny na sebavedomie dieťaťa, sebavedomie ako faktor vplyvajúci na správanie sa žiaka v škole

Ide predovšetkým o tieto vplyvy:

- Ekonomická a sociálna situácia dieťaťa a jeho rodiny: nízke spoločenské postavenie rodiny vytvára v dieťati pocit menejcennosti. U niektorých jedincov, a to je veľmi vzácné, však chudobné pomery rodiny môžu vybudovať schopnosť uskromniť sa a uvedomiť si pravé hodnoty. Tento priaznivý proces môže ale nastať len za pomoci dobrého príkladu spojeného s pokojnou atmosférou v rodine. Naopak, dieťa z bohatých pomerov nadobúda pocit, že si môže kúpiť, čo chce. No po čase zistí, že si nemôže kúpiť priazeň vlastnej rodiny, dobré známy v škole a pod.
- Postavenie dieťaťa v rodine: či je dieťa chcené alebo nechcené. Zaujímavou témou vývinovej psychológie sú súrodenecké konštelácie: každá pozícia v rade súrodencov sa vyznačuje špecifickými faktormi, ktoré môžu mať vplyv na sebavedomie dieťaťa. Napríklad prvorodené dieťa vyrastá medzi

¹⁰ HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 151

¹¹ STUHLÍKOVÁ, I. *Zvládání emočních problémů žáků*. Praha: Portál, 2005, s. 176.

dospelými a orientuje sa veľmi intenzívne podľa toho, ako sa mu darí splniť očakávania rodičov. Narodenie druhého dieťaťa v rodine so sebou prináša nutnú koncentráciu pozornosti matky na novorodenca, čo si môže prvorodené dieťa vyložiť ako dôkaz vlastnej nedostatočnosti. Táto zmena rodinnej situácie býva z pohľadu prvorodeného dieťaťa vnímaná ako zvrhnutie z trónu. Pokiaľ rodičia prvorodenému neumožnia korekciu tohto dojmu, môže sa na základe pochybností o vlastnej hodnote začať správať vzdorovito alebo upadne do vývinového regresu (dožaduje sa starostlivosti, akú má mladší súrodenec, vynucuje si pozornosť svojho okolia). Aj druhorodené dieťa môže prejsť negatívnym vývinom. Má tendenciu doháňať staršieho súrodenca a zrazu je príliš skoro dospelé, neprejde si obdobím nezodpovednosti, čo môže tiež viesť k vzniku pochybností o sebe.¹²

- Výhovný štýl rodičov, rodinná atmosféra: rozhodujúce sú vzťahy medzi rodičmi, s rodičmi a medzi súrodencami navzájom. Atmosféra boja o moc, nedôvery, manipulácie, pocitov viny, násilia, nenávisti obmedzuje uspokojenie citových potrieb, vzbudzuje strach a pocit neistoty, čo je priama cesta k negatívnemu sebedovetiu.

Existujú tieto najčastejšie typy vhodnej i nevhodnej rodinnej výchovy:

- Tvrdá, autoritatívna: prílišné nároky a tvrdé postupy, neprimerané požiadavky, rodičia požadujú od svojho dieťaťa viac, než môže zvládnuť, jeho úspechy berú ako samozrejmosť, dieťa nikdy nepochvália, a keď sa dostaví neúspech, nedokážu dieťa povzbudiť, ale karhajú ho.
- Mäkká, liberálna: bez nárokov, rozmaznávanie.
- Nejednotná výchova: medzi rodičmi dochádza k rozdielnym názorom na to, ako dieťa vychovať a či ho vyhrešiť. Dieťa má z tohto disharmonického výchovného postupu rodičov zmätok a využíva to, manipuluje s rodičmi, ako v danej chvíli potrebuje.
- Demokratický štýl je najvhodnejší model: prijatie dieťaťa, dôvera v jeho schopnosti učiť sa a vyvíjať sa, netrestať ho hneď za chybu, prejavíť vieru v zlepšenie. Dieťa je veľmi dobré pochváliť, niektorí rodičia však považujú pochvalu za prejav svojej slabosti.
- Zatiažujúce udalosti a zranenia: sem patrí najmä rozvod rodičov. Túto situáciu si často dieťa chybne vysvetľuje tak, že ho rodičia nemajú dostatočne radi, že pre nich nie je dost' dokonalé. Tiež rôzne nešťastia v rodine, s ktorými sa nedokáže dieťa vyrovnáť, môžu viesť k pochybnostiam o vlastnej hodnote.¹³

Medzi ďalšie vplyvy na sebedovetiu dieťaťa je v súčasnosti aj pomerne výrazný jav malej angažovanosti rodičov pri výchove detí. Ako problém ho vnímajú deti, učitelia, ale aj rodičia a ďalší odborníci. T. Reimer pritom hovorí,

¹² HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 151.

¹³ HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 152.

že ide o jav postihujúci rozvinuté spoločnosti v súvislosti s rýchlym tempom rozvoja, širokého využívania informačno-komunikačných technológií, nárokmi zamestnávateľov na čas a výkon zamestnancov, rastúcimi nárokmi na životné podmienky aj za cenu pôžičiek a hypoték a posunom ku konzumnej spoločnosti.¹⁴

Všetky vplyvy rodiny, ktoré môžu dieťa negatívne poznačiť v oblasti svojho sebavedomia, sa dajú aspoň čiastočne korigovať. Záleží na tom, či si dieťa začne alebo nezačne veriť, či bude cítiť vlastnú hodnotu, svoj význam pre druhé deti. Rozvoj týchto pocitov výrazne ovplyvňuje škola.

2.2 Negatívne sebavedomie žiaka a vplyv školy

Podľa A. Adlera hrá pri utváraní sebavedomia dieťaťa zásadnú úlohu nielen výchovné pôsobenie rodiny, ale aj pôsobenie školy v školskom veku. Škola má veľký vplyv na dotváranie, eventuálne na zmenu sebavedomia dieťaťa. Učiteľia v základných školách, hlavne na prvom stupni, môžu do značnej miery ovplyvniť, či sa u dieťaťa rozvinie negatívne sebavedomie alebo naopak primerané, zdravé sebavedomie.¹⁵

Najčastejšou chybou učiteľov pri utváraní sebavedomia žiaka môže byť ich nesprávny obraz o žiakovi. Medzi tieto chyby možno zaradiť:

- kladenie dôrazu na prvý dojem a s tým súvisiaci efekt priania (Pygmalionov alebo Golemov efekt),
- chyba podľaľhnutiu haló efektu a z neho plynúce skreslené vnímanie žiaka,
- nesprávne úsudky, súkromné teórie osobnosti,
- chyba miernosti a prísnosti.

Ďalším problémom je vnímanie žiaka učiteľom zjednodušené, a tak:

- prisudzujú väčší význam vlastnostiam, ktoré súvisia s výkonom žiaka (či je pracovitý, poslušný), a málo akceptujú vlastnosti charakterové či aktivačnomotivačné (žiakova samostatnosť, cieľavedomosť, tvorivosť, intuitívnosť), teda dôraz je kladený na prospech žiakov, nie na rozvoj osobnosti.
- majú tendenciu zovšeobecňovať súdy.
- kladú veľký dôraz na rýchlosť reakcií žiakov na úkor ich kvality a príliš sa orientujú na chyby žiakov.¹⁶

¹⁴ REIMER, T. Škola pre rodičov. Ako pomôcť rodičom pri výchove svojich detí. In: KUBÍK, F., KUTARŇA, J. (eds.). *Rodina – výzva pre sociálnu politiku a pomáhajúce profesie. Zborník prednášok zo IV. medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2014, s. 35.

¹⁵ HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 153.

¹⁶ HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 154.

2.3 Nevhodné správanie žiakov z hľadiska finality a načrtnutie jeho zvládnutia

Učiteľ by sa mal snažiť porozumieť rušivému správaniu konkrétneho žiaka, poznať príčinu a uvedomiť si cieľ, ktorý žiak nevhodným správaním sleduje. Pre učiteľa je, samozrejme, dôležité poznať oba faktory – príčinu a cieľ nevhodného správania, no pri pátraní po príčine sa môže učiteľ dostať k nejednoznačným odpovediam. Skutočnú príčinu rušivého správania si totiž žiak neuvedomuje. Psychológia nás ale učí, že človek nerobí nič zbytočne, a tak každé jeho správanie má určitý cieľ. Namiesto pátrania po príčinách nevhodného správania je preto lepšie zamerať sa na jeho cieľ – finalitu.

V ďalšej časti uvedieme klasifikáciu nevhodného správania žiakov z hľadiska cieľov podľa R. Dreikursa. Každá finalita zachytáva stručný náčrt vhodných reakcií.

Keď si žiak vynucuje pozornosť, vtedy hľadá seberealizáciu a potrebuje si vylepšiť obraz o sebe, a keďže nenájde uplatnenie v dobrých školských výsledkoch, hľadá uplatnenie inde, a teda vyrušuje, hnevá učiteľa a upozorňuje na seba. Keď učiteľ reaguje automaticky, čiže ho napomína, stojí žiak naozaj v centre pozornosti a jeho rušivé správanie splnilo svoj cieľ a bude opakované.¹⁷

Čo sa týka návrhov na riešenie, odporúča sa, ak je to možné, aby sa ďalšie vyrušovanie ignorovalo. Pokiaľ rušivé správanie žiaka dlhodobo nevedie k svojmu cieľu, dieťa s ním obvykle prestane. Dobrý učiteľ má schopnosť predvídať, kedy môžu rušivé situácie nastať a vie vytvoriť v triede takú atmosféru, aby k nemu nedochádzalo.

Dôležité je venovať, pokiaľ je to možné, každému prítomnému žiakovi v priebehu vyučovacej hodiny krátky kontakt, ktorý vôbec nesúvisí s výkonom a hodnotením. Podľa hesla krátko a častejšie sa totiž ukazuje, že tieto kontakty sú pre mnohých žiakov uspokojivejšie než jeden intenzívny kontakt.

Ak sleduje žiak cieľ boja o moc s učiteľom, snaží sa vynútiť u učiteľa reakcie, ktoré žiakovi vyhovujú. Učiteľ sa stále musí zaoberať vyrušovaním a nedostane sa tak napríklad ku skúšaniam. Žiakovi sa tak podarí zvrátiť pre niektorých žiakov nechcený vývoj vyučovacej hodiny, a tým si získava i dôležitejšie postavenie medzi spolužiakmi.

Žiak je neposlušný, drzý, vzdorovitý. Učiteľ sa snaží vyhrážať a zviťaziť. Nastala situácia, ktorú žiak chcel: boj o moc. Zviťaziť môže len jeden. Učiteľ donúti žiaka urobiť to, čo mu prikázal, ale žiak to neurobí presne, a tým sa snaží učiteľa poraziť.

Do tejto situácie sa obvykle dostáva neistý učiteľ s nízkym sebavedomím, na ktorého si žiaci dovoľujú, dokonca i tí, ktorí bývajú na iných vyučovacích

¹⁷ HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 156.

hodinách poslušní. Sebavedomý učiteľ s prirodzenou autoritou však problém vyrieši hneď a bez slov. Stačí, keď príde blízko k žiakovi, pozrie sa mu uprene do očí, poruší jeho osobnú zónu a len ukáže, aby sa žiak posadil. Väčšina žiakov poslúchne.

V súvislosti so správnym reagovaním učiteľa sa odporúča nepristúpiť na žiaden boj, nezasiahnuť do nič neriešajúcej diskusie, iba asertívne žiadať svoju požiadavku. Odporúča sa aj poskytnúť žiakovi návrh riešenia konfliktu, kde sa vyzdvihne jeho sloboda a kreativita. Tiež je veľmi dobré, ak má učiteľ zmysel pre humor. Každé vtípné okomentovanie žiakovo nevhodného správania má oveľa lepší efekt než striktné prikazovanie. Je potrebné, aby sa učiteľ naučil ovládať svoj hnev a urazenie sa, ktoré pocíti voči provokujúcemu žiakovi. Takéto pocity ukazujú, že učiteľ berie žiakovo správanie osobne a žiak má potom dôkaz, že on je pánom situácie, čo je začiatok boja o moc.¹⁸

Ak sa chce žiak pomstiť za domnelé či skutočné krivdy (zo strany rodiča, učiteľa, spolužiaka), snaží sa byť drzý a vzdorovitý. Takéto správanie žiaka má príčinu v jeho presvedčení, že mu niekto (učiteľ, spolužiak, rodič) ublížil alebo ukrivdil. Možno je aj to, že žiak sa snaží trestať učiteľa ako predstaviteľa sveta dospelých za negatívne situácie, ktoré žiak zažíva doma kvôli rodičom.

Ak je učiteľ napadnutý urážkami a agresivitou žiaka, môže sa zachovať dvojako: buď bude útoky odplácať alebo rezignuje. Pri odplácaní a vracaní „úderov“ žiakovi vzniká bludný kruh, ktorý je ťažké prerušiť. Pri rezignácii môže učiteľ zmeniť pôsobisko alebo riskuje duševné zvrútenie. Pri oboch učiteľových postojoch sa žiakovi podarilo dosiahnuť svoj cieľ.

Čo sa týka návrhov na riešenie, účinné je prekvapiť žiaka tým, že nesplníme jeho očakávanie, čiže nerozčúlíme sa a nedávame mu najavo, že nás jeho správanie zranilo. Považujeme jeho provokácie len za okamžité a nechcené reagovanie, ktoré je spôsobené jeho nezrelosťou, únavou alebo nastupujúcou pubertou. Učiteľ by mal dať žiakovi najavo, že rozpoznal cieľ jeho správania, že ho vníma, registruje a že mu jeho pokus nezalievá, ale má dôležitejšiu prácu a tou je vyučovací proces. Rovnako by mal žiakovi naznačiť, že neodsudzuje jeho osobu, ale len jeho aktuálne správanie. Takéto reakcie dávajú nádej, že žiak nevhodné správanie ukončí, obmedzí ho alebo ho aspoň nebude stupňovať.¹⁹

Ak žiak sleduje cieľ svojho správania v podobe vynútenia si súcitu, je na hodine smutný, pasívny a nespolupracuje. K zmene správania ho nie je možné ani motivovať, ani donútiť, a tak upútava svoje okolie neúspechmi, i keď všetci vedia, že má intelektuálne na viac. Učiteľia a rodičia mu hovoria, že je v skutočnosti dobrý, len keby viac chcel a viac sa snažil, bol by úspešnejší. Toto vyjadrovanie súcitu však ale on potrebuje počuť, aby zlepšil svoje negatívne

¹⁸ HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 157.

¹⁹ HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 158.

sebavedomie, preto zostáva naďalej pasívny, nespolupracuje, a tým sa bludný kruh uzatvára.

Ak je žiak aj napriek všetkej snahe učiteľa permanentne pasívny a nereaguje, učiteľ začne pochybovať o svojich odborných a ľudských kvalitách, a tým sa môže tiež žiakovi dariť vo vyššie spomenutých cieľoch (pomsta, boj o moc).

Učiteľ by mal vedieť, že existujú žiaci, ktorí skutočne môžu trpieť extrémnym pocitom neistoty, lebo výkony v škole sú obvykle prísne hodnotené, preto sú radšej pasívni, aby od nich nikto nič neočakával. Extrémne neistým žiakom, ktorí sú presvedčení o svojej neschopnosti, treba venovať viac času a trpezlivosti. Týmto žiakom je potrebné dať najavo, čo sa od nich očakáva, zdržať sa akejkoľvek kritiky a obmedziť na minimum hodnotenie výkonu. Je dôležité, aby sa žiaci cítili vo výučbe bezpečne. Preto sa odporúča správne odhadnúť náročnosť učiva, aby neistí žiaci zažili úspech hneď na začiatku. Niekedy je možné, že chyba je aj v učiteľovi, lebo vytýčil žiakom príliš vysoké alebo i nízke ciele a dieťa vyrušuje, lebo sa nudí. Žiakov, ktorí hľadajú súcit, radšej príliš neľutujeme, nekritizujeme a povzbudzujeme ich snahu.²⁰

V týchto situáciách je pre učiteľa dôležité udržať efektívnu komunikáciu, ktorá vychádza zo vzťahu, založenom na rovnocennom postavení všetkých komunikujúcich. Ako hovorí T. Reimer, v takomto vzťahu prevláda atmosféra zdvorilosti, oslobodená od hrozby a nátlaku alebo od nadvlády jednej strany nad druhou.²¹

3. DRUHY NEVHODNÉHO SPRÁVANIA SA ŽIAKOV A PODNETY NA ICH ZVLÁDANIE

V nasledujúcom výklade je potrebné charakterizovať konkrétne druhy správania sa žiakov, ktoré považujeme za nevhodné.

Podľa intenzity priebehu rušivého správania a jeho negatívneho vplyvu na okolie existujú dva typy ťažko vychovateľných detí:

- Pasívne rušivé: deti lenivé, nespolupracujúce, bojazlivé, plaché, deti, ktoré klamú. Tieto druhy správania sa môžu vyvinúť do porúch neurotického typu.
- Aktívne rušivé: deti panovačné, netrpezlivé, so sklonsmi k afektom, kruté, kradnúce. Tieto druhy správania sa môžu vyvinúť do porúch delikventného typu.²²

Je samozrejmé, že učiteľ by sa mal venovať najmä žiakom, ktorí sú aktívne vyrušujúci. Nemal by však zabúdať, že aj tým pasívne vyrušujúcim by mal

²⁰ HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 159.

²¹ REIMER, T. *Základy pedagogiky*. Žilina: Vydavateľstvo Don Bosco, 2010, s. 42.

²² HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 168.

venovať pozornosť. Obvykle ich však učiteľ nevníma, lebo aktívne vyrušujúci žiaci upriamujú na seba pozornosť.

3.1 Neurotické tendencie správania, nepozornosť a neporiadnosť

Učiteľ sa najskôr stretáva s neurotickými tendenciami u detí, sem patria: koktanie, smrkanie, mrkanie, klopkanie písacími potrebami po stole, hojdanie sa na stoličke, obhrýzanie nechťov a pod. Uvedené prejavy môžu byť signálom nastupujúcej puberty, ale tiež začínajúceho narušeného vývinu.

Príčinou sú zvyčajne tieto záťažové faktory:

- Učiteľ je na žiakov príliš prísny a náročný. Okrem toho je učiteľ cholerická osobnosť a manipuluje so žiakmi a robí na nich nátlak.
- V rodine žiaka sú problémové vzťahy, príliš tvrdá alebo mäkká výchova.
- Spolužiáci sa správajú voči žiakovi agresívne, šikanujú ho.

Podnety na prácu so žiakmi, ktorí vykazujú neurotické tendencie v správaní, sú nasledovné:

- Odporúča sa znížiť záťaž a hľadať spôsoby, ako zvýšiť odolnosť jedinca. Na nápadnosť žiakovho správania by učiteľ nemal upozorňovať. Pri vyučovaní je potrebné zabezpečiť pokojnú atmosféru.
- Snažiť sa žiaka chváliť nielen za výkony, ale aj za prejavenu snahu. Žiak by sa mal veľa hýbať nielen počas prestávok, ale i počas výučby.
- Porozprávať sa s rodičmi o možnostiach voľnočasových pohybových aktivít.
- Triedny učiteľ by mal sledovať postavenie žiaka, či nie je spolužiakmi odmietaný alebo dokonca šikanovaný.²³

Nepokoj a nepozornosť je najčastejšia forma rušivého správania, ktorá sťažuje vyučovanie. Obvykle možno rozlíšiť:

- Ľahšie formy nepokoja: dieťa je neposedné, nesústredené, vrtí sa, neustále je v pohybe, vstáva a sadá si, vykrikuje, má nevhodné poznámky a všetko komentuje, chce, aby ho učiteľ vyvolal, vyzlieka sa a zase oblieka a pod.
- Ťažšie formy nepokoja: žiak pobehuje po triede, lezie po zemi pod lavicami, hojdá sa na stoličke, neustále kričí alebo niečo napodobňuje (jazdu autom, zvuky zvierat).

U žiaka je znížená schopnosť sústrediť sa a dokončiť prácu. Táto zvýšená pohybová aktivita je navyše kombinovaná s emocionálnou nestabilitou, ktorá je podmienená vrodeným temperamentom.

V súčasnej dobe sú príčinou rastúceho nepokoja u detí aj možnosti, ktoré im poskytujú tzv. smartfóny, androidy a tablety. Zaujímavý je jav na školách, kde

²³ HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 169-170.

je ich používanie cez vyučovaciu hodinu zakázané. Počas prestávok, kedy by sa žiaci mohli pohybovať a prevetrať sa, sedia v triede a venujú sa surfovaniu po internete. V dôsledku toho nemajú uspokojenú potrebu pohybu a sú nepokojní počas vyučovacej hodiny.

Neporiadny žiak často zabúda veci do školy, je preňho problém zapísať si z tabule poznámky do zošita. Ak je vyzvaný, aby sa v lavici upokojil a mal vo veciach poriadok, svoje správanie aj tak nezmení. Uvedené typy nevhodného správania počas vyučovania veľmi znepríjemňujú prácu učiteľovi a žiakom, predsa ale nejde o správanie, ktoré by si vyžadovalo špeciálnu odbornú starostlivosť. Učiteľ by teda mal takéto správanie žiakov zvládnuť svojimi prostriedkami.

Ponúkame zopár podnetov na prácu s nepokojnými a neporiadnymi žiakmi:

- Ak intenzita nepokoja nie je veľmi rušivá, je lepšie na ňu nereagovať.
- Toto správanie netreba brať osobne, k čomu napomôže profesionálne sebaovládanie učiteľa a jeho trpezlivosť.
- Napomenutia, aby sa žiak upokojil, majú len krátkodobú alebo nulovú účinnosť, pričom rušia žiakov aj učiteľa.²⁴

3.2 Lenivosť a vyhýbanie sa školskej práci

Lenivý žiak obťažuje učiteľa tým, že si vyžaduje od učiteľa prácu na úkor iných a vymýšľa si, ako sa školskej práci vyhnúť. Z hľadiska poznatkov individuálnej psychológie je toto rušivé správanie signálom toho, že neverí svojim schopnostiam zvládať školné nároky tak, aby výsledky zodpovedali jeho predstavám. Má strach zo zlyhania, a tak svojou prirodzenou potrebou stáť v centre pozornosti nechce mať školské úspechy, ale školské neúspechy, čo vedie učiteľa a rodičov k tomu, aby hovorili to, čo chce žiak počuť (že je naozaj šikovný, len keby nebol taký lenivý). Ide o finalitu hľadania súcitu, ktorú sme uviedli vyššie.

Ďalšou príčinou pasivity, vyhýbania sa školskej práci môžu byť tiež špecifické poruchy učenia. Dieťa je vďaka nim neúspešné a snaží sa tomuto neúspechu vyhnúť, preto nespoupracuje.

V základných i stredných školách sa objavuje nový fenomén vyhnúť sa úspechu. Aby si žiak zachoval svoje dobré postavenie pred spolužiakmi, aby nebol zaradený medzi „šprtov“, odmieta školské úspechy.

U žiakov, ktorí nepracujú na úlohách z obavy, je potrebné zvoliť individuálny prístup. Dobré je, keď žiak získa skúsenosť, že školské úlohy nemusia byť len ohrozením a záťažou, ale že môžu byť aj zábavné, že prinesú uspokojenie a pocit sebarealizácie. Tým sa posilní sebavedomie a pokiaľ zažívajú pocit dôležitosti, tak sa školskej práci prestanú vyhýbať. Na druhej strane je ale nutné žiakov

²⁴ HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 172.

dôrazne upozorniť, že školské vyučovanie, rovnako ako aj život, na ktorý sa pripravujú, nie je len o zábave. Lenivých žiakov motivuje aj odmena, napríklad: „*Keď budeš hotový, môžeš ísť na počítače, čítať si časopisy!*“²⁵

3.3 Klamstvo a podvádžanie

Učiteľ by mal vedieť, že existuje tzv. detská lož, ktorá z pohľadu žiaka vlastne ani nie je lžou. Žiak totiž, predovšetkým v mladom školskom veku, môže mať silne vyvinutý fantazijný spôsob vnímania seba i sveta, v dôsledku čoho s ťažkosťami rozlišuje realitu od vlastnej fantázie. Veľa žiakov používa drobné nepravdy v rámci utvárania pozitívneho sebavedomia. Tieto drobné lži slúžia iba na to, aby ich širitelia nevyzerali pred ostatnými hlúpo a neinformovane. Pokiaľ ide o maličkosti, netreba z toho robiť výchovný problém, nie je nutné ich vyšetrovať, zháňať dôkazy, skôr je dobré premýšľať, ako prispieť k pocitu sebaistoty.

Ak žiak pochopí, že je bytosťou prirodzene nedokonalou a omylnou, nebude cítiť potrebu zlepšovať obraz o sebe nepravdami. Tu môže byť príkladom samotný učiteľ, ktorý dokáže bez zbytočných zatajovaní priznať pred deťmi svoju chybu.²⁶

Medzi podnety na prácu so žiakom, ktorý klame, uvádzame: Najskôr by mal učiteľ vylúčiť prípady, keď žiak klame zo strachu pred trestom od rodičov. Triedni učitelia by mali na prvom rodičovskom združení povedať rodičom svojich žiakov, že sú povinní oznámiť závažné priestupky na polícii. S rodičmi je potrebné hovoriť častejšie, lebo deti si niekedy toto stíhanie zo strany rodičov vymýšľajú s cieľom zmanipulovať učiteľa, aby žiakovi nedával zlú známku. Pri závažnej lži je nutné vyšetrovať, vykonať konfrontáciu účastníkov, pričom je nevyhnutné dať najavo svoj odmietavý postoj voči klamstvám.

Postih za klamstvo by mal byť adekvátny závažnosti lži (zámer, následky, opakovanie). Vhodné je zapojiť žiaka do rozhodovania, akým spôsobom napraviť svoje lži. Po treste treba dať žiakovi novú šancu a tým vyjadriť ochotu obnoviť dôveru.

Podvody pri odpisovaní počas testov a písomiek je nutné trestať už v zárodku. Je vhodné vopred varovať žiakov, že pri odhalení odpisovania alebo používania tzv. „ťahákov“ bude písomka okamžite vzatá a ohodnotená najhoršou možnou známku bez možnosti nápravy. Pri písomných podvodoch, ako je falšovanie ospravedlnení, sa osvedčuje pohroziť spoluprácou s grafológom.

²⁵ HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 177.

²⁶ HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 177-178.

3.4 Krádež a poškodzovanie majetku školy

Aj drobné krádeže v škole môžu narušiť vzťahy a je potrebné venovať im pozornosť a pokúsiť sa vypátrať zlodēja. Výchove najzávažnejšia je krádež plánovaná, premyslená, prinášajúca zisk. Býva spravidla veľmi dobre pripravená, preto je odhalenie zlodēja náročné. Tzv. kleptománia, teda nutkavé, impulzívne kradnutie bez kontextu, núdze a plánu, sa u detí školského veku vyskytuje veľmi zriedka.

Príčiny krádeže môžu byť rôzne:

- Vývinová nezrelosť a mentálna retardácia, pri ktorej je znížená schopnosť sebaovládania a chápania pojmu vlastníctvo majetku.
- Krádež môže byť sociálne podmienená, je kritériom odvahy, šikovnosti, predpokladom začlenenia sa do partie, čím chce žiak na seba upozorniť, predviesť sa, pretože sa potrebuje zviditeľniť a potom byť akceptovaný druhými.
- Existujú aj krádeže z pomsty, nenávisťi či z nutnosti (napr. matka pošle dieťa kradnúť, lebo doma nemajú čo jesť).²⁷

V súvislosti s podnetom na prácu so žiakom, ktorý kradol, sa odporúča:

Rada pre učiteľa, ktorá sa pri riešení krádeže osvedčila v praxi (v prípade, že je už zrejmé, kto krádež spáchal), znie: nikdy nevyšetrovať žiaka pred celou triedou. Oplatí sa riešiť to iba so žiakmi, ktorých sa krádež nejako týka, v počiatočnej fáze zisťovania je nutné pracovať s celou triedou naraz. Vinník sa bude báť priznať, no treba žiakov ubezpečiť, že priznanie bude brané ako poľahčujúca okolnosť. Niekedy je potrebné zaistiť v škole pomoc pedagogicko-psychologických poradní, kde majú možnosť pracovať s celou rodinou.

V rámci prevencie pred krádežou sa odporúča nielen ukrývať cenné veci, ale hlavne učiť deti rešpektovať majetok druhých. Pri opakovaných krádežoch treba uvažovať o zavedení skrytých kamier, nastražiť pascu a všetko nahrat' na videokameru (tieto opatrenia je ale potrebné konzultovať s právnikmi, políciou a rodičmi).²⁸

3.5 Záškoláctvo

Záškoláctvo možno označiť ako jav, keď žiak úmyselne vynecháva školskú dochádzku a snaží sa takýmto spôsobom vyhnúť školským povinnostiam.

²⁷ HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 179.

²⁸ HOLEČEK, Psychologie v učiteľské praxi, s. 180.

V takomto prípade žiak porušuje jedno z elementárnych pravidiel, nakoľko jeho prvoradou úlohou je chodiť do školy a plniť si svoje študijné povinnosti.²⁹

Za záškoláka považujeme žiaka, ktorý nemá na svoju neprítomnosť v škole legálny dôvod. Okrem toho existuje neprítomnosť žiaka, ktorá je ospravedlnená, pretože ju dovolil učiteľ alebo iný zástupca školy. Sem patria absencie, pri ktorých bolo predložené náležité vysvetlenie (napr. ochorenie).

Záškoláctvo je rozšírený sociálno-patologický jav a začína mať rastúcu tendenciu. Túto skutočnosť potvrdzujú aj M. Slovíková a M. Dugovičová: „*Nepriaznivo vyznieva fakt, že vývoj ukazovateľov počtu neospravedlnených hodín na žiaka ZŠ v celoslovenskom meradle má výrazne rastúcu tendenciu.*“³⁰

S. Kariková poukazuje na to, že problematika záškoláctva pramení z rozličnej motivácie, napr. zo snahy vyhnúť sa nepríjemnostiam, strachu zo skúšania, vzdoru, z pocitu neistoty a i. Tiež je dôležité všímať si aj vek záškoláka. Čím je mladšie dieťa, ktoré sa dopúšťa záškoláctva, tým má aj závažnejšie subjektívne motívy a pocity úzkosti z prezradenia a následného trestu.³¹

Existujú rôzne typológie záškoláctva. Líšia sa od seba rozsahom a koncepciou, no podstata ostáva pri všetkých rovnaká. Z. Bakošová vymedzuje nasledujúcu typológiu záškoláctva:

- Záškoláctvo ako reakcia žiaka na možnú negatívnu situáciu spojenú s návštevou školy, ktorú rieši únikom.
- Záškoláctvo ako porušenie sociálnej normy je definované tým, že normou je povinnosť dieťaťa navštevovať školu, a tým, že ju nenavštevuje, porušuje tak aj túto stanovenú normu.
- Záškoláctvo ako výbuch z dlhodobej frustrácie žiaka, ktorú rieši únikom zo školy.
- Záškoláctvo ako úzkosť, ktorá vychádza z fobie žiaka voči škole.
- Záškoláctvo ako zábavu možno chápať vtedy, keď žiak namiesto školy volí trávenie času so skupinou vrstovníkov a spoločne navštevujú herne, pohostinstvá a i.
- Záškoláctvo u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.
- Záškoláctvo ako reakcia na zložitú životnú situáciu sa objavuje u detí, ktoré sa ťažko a zložito vyrovnávajú so životnými zmenami.³²

C. Kyriacov vymedzuje štyri kategórie záškoláctva:

²⁹ EMMEROVÁ, I. *Prevenencia sociálno-patologických javov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2007, s. 60.

³⁰ SLOVÍKOVÁ, M., DUGOVIČOVÁ, M. Záškoláctvo a problémové správanie žiakov stredných a základných škôl. In: *Prevenencia*, 2007, č. 4, s. 28.

³¹ KARÍKOVÁ, S. *Základy psychopatológie detí a mládeže*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2001, s. 127.

³² BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: LORCA, 2008, s. 142-143.

- Právě záškoláctvo: žiak školu nenavštevuje, pričom si jeho rodičia myslia, že do školy chodí.
- Záškoláctvo s vedomím rodičov: ide o žiakov, ktorí vedia presvedčiť svojich rodičov o tom, že sa necítia dobre, aby nemuseli ísť do školy.
- Úteky zo školy: túto kategóriu možno označiť aj ako interné záškoláctvo, ktoré spočíva v tom, že žiaci prídu do školy, nechajú sa zapísať do dochádzky, no v priebehu dňa odídu na pár hodín preč zo školy.
- Odmietanie školy: týka sa žiakov, ktorí pri pomyslení na školu majú rôzne psychické problémy. Dôvodom môže byť strach zo šikanovania, depresie, školská fobia a i.³³

Ako je vidieť, motivácie žiakov smerujúce k záškoláctvu sú rôznorodé. K. Turček upozorňuje na to, že žiaci sa snažia prostredníctvom záškoláctva riešiť rôzne krízové situácie v škole. Môžu to byť aj deti, ktoré sa ťažko prispôbujú požiadavkám školy. Ďalšia príčina môže byť dlhotrvajúca choroba žiaka a ľahostajný postoj rodiča ku školským výsledkom žiaka a pod.³⁴

Existuje aj široká škála príčin záškoláctva. Preto každý prípad záškoláctva sa musí posudzovať individuálne s ohľadom na pocity dieťaťa a spolupracovať (ak je to nutné) s kompetentnými odborníkmi.

Podľa I. Emmerovej k najčastejším príčinám záškoláctva patrí strach zo školy a skúšania, nezvládanie učiva, strach zo šikanovania, málo podnetné domáce prostredie, nástup do školy po dlhej chorobe a pod. Príčinou môže byť aj zlé začlenenie žiaka do kolektívu.³⁵

E. Diechová uvádza výskyt a príčiny záškoláctva na základných a stredných školách v Žilinskom kraji. Na základných školách žiaci uviedli ako najčastejšiu príčinu záškoláctva nepripravenosť na vyučovanie. Ďalšou príčinou bola túžba po zábave. Najmenej odpovedí bolo typu: *Chcem vyniknúť pred spolužiakmi*. Na stredných školách dopadol výskum podobne. Najčastejšou príčinou svojho záškoláctva žiaci uviedli, že nie sú dostatočne pripravení na vyučovanie a majú strach zo skúšania. Potom opäť ako príčina bola uvedená túžba po zábave a najmä sa vyskytla odpoveď: *strach z učiteľa*.³⁶

Veľmi dôležitá je prevencia záškoláctva, pretože záškoláctvo má úzku súvislosť s ostatnými sociálno-patologickými javmi, ktoré majú závažnejší charakter. Môže sa stať jedným z kriminogénnych faktorov. Pri výskyte záškoláctva je

³³ KYRIACOV, C. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portal, 2005, s. 45.

³⁴ TURČEK, K. *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy u detí a mládeže*. Bratislava: Iris, 2003, s. 65.

³⁵ EMMEROVÁ, I. *Prevencia sociálno-patologických javov v školskom prostredí*, s. 62.

³⁶ DIECHOVÁ, E. *Sociálno-patologické javy u žiakov ZŠ a SŠ a ich prevencia v školskom prostredí* [rigorózna práca]. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2013, s. 120.

nevyhnutné starostlivé vyšetrenie prípadu a zistenie príčiny. Dôležité je venovať pozornosť žiakovi už pri nízkom počte neospravedlnených hodín.

V oblasti prevencie záškoláctva je v prvom rade potrebné vytvoriť na škole jasné pravidlá. Snažiť sa o vytvorenie atmosféry bez strachu a napätia. Treba odstraňovať možné spúšťačie mechanizmy záškoláctva, ako sú zlý vzťah medzi učiteľom a žiakom, negatívny postoj žiaka ku škole, zlé vzťahy so spolužiakmi, problémy s učením. Dôležitá je základná motivácia jedincov a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného rodinného prostredia. Vnútorňý poriadok školy, organizačné smernice a školský zákon vymedzujú posudzovanie ospravedlnených a neospravedlnených hodín a riešenie záškoláctva. Ak sa vyskytne u žiaka neospravedlnené vymeškanie z vyučovania, škola musí preukázateľným spôsobom kontaktovať rodičov alebo zákonného zástupcu. V spolupráci s rodičnou sa treba pokúsiť o nápravu.

C. Kyriacov navrhuje dôsledne sledovať dochádzku a zabezpečiť kontakt prvého dňa, čiže informovať rodičov o neprítomnosti žiaka hneď v deň, keď žiak bez predchádzajúceho upozornenia v škole chýba.³⁷

Záškoláctvo legislatívne upravuje zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon), zákon č. 305/2008 o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele, zákon č. 600/2003 o prídavku na dieťa.

Povinná školská dochádzka je desaťročná a trvá najviac do konca školského roku, v ktorom žiak dovŕši 16. rok veku (školský zákon). Oddelenie sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately pri riešení záškoláctva plní viaceré úlohy:

- eviduje maloleté deti, ktoré sa dopustili záškoláctva,
- sleduje vývoj záškoláctva,
- navrhuje zastavenie alebo obnovenie výplaty prídavku na dieťa,
- vykonáva opatrenia na odstránenie, zmiernenie, resp. zamedzenie záškoláctva.

V zmysle § 12 zákona č. 600/2003 Z. z. o prídavku na dieťa, ak dieťa zanedbáva povinnú školskú dochádzku a túto skutočnosť škola oznámi platiteľovi prídavku na dieťa príslušnému podľa miesta trvalého pobytu oprávnenej osoby alebo prechodného pobytu oprávnenej osoby, platiteľ vydá rozhodnutie o zastavení výplaty prídavku právnej osobe (rodičovi) a o poukazovaní prídavku:

- ďalšej oprávnenej osobe,
- obci, v ktorej má nezaopatrené dieťa trvalý alebo prechodný pobyt,
- zariadeniu sociálnych služieb, v ktorom je nezaopatrené dieťa umiestnené.³⁸

D. Paučíková upozorňuje, že riešenie záškoláctva si vyžaduje komplexný prístup, dôležité je pripojenie výchovného pôsobenia a opatrení finančného

³⁷ KYRIACOV, Rešení výchovných problémů ve škole, s. 58-60.

³⁸ HRONCOVÁ, J., a kol. *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole*. Banská Bystrica: Belianum, 2013, s. 219-220.

charakteru. Treba uplatňovať opatrenia v spojitosti s odbornosťou pracovníkov pôsobiacich v inštitúciách.³⁹

3.6 Agresivita a násilie

Agresívne správanie detí v školskom veku sa stáva aktuálnym a znepokojujúcim problémom v školskom prostredí. Dochádza k neustálemu nárastu a dokonca k pritvrdzovaniu agresívneho správania zo strany žiakov. Najčastejšie sa agresivita prejavuje v troch druhoch: verbálna, fyzická a deštruktívna.⁴⁰

Agresívne správanie sa môže prejavovať rozličným spôsobom, preto v mnohých prípadoch je ťažké ho spozorovať. Učítelia by mali vedieť rozpoznať, či ide o agresívne správanie alebo len o nevychovanosť žiaka.

Agresívne správanie môžeme definovať ako porušenie sociálnych noriem, obmedzenie práva a narušenie integrity živých bytostí i neživých objektov. Agresívne správanie je jedným z obranných mechanizmov, ktorý rieši problém útoku na prekážku či na zdroj ohrozenia.⁴¹

Agresivita je osobnostná premenná alebo trvalá dispozícia správať sa za určitých okolností agresívne. Agresia je úmyslené ubližovanie, poškodzovanie – fyzické, psychické, materiálne, ktoré svojou povahou naruša normy a nie je motivované snahou pomôcť. Je to taký akt správania, ktorého základnými charakteristikami sú násilie, útočnosť a deštrukcia.⁴²

S. Fischer a J. Škoda pod pojmom agresivita chápu pozorovateľné správanie vedené úmyslom poškodiť iný organizmus alebo neživý predmet. Agresívne správanie z hľadiska sociálnej patológie definovali ako porušenie sociálnych noriem, ako správanie obmedzujúce práva a narušujúce integritu sociálneho okolia.⁴³ Agresivitu chápeme ako sklon k takémuto správaniu a agresiu ako aktuálny prejav takého správania.

Existuje niekoľko typov agresie a pre prípad, že by sme sa s nimi stretli v praxi, je užitočné ich uviesť, aby sme následne vedeli proti nim zakročiť.

Z. Martínek člení agresiu na fyzickú a verbálnu, aktívnu a pasívnu, priamu a nepriamu. Na základe kombinácie týchto faktorov uvádza osem druhov agresie:

³⁹ PAUČÍKOVÁ, D. Vybrané opatrenia MPSVR SR pri riešení záškoláctva. In: *Zborník vedeckovo-výskumných prác Katedry pedagogiky č. 7*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011, s. 61.

⁴⁰ HARINEKOVÁ, M. Agresívne správanie detí. In: *Rodinné spoločenstvo*, 2005, roč. 5, č. 9, s. 16-17.

⁴¹ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese – Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 2002, s. 266.

⁴² KARIKOVÁ, Z. *Základy patopsychologie dětí a mládeže*, s. 130.

⁴³ FISCHER, S., ŠKODA, J. *Sociální patologie, analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada Publishing, 2009, s. 46.

- Fyzická aktívna priama: znamená bitky, fyzické ponižovanie, využívanie prevahy fyzickej sily nad obeťou, v školskom prostredí sa s touto agresiou stretávame vo forme šikanovania.
- Fyzická aktívna nepriama: agresor si nájde iného človeka na to, aby mohol ubližovať obeť, pôvodný agresor iba dohliada na samotný priebeh, väčšinou vymýšľa spôsoby, ako to urobiť, sám sa však aktívne nepodieľa na agresii.
- Fyzická pasívna priama: ide o fyzické bránenie niekomu v dosiahnutí cieľa. V školskom prostredí pomerne častá agresia, ide o ničenie školských pomôcok, ktoré sú nutné pre úspech v niektorom z predmetov.
- Fyzická pasívna nepriama: ide o odmietnutie splnenia niektorých požiadaviek, napr. uvoľnenie miesta v ľavici, pomoc postihnutému spolužiakovi.
- Verbálna aktívna priama: ide o nadávky, znevažovanie, slovné ponižovanie, vulgarizmy. Učítelia by mali dať rázne najavo, že vulgarizmy nepatria do verbálneho prejavu žiaka (a vôbec nikoho) a nemali by ich tolerovať, inak ich budú žiaci a dokonca i učítelia považovať za normálne.
- Verbálna aktívna nepriama: ide o ohováranie, ktoré ubližuje druhému, má formu mierneho psychického ubližovania spolužiakovi, patrí sem aj posmech, typickým príkladom je zámerné zlé poradenie spolužiakovi, keď zle odpovie, trieda sa na ňom zabáva a pod. Patria sem žarty, vďaka ktorým sa žiak necíti v triede dobre a symbolická agresia (zosmiešňujúce kresby a básne).
- Verbálna pasívna priama: ide o úplnú ignoráciu druhého človeka.
- Verbálna pasívna nepriama: znamená nezastať sa niekoho, kto je nespravodlivo kritizovaný či trestaný.⁴⁴

Násilné správanie a agresiu by nemal učiteľ v žiadnom prípade prehliadať. Učiteľ sa musí postarať o to, aby takéto správanie bolo okamžite prerušené. Postih dotyčného (disciplinárny trest, náhrada škody, preradenie do inej triedy) musí byť vyhlásený hneď po čine, ale nie ako forma pomsty, ale ako uplatnenie logických dôsledkov neprijateľného správania. Previniťcovi sa musí jasne vysvetliť, že ide o následky toho, že v danej situácii zvolil neprijateľnú formu správania a že nebol potrestaný ako zlá osoba. Po odpykaní dôsledkov je dobré sa k prípadu už nevracať.⁴⁵

Z. Hrivíková uvádza typy agresie, ktoré sa vyskytujú na slovenských základných školách (Žilinský kraj). Výskumnou vzorkou bolo 258 žiakov a 10 učiteľov v Žilinskom kraji. Výskum sa robil pomocou dotazníka. U chlapcov sa ako najčastejší typ agresie objavujú vulgarizmy, potom výsmech a bitky. Pozoruhodné je, že dievčatá vôbec nezaostávali za chlapcami (čísla boli veľmi

⁴⁴ MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2009, s. 152.

⁴⁵ HOLEČEK, *Psychologie v učitelské praxi*, s. 183.

podobné). U dievčat sa zistili tiež vulgarizmy ako najčastejší typ agresie, potom výsmech a s podobnými číslami i bitky.⁴⁶

3.7 Šikanovanie medzi žiakmi

Extrémnou formou agresívneho správania je šikanovanie. Agresivita a šikanovanie patria v súčasnosti medzi najrozšírenejšie výchovné problémy.⁴⁷ Z výskumu L. Marošiovej vyplýva, že každé druhé dieťa sa obrátilo na učiteľa s tým, že bolo šikanované.⁴⁸

Vo všeobecnosti pod pojmom šikanovanie rozumieme konanie dieťaťa alebo skupiny detí či mládeže, ktorého cieľom je zastrašiť, ponížiť a ublížiť inému dieťaťu alebo skupine detí. Hlavným znakom šikanovania je použitie prevahy sily aktéra šikanovania, voči ktorej sa druhá strana nedokáže brániť.⁴⁹ No podľa M. Šimegovej za aktéra šikanovania môžeme považovať žiaka, ktorý sa na šikanovaní zúčastňuje akýmkoľvek spôsobom: je jeho agresorom, obeťou alebo prizerajúcim sa.⁵⁰

Do šikanovania patrí bitie, ťahanie obeť za vlasy, rozširovanie klebiet (ohováranie), provokovanie, ohrozovanie, vydieranie alebo i olúpenie.⁵¹

D. Olweus, profesor psychológie v Nórsku, priekopník v téme šikanovania, definuje šikanovanie nasledovne: „*Žiak je šikanovaný vtedy, keď je opakovane a dlhší čas vystavený negatívnejmu konaniu jedného alebo viacerých žiakov. Za toto negatívne konanie sa považuje, keď niekto zámerne spôsobí, alebo sa pokúsi druhému ublížiť alebo spôsobiť nepríjemné pocity fyzickým kontaktom, verbálne alebo iným spôsobom.*“⁵²

⁴⁶ HRIVÍKOVÁ, Z. *Možnosti prevencie agresívneho správania sa na základných školách* [diplomová práca]. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2013 [online]. [cit. 20.1.2020]. Dostupné na internete: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova8/subor/Hrivikova.pdf>

⁴⁷ MARTÍNEK, Agresivita a kriminalita školní mládeže, s. 7.

⁴⁸ MAROŠIOVÁ, L. a kol. *Children Seeking for Help*. In: NETZELMANN, T., A. a kol. *Trieda bez šikanovania: Príručka pre učiteľov a zamestnancov školy. Doplnujúci materiál ku knihe Počúvaj ma!* Bratislava: Linka detskej istoty, 2016, s. 17.

⁴⁹ SZÍJJARTÓOVÁ, K. Sociálna patológia v centre záujmu sociálnej pedagogiky. In: HATTÁR, C. a kol. *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, 2007, s. 110.

⁵⁰ ŠIMEGOVÁ, M. Šikanovanie v školskom prostredí. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2007, s. 53.

⁵¹ KOPÁNYIOVÁ, A., MATULA, Š. Šikanovanie v základných a stredných školách. In: *Pedagogické spektrum*. 2002, č. 1-2, s. 27.

⁵² OLWEUS, D. *Bullying at school: What We Know and What We Can Do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1993, s. 152. NETZELMANN, T., A. a kol. *Trieda bez šikanovania: Príručka*

K šikanovaniu najčastejšie dochádza počas prestávok mimo vyučovania, keď agresívnejší a sebavedomejší žiaci sa vysmievať slabším a vydierajú ich, nahovárajú iných, aby sa s tými slabšími nekamarátili, poškodzujú im veci, pod hrozbou im berú desiatu a pod. Obeťami šikanovania sú často žiaci s nízkym seba-vedomím, nižším intelektom a pochádzajúci zo sociálne slabšieho prostredia, ktorí sa nedokážu adekvátne brániť, ale tiež žiaci trpiaci nejakým hendikepom (nadváha, okuliare, porucha reči, zubný strojček).⁵³

Šikanovanie predstavuje veľmi závažný problém a jeho neriešenie môže do značnej miery ovplyvniť vzťah žiaka ku škole, čo v mnohých prípadoch vedie k ďalšiemu závažnému problému – k záškoláctvu.

Schopnosť učiteľa rozlíšiť, čo je len neškodné doberanie a čo už je šikanovanie, je niekedy veľmi ťažké. Z tohto dôvodu uvádzame niekoľko znakov šikanovania, ktoré by nám mohli pomôcť vyhodnotiť situáciu, v ktorej máme podozrenie, že sa šikanovanie vyskytuje.

S. Bendl charakterizuje niekoľko podstatných vonkajších znakov šikanovania:

- Zámernosť v konaní: cieľom agresora nie je pomstiť sa alebo vziať vec pre jej hodnotu. Agresor získava pocit blaha z uspokojenia osobnej potreby ponížiť ľudskú dôstojnosť.
- Nepomer síl medzi agresorom a obeťou = asymetria síl: obeť je fyzicky alebo psychicky bezbranná voči silnejšiemu jedincovi. Agresor si väčšinou vyberá fyzicky slabšie a po psychickej stránke menej odolné osobnosti, ktoré sú citlivejšie, nie sú zvyknuté na život v kolektíve a pod.
- Agresia je cieľom zaobchádzania s ľuďmi: agresor nevyužíva agresiu na to, aby niečo získal.
- Opakovanie agresie: Agresor opakuje pre obeť nepríjemné správanie. Podľa niektorých autorov však opakovanie nie je hlavným znakom šikany. Za šikanovanie sa môže pokladať aj jednorazové ublíženie či poníženie obeť. Napr. počas prestávky partia starších žiakov fyzicky i psychicky napadne žiaka na WC. Žiadajú od neho cigarety, on im ich odmietne dať, a preto ho zbijú a svojvoľne si ich zoberú. Hoci sa daný prípad viac nezopakoval, aj tak ho môžeme považovať za šikanovanie.⁵⁴

Z. Martínek interpretuje ešte jeden významný znak šikanovania:

- Útoky sú obetiam nepríjemné: akýkoľvek druh napadnutia vyvoláva v obeti negatívne prežitky. Môže ísť aj o prezývky, ktoré obeť odmieta, hnevá sa na ne, búri sa proti nim, no okolie jeho postoj nerešpektuje. Môže ísť aj o hanlivé poznámky voči rodine obeť z dôvodu zlej sociálnej situácie v rodine a pod.

pre učiteľov a zamestnancov školy. Doplňujúci materiál ku knihe Počítvaj ma! Bratislava: Linka detskej istoty, 2016, s. 10.

⁵³ HRONCOVÁ, Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole, s. 181.

⁵⁴ BENDL, s. *Prevenca a riešenie šikanování ve škole*. Praha: ISV, 2003, s. 16-17.

Z. Martínek podotýka, že krátkodobé šikanovanie je často omnoho nebezpečnejšie. Uvádza dva dôvody: „*Jednak prebiehajú v triede bez učiteľa, a teda učiteľ o nich nevie. Po druhé ich za šikanovanie ani nepovažujeme, pretože medzi odbornou verejnosťou panuje názor, že za všetkých okolností musí ísť o dlhodobý proces.*“⁵⁵

Ako sme už vyššie uviedli, nie je ľahké určiť hranicu medzi neškodným doberaním a šikanovaním. Pri doberaní nerozlišujeme medzi jedincami víťaza ani porazeného. Pomer síl je vyrovnaný. Samotné doberanie prináša radosť a zábavu obom stranám, nikto nepocituje bolesť ani poníženie vlastnej osoby. Pri šikanovaní je to opačne. Pomer síl je asymetrický a k uspokojeniu dochádza len na jednej strane, a tou je strana agresora. Agresor nepríjemné situácie často opakuje, stupňuje a jeho správanie je nepríjemné pre obeť.⁵⁶

Šikanovanie sa prejavuje rôznymi spôsobmi, na ktoré nás upozorňujú varovné signály. Rozoznávame dva typy varovných signálov:

- Nepriame znaky šikanovania: vnímame ich podľa správania a vzhľadu dieťaťa. Nie sú na prvý pohľad veľmi viditeľné. Sem patria tieto znaky:
 - žiak je počas prestávok osamotený, ostatní o neho nejavia záujem, nemá kamarátov,
 - ak má žiak prehovoriť pred triedou, je neistý, ustráchaný,
 - pôsobí smutne, často plače,
 - stáva sa uzatvoreným,
 - má špinavý a poškodený odev,
 - stále mu chýbajú nejaké veci,
 - odmieta vysvetliť, prečo má veci poškodené alebo stratené,
 - hľadá iné cesty do školy,
 - bojí sa chodiť do školy a začína absentovať,
 - má odreniny a modriny, ktoré nechce alebo nevie uspokojivo vysvetliť.
- Priame znaky šikanovania: sú charakterizované cez správanie sa okolia k žiakovi, sú zreteľnejšie a na základe nich sa dá šikanovanie spoľahlivo detegovať. Pri preukázaní šikanovania musí učiteľ okamžite konať. Sem zaraďujeme tieto znaky:
 - posmešné poznámky na adresu žiaka, pokorujúce prezývky, nadávky, ponížovanie (rozhodujúcim kritériom je, do akej miery je žiak týmito útokmi dotknutý),
 - nátlak na žiaka, aby dával agresorovi peniaze alebo jedlo,
 - šikanovaný žiak dostáva od agresorov ponižujúce príkazy a on sa im podriaďuje,

⁵⁵ MARTÍNEK, Agresivita a kriminalita školní mládeže, s. 112.

⁵⁶ KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011, s. 65.

- nátlak na žiaka, aby vykonával nemorálne trestné činy alebo sa na nich zúčastňoval,
- bitky, ktorým sa fyzicky slabší žiak snaží vyhýbať.⁵⁷

Príčiny a dôsledky šikanovania sú veľmi rozmanité. Za najčastejšiu príčinu sa radí sklon k agresii. I. Čermák charakterizuje agresiu ako vyhľadávanie záľuby ubližovať iným ľuďom.⁵⁸

Na to, aby sa dieťa stalo agresorom a neskôr šikanovalo iných, mu slúžia osobné dispozície a určité podmienky prostredia (aj rodiny).

P. Říčan⁵⁹ v pátraní po príčinách agresívneho správania uviedol tieto hlavné motívy:

- Tlak kolektívu: jedinec je nútený správať sa tak, ako očakáva spoločnosť, napr. u chlapcov môžeme vidieť zvrhlú formu tradičného tlaku smerom k mužnosti: chlapec musí byť tvrdý, dávať najavo svoju silu. Iní jedinci, ktorí sa neprispôbujú tomuto tlaku, sú vysmievaní a pohŕda sa nimi.
- Túžba po moci: vyplýva z dobrého pocitu, keď môžeme niekoho ponižovať a ovládať ho.
- Motív krutosti: podstatou motívu je, že robí agresorovi dobre, keď vidí druhého človeka trpieť. Nejde však o jedinca so sklonmi k sadizmu.
- Zvedavosť, experiment: agresor cíti, že týranie spôsobuje obeti nepohodu a nepríjemné pocity. V agresorovi sa vzbudzuje túžba zistiť, kam až siahajú hranice obete, čo vydrží. M. Kolář⁶⁰ tento jav popisuje ako Mengeleho motív. So zvedavosťou súvisí aj nuda a túžba po nových zážitkoch. Zdrojom týrania je chuť zabaviť sa a zažiť niečo nové. Tieto vymenované motívy agresívneho správania sa zhodujú aj s názormi iných autorov: D. Olweus, K. Rigby, Taglieber, Pregrad tvrdia, že najčastejšie znaky detí so sklonmi šikanovať iných sú potreba silnej mocenskej pozície, výrazná túžba ovládať a dominovať, nedostatok empatie, potešenie pri pohľade na utláčanú obeť.⁶¹

Následky šikanovania sú veľmi vážne a netreba ich brať na ľahkú váhu. Samotné šikanovanie má značný vplyv na ďalší psychický, fyzický i sociálny vývin agresora, obete, ale i prizerajúcich sa členov. Nebezpečným dôsledkom šikanovania u agresora je fixácia skúsenosti, upevnenie antisociálneho postoja a všeobecná pripravenosť k trestnej činnosti. Prehľbuje sa u nich deficit psychického a mravného vývinu. Ich charakter je výrazne narušený. U žiakov posledných ročníkov základných škôl je viditeľný zhoršený prospech a stýkanie

⁵⁷ HRONCOVÁ, Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole, s. 17-18.

⁵⁸ ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislost*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999, s. 9.

⁵⁹ ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995, s. 68.

⁶⁰ KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001, s. 255.

⁶¹ NETZELMANN, *Trieda bez šikanovania*, 2016, s. 13.

sa s príslušníkmi zlej partie. V dospelosti sa u nich častejšie objavujú konflikty so zákonom a kriminalita.⁶²

Řičan sa domnieva, že ak sa u žiakov odstráni agresia už v detstve, zníži sa riziko kriminality v dospelosti.⁶³ Najzávažnejšie dôsledky šikanovania sa však prejavujú u obeť. Miera poškodenia závisí od štádia, v ktorom šikanovanie prebieha, a od dĺžky jeho trvania. V počiatočných štádiách sa u obeť prejavuje nízke sebavedomie, negatívny vzťah ku škole a deťom, pesimizmus, znížená schopnosť nadväzovať nové vzťahy. V pokročilejších štádiách šikanovania sú následky oveľa horšie, týkajú sa celej osobnosti a následky trvajú počas celého života. Patria k nim fobie, ktoré vedú k poruchám spánku, únave, bolesti hlavy, astmatickým záchvatom, školským neúspechom, depresiám a suicidálnym myšlienkam.⁶⁴

Je veľmi dôležité predchádzať šikanovaniu. Narastá potreba účinnej prevencie (predchádzať tomuto nežiaducemu javu), pri ktorej dôležitú úlohu zohráva škola.

Rozoznávame tri druhy prevencie šikany na školách, ktoré sa rozlišujú podľa toho, či sa šikanovanie v triede už vyskytlo alebo nie. Môžeme teda hovoriť o primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencii.⁶⁵

Metódy, ktoré sú súčasťou primárnej prevencie, sa uplatňujú v situáciách, keď k šikanovaniu ešte nedošlo. Tento druh prevencie spočíva v informovaní detí, rodičov, pedagógov a širšej verejnosti o šikanovaní, preventívnych činnostiach na školách (budovanie sebavedomia, vedenie k samostatnosti). Dôležité je, aby boli jedinci oboznámení s pojmom šikanovanie, jeho znakmi, prejavmi, následkami a možnosťami riešenia, ďalej zariadeniami a kompetentnými osobami, na ktoré sa môžu v prípade šikany obrátiť.⁶⁶

O sekundárnej prevencii hovoríme vtedy, keď už k šikanovaniu došlo. Patrí sem skorá diagnostika, vyšetrenie šikanovania, pedagogické opatrenia (ochrana obeť pred ďalším násilím, rozhovor s rodičmi obeť a s rodičmi agresora i s kolektívom triedy). V rámci sekundárnej prevencie sa odporúča agresorom i obeť šikanovania navštíviť ambulantnú časť v stredisku výchovnej starostlivosti alebo pedagogicko-psychologickú poradňu a krízové centrum. V závažnejších prípadoch im je odporúčaný dobrovoľný pobyt v internátnej časti strediska výchovnej starostlivosti.⁶⁷ Cieľom terciárnej prevencie je odstrániť patologické správanie jedinca a resocializovať ho. Využívajú sa pri

⁶² KOLÁŘ, Nová cesta k léčbě šikany, s. 65.

⁶³ ŘÍČAN, Bolest šikanování, s. 70.

⁶⁴ LOVÁSOVÁ, L. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 6-7.

⁶⁵ KOČANOVÁ, V. *Šikanovanie, možnosti terapeutickéj a sociálnej podpory* [diplomová práca]. Brno: Psychologický ústav Masarykovej Univerzity, 2013, s. 32.

⁶⁶ KOČANOVÁ, *Šikanovanie, možnosti terapeutickéj a sociálnej podpory*, s. 33.

⁶⁷ HRONCOVÁ, Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole, s. 184.

tom zdravotníckeho zariadenia ambulantného, pobytového typu alebo komunitného centra rôznych neziskových organizácií.⁶⁸

Na prevenciu agresivity slúži tiež preventívny projekt *Vieme že* – program boja proti zlu, násiliu, závislostiam, predsudkom, rasizmu a neproduktívnemu spôsobu života, *Správaj sa normálne, Počúvaj ma!* a iné.⁶⁹

Pri prevencii násilia na škole je nevyhnutné vytvárať v triede ovzdušie dôvery medzi žiakmi a učiteľmi, aby sa žiaci nebáli hovoriť o prípadnom výskyte agresívneho správania, ďalej nepodceňovať význam monitoringu výskytu sociálno-patologických javov na škole a realizovať ich systematickú prevenciu.⁷⁰

V metodickom usmernení Ministerstva školstva SR č. 7/2006-R k prevencii a riešeniu šikanovania v školách a v školských zariadeniach sa v súvislosti s prevenciou šikanovania pokladá za dôležité:

- vytvoriť pozitívnu klímu v škole,
- navodiť úzku spoluprácu medzi žiakmi, zamestnancami školy, rodičmi a jasne vymedziť možnosť oznamovať aj zárodky šikanovania,
- vo vnútornom poriadku školy jasne stanoviť pravidlá správania sa, vrátane sankcií za ich porušenie, viesť písomné záznamy o riešení konkrétnych prípadov šikanovania,
- zaistiť v súlade s pracovným poriadkom zvýšený dozor pedagogických zamestnancov cez prestávky, pred začiatkom vyučovania, po jeho skončení i v čase mimo vyučovania, najmä v priestoroch, kde k šikanovaniu už došlo alebo by k nemu mohlo dochádzať,
- oboznámiť pedagogických zamestnancov so systémom školy pri oznamovaní a vyšetrovaní šikanovania, zvyšovať informovanosť pedagogických zamestnancov, organizovať semináre s odborníkmi zaoberajúcimi sa danou problematikou,
- informovať pedagogických zamestnancov, žiakov aj rodičov o tom, čo robiť v prípade, keď sa dozvedia o šikanovaní,
- zabezpečiť vzdelávanie v oblasti prevencie šikanovania, najmä v prípade triednych učiteľov a výchovných poradcov,
- spolupracovať s odborníkmi z príslušného centra výchovnej a psychologickkej prevencie,
- v pracovnom poriadku školy vymedziť oznamovaciu povinnosť pre pedagogických aj nepedagogických zamestnancov,
- zaangažovať do riešenia a prevencie šikanovania aj žiacke školské rady.⁷¹

⁶⁸ KOČANOVÁ, Šikanovanie, možnosti terapeutickkej a sociálnej podpory, s. 33.

⁶⁹ HRONCOVÁ, Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole, s. 186.

⁷⁰ HRONCOVÁ, Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole, s. 186.

⁷¹ *Metodické usmernenie MŠ SR č. 7/2006-R k prevencii a riešeniu šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach*, čl. 3.

Pri šikanovaní je nutné si uvedomiť, že šikanovanie napĺňa skutkovú podstatu priestupku, príp. trestného činu.^{72, 73} O tejto skutočnosti sú žiaci málo informovaní.

Za posledných desať rokov došlo k rýchlemu pokroku v oblasti kybernetickej komunikácie, ktorá sa stala dôležitým prostriedkom vyjadrovania detí, mladých ľudí, prostriedkom virtuálnych stretnutí a sociálnych vzťahov. Tak ako aj v reálnom priestore medziľudských vzťahov dochádza k určitým hrozbám, i kybernetický spôsob komunikácie prináša nebezpečenstvá spojené so šikanovaním.

Kyberšikanovanie označuje použitie elektronických médií (internet, inteligentné telefóny/smartfóny, emaily, facebook, programy na čítanie/textové správy, video a fotoaparát, webové stránky) s cieľom ublížiť inej osobe. Môžu sem patriť zastrašujúce správy, urážky, sexuálne obťažovanie, dehonestovanie a zosmiešňovanie. Na rozdiel od tradičného šikanovania majú tieto formy spoločnú črtu, ktorou je častá anonymita kybernetických agresorov⁷⁴

K. Hollá bližšie popisuje spôsoby, ako sa môže kyberšikanovanie realizovať:

- Blog: autor publikuje svoje názory, postrehy a odkazy s cieľom poškodiť povesť obeť a dochádza k invázii do jej súkromia.
- Webové stránky: ktoré sú špecificky vytvorené tak, aby urážali, ponižovali či zastrašovali jednotlivca alebo skupinu.
- Fotky a videá šírené cez emaily alebo cez telefón: ktoré zachytávajú inkriminujúce situácie, ktoré ponižujú alebo urážajú.
- Happy slapping: spočíva v zaznamenávaní a následnom zverejnení záznamu fyzického útoku na webe. Výber obeť je náhodný, často ide o útok na verejnosti, napr. na autobusovej zástavke. Intenzita útoku je tiež rôzna, od facky či potknutia až po závažné trestné činy končiacie sa dokonca aj smrťou obeť.⁷⁵ Podľa V. Krejčí sa tento druh kyberšikanovania objavil prvýkrát v roku 2005 v Londýne, pôvodne išlo o vytváranie zábavných videí na spôsob skrytej kamery.^{76, 77}

M. Bieliková uskutočnila výskum u mládeže vo veku 13 až 18 rokov (1158 respondentov) a už v tom čase sa zistilo, že s elektronickým šikanovaním

⁷² HRONCOVÁ, Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole, s. 261.

⁷³ Z právneho hľadiska sa šikanovania týka § 183, 189 a 190 Trestného zákona č. 300/2005 Z. z. v jeho druhej hlave, v ktorej sú uvedené skutkové podstaty trestných činov proti slobode a ľudskej dôstojnosti. Trestnoprávnou osobou sa však stáva tá, ktorá dovŕšila 14. rok veku.

⁷⁴ NETZELMANN, Trieda bez šikanovania, s. 11.

⁷⁵ HOLLÁ, K. *Elektronické šikanovanie: nová forma agresie*. Bratislava: Iris, 2010, s. 18.

⁷⁶ KREJČÍ, V. *Kyberšikana. Kybernetická šikana*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2010, s. 16.

⁷⁷ Hrozivá podoba kyberšikanovania je znázornená v estónskom dramatickom filme *Klaas* (2007) o tragických následkoch šikanovania jedného stredoškolského študenta väčšinou triedy. Film je inšpirovaný skutočnými udalosťami. Viac na: <https://www.csfid.cz/film/232359-zkazena-mladez/prehled>.

nemá skúsenosti 87,5 % opýtaných. Osobné skúsenosti so šikanovaním prostredníctvom SMS správ uviedlo 5,5 % a výhražné emaily dostalo 3,6 % opýtaných. Obidvoma spôsobmi bolo šikanovaných 3,1 % respondentov – žiakov základných a stredných škôl.⁷⁸

Závažnou skutočnosťou v súčasnosti je, že narastá agresívne správanie voči učiteľom – tak zo strany žiakov, ako aj ich rodičov. V roku 2010 J. Hroncová realizovala výskum u učiteľov základných a stredných škôl v stredoslovenskom regióne (351 respondentov). Celkovo s agresívnym správaním voči svojej osobe sa stretlo 237 učiteľov základných a stredných škôl. Viacerí respondenti uviedli aj viac druhov agresívneho správania voči svojej osobe: najrozšírenejšie sú urážky učiteľa zo strany žiakov počas vyučovania, na druhom mieste boli vyhrážky žiakov, ďalej nasledovali urážky od rodičov či iných príbuzných. Alarmujúci je fakt, že iba 32 % učiteľov stredných a základných škôl sa nestretlo so žiadnym druhom agresívneho správania voči sebe počas svojej praxe.⁷⁹

Zaujímavé sú aj výsledky výskumu Bielikovej týkajúce sa rešpektovania autority učiteľov zo strany žiakov: 64 % žiakov rešpektuje autoritu učiteľa občas, 15 % žiakov prejavuje úctu učiteľom často a 20 % žiakov nerešpektuje autoritu učiteľov vôbec.⁸⁰

Aktuálnym a znepokojivým javom na školách sa stáva kyberšikanovanie učiteľov. Žiaci sa snažia nachytať učiteľa v kompromitujúcej situácii, aby to mohli nahráť a zverejniť na internete. Premyslenejšie je, keď žiaci učiteľa cielene vyprovokujú a jeho reakciu zverejnia na webe. K. Hollá uvádza, že elektronické šikanovanie učiteľa má hlboký vplyv na jeho psychickú a fyzickú pohodu, môže viesť k depresiám, frustrácii, rezignácii či dokonca k samovražde.^{81, 82}

3.8 Tokikománia a alkoholizmus u žiakov

Značným problémom sa v posledných rokoch stáva experimentovanie žiakov základných a stredných škôl s drogami, tak legálnymi, ako i nelegálnymi. V opakovanom užívaní drog je veľké riziko vzniku drogovej závislosti.

⁷⁸ BIELIKOVÁ, M. a kol. Prejavy násilia na stredných a základných školách. In: HRONCOVÁ, Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole, s. 189.

⁷⁹ HRONCOVÁ, Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole, s. 188.

⁸⁰ BIELIKOVÁ, Prejavy násilia na stredných a základných školách. In: HRONCOVÁ, Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole, s. 188.

⁸¹ Jav agresie žiakov voči učiteľom je veľmi zaujímavý zobrazený v českom filme *Bastardi I* (2010). Film je natočený podľa skutočných udalostí. Viac na: <https://www.csfd.cz/film/276210-bastardi/prehled/>.

⁸² HOLLÁ, Elektronické šikanovanie: nová forma agresie, s. 44.

Na jedinca má vplyv mnoho faktorov, ktoré môžu byť príčinou drogovej závislosti. Podľa I. Novotného pre vznik toxikománie sú potrebné tieto faktory: droga, osobnosť, prostredie, podnet a frekvencia.⁸³ Pri určovaní faktorov, ktoré vedú k experimentovaniu, pravidelnému užívaniu či závislosti, treba vychádzať zo skutočnosti, že každý človek je bytosť bio-psycho-sociálna, je jedinečný a neopakovateľný.⁸⁴ Drogy, alkohol a tabak sú tzv. psychoaktívne látky, ktoré vyvolávajú závislosť. „*Jednotlivé psychoaktívne látky majú rôzne účinky a vyvolávajú rôzny typ závislosti: biologickú, ktorá je definovaná ako stav adaptácie organizmu na drogu doprevádzaný zvyšujúcou sa toleranciou a prejavujúci sa pri vysadení drogy abstinenčným syndrómom, alebo závislosť psychickú, t. j. potrebu užívať opakovane alebo trvalo drogu na vyvolanie príjemných zážitkov.*“⁸⁵

J. Varmuža rozdeľuje rizikové faktory, ktoré podporujú vznik závislosti, na dve skupiny:

- Spoločenské faktory: bývanie v lokalite s vysokou kriminalitou, častá zmena bydliska, ktorá pre mladého človeka predstavuje stresový faktor, dostáva sa vždy do nového rovesníckeho prostredia, v ktorom sa musí presadiť, čo je veľakrát spojené s intenzívnym psychickým napätím, dostupnosť alkoholu a drog, spoločenská tolerancia k alkoholu a drogám.
- Individuálne faktory: alkoholizmus v rodine, genetická predispozícia, zlé výchovné metódy v rodine, asociálne správanie rodičov, nedostatok lásky v rodine, skorá skúsenosť s alkoholom a drogami, zlý vzťah ku škole, vplyv rovesníkov.⁸⁶

Rodina zohráva dôležitú úlohu pri vzniku závislostí. Rodina patrí k základným socializačným činiteľom, významnú rolu zohráva kvalita vzťahov v rodine, nehody vo výchove a nedôslednosť. Mimoriadne silný je vzťah medzi požívaním alkoholu u rodičov a detí. Dieťa z rodiny alkoholikov má asi 20-krát vyššiu pravdepodobnosť stať sa alkoholikom ako dieťa z rodiny nealkoholikov.⁸⁷ Drogy sa objavujú u detí, ktoré sú vychovávané buď prehnane autoritatívne alebo príliš liberálne.

⁸³ NOVOTNÝ, I. Vznik drogových závislostí a štádiá drogových závislostí. In: ONDREJKOVIČ, P., POLIAKOVÁ, E. *Protidrogová výchova*. Bratislava: Veda, 1999, s. 161-162.

⁸⁴ HRONCOVÁ, Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole, s. 167.

⁸⁵ PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012, s. 144.

⁸⁶ VARMUŽA, J. *Metodologická príručka pre koordinátorov prevencie drogových závislostí na základných, stredných školách a školských zariadeniach v SR*. Bratislava: Občianske združenie PREVENCIA VP, 2001, s. 16-17.

⁸⁷ TURČEK, K. *Psychopatologické a sociálno-pedagogické prejavy u detí a mládeže*. Bratislava: Iris, 2000, s. 81-82.

Podľa I. Novotného rodinný život u nás v podstate propaguje legálne drogy: cigarety, kávu, lieky aj alkohol, a dodáva, že masívny drogový analfabetizmus rodičov je zakonzervovaný bariérou dozvedieť sa niečo o drogách.⁸⁸

Na začiatku experimentovania s drogami môžu mať vplyv rovesníci a priatelia. Dieťa siaha po drogách najčastejšie pod vplyvom rovesníckej skupiny. Tlak rovesníkov je veľmi silným motivačným činiteľom. Partia poskytuje mládeži nielen ospravedlnenie pre užívanie drog, ale i návod, ako drogu užiť. Nezanedbateľný vplyv majú aj médiá, najmä internet, kde sa dajú nájsť návody na výrobu drog.

Je alarmujúce, že napriek skutočnosti, že školy kladú pri prevencii dôraz na problematiku drogových závislostí, počet detí i mládeže konzumujúcich drogy narastá a znižuje sa veková hranica experimentovania s drogami.⁸⁹ Najrozšírenejšími tolerovanými drogami medzi slovenskou mládežou je alkohol a cigarety. M. Pétiová v rokoch 2009 a 2012 realizovala výskum na 1010 žiakoch druhého stupňa základných škôl z celého Slovenska. Z výskumu vyplýva, že 7,9 % respondentov fajčí denne a 9,2 % opýtaných si zapáli cigaretu občas. Najvyšší počet fajčiarov bol zaznamenaný v Bratislavskom, Trnavskom a Trenčianskom kraji. Čo sa týka alkoholu, častú konzumáciu priznali najmä žiaci s trvalým bydliskom v Bratislavskom (17,3 %), Trenčianskom (14,4 %) a Trnavskom kraji (11,4 %).⁹⁰

Podľa *Zdravotníckej ročenky Slovenskej republiky* bolo na Slovensku už v roku 2009 12 osôb do 18 rokov liečených na protialkoholickom liečení.⁹¹

Podľa údajov Národného centra zdravotníckych informácií (NCZISK) medzi ďalšie používané drogy patria opiáty, kanabis, stimulácia a prchavé látky. V rokoch 2001 až 2011 sa liečili drogovou závislosťou pacienti vo vekovej kategórii do 14 rokov aj vo vekovej skupine 15 až 19 rokov. V kategórii do 14 rokov ich bolo najviac v roku 2004 (až 39), 2006 (37), 2007 (24). Vo veku od 15 do 19 rokov ich bolo v sledovanom období, samozrejme, viac, najviac v roku 2001 (až 475), 2005 (446) a najmenej v roku 2009 (298). V oboch kategóriách dominujú chlapci. Pre zaujímavosť uvedieme aktuálnejšie údaje za rok 2016: v kategórii do 14 rokov bolo liečených 5 chlapcov a 2 dievčatá; vo veku od 15 do 19 rokov sa liečilo 203 chlapcov a 68 dievčat.⁹²

⁸⁸ NOVOTNÝ, I. Všetci sme potencionalni závisli. In: JANIÁKOVÁ, D. *Tak už dost!* Bratislava: Kontakt, 2003, s. 49.

⁸⁹ HRONCOVÁ, Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole, s. 172.

⁹⁰ CIMPRICHOVÁ GEŽOVÁ, K. Výchovné ťažkosti žiakov na základných školách II. stupňa v Banskobystrickom kraji a možnosti participácie sociálneho pedagóga pri ich riešení. In: *Edukácia*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, roč. 2, č. 2, 2017, s. 33.

⁹¹ HRONCOVÁ, Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole, s. 173.

⁹² Podrobnejšie údaje za rok 2016: <http://www.nczisk.sk/Documents/publikacie/2016/zs1744.pdf>.

V súvislosti s toxikomániou u žiakov sa odporúča skorá prevencia. Na Slovensku sa protidrogovej prevencii venujú autori P. Ondrejkovič, E. Poliaková, O. Orosová, E. Schnitzerová, M. Slovíková, M. Pétiová, A. Lančarič a iní.⁹³ V Česku sa preventívnymi stratégiami zaoberajú napr. autori K. Nešpor, L. Csémy a H. Pernicová.⁹⁴

Podľa Nešpora možno preventívne stratégie rozdeliť do dvoch skupín:

- Znižovanie ponuky: menšia dostupnosť návykových látok.
- Znižovanie dopytu: aby ich ľudia, pokiaľ možno nechceli.

V podmienkach našich škôl môže učiteľ v rámci primárnej prevencie najviac pôsobiť na žiakov na triednických hodinách, na hodinách náboženstva a etickej výchovy, na hodinách prírodopisu a biológie, a na iných hodinách, kde to učebné osnovy dovoľujú.

T. Reimer hovorí, že prevencia drogovej závislosti vyžaduje nielen zaujímať sa o správanie žiaka, ale aj o jeho dozrievanie a upevnenie jeho schopnosti sloboody, a podporovať tak jeho samostatnosť.⁹⁵

O. Bindasová zdôrazňuje, že účinnosť prevencie sa zvýši, ak je začatá 2 – 3 roky pred prvým kontaktom s drogou. Podrobne uvádza, že prevenciu proti alkoholu a nikotínu treba začať už v 7 – 9 rokoch, prevenciu proti zneužívaniu organických rozpúšťadiel v 9 – 12 rokoch, prevenciu proti marihuane a hašišu v 11 – 13 rokoch.⁹⁶

Pri preventívnych aktivitách je potrebné zohľadniť, že už žiaci prvého stupňa základných škôl majú skúsenosti s legálnymi drogami, a preto je vhodné posunúť začiatok aktivít do predškolskej výchovy, napr. formou projektu s názvom *Sladkosti závislosťou*. Tento projekt deti učí, že neobmedzená konzumácia sladkostí môže posilňovať riziko neskoršieho ochorenia – závislosti. Cieľom je viesť deti k tomu, aby frustrácie prekonávali spôsobmi, ktoré nepoškodzujú zdravie.

Ďalším zaujímavým projektom je *Krok za krokom od známeho k neznámemu*, pre mladšie deti je určená kniha J. Breuila *Filipove dobrodružstvá I* (prevencia drogových závislostí). V jednotlivých kapitolách sa hovorí o dôležitosti pobytu na čerstvom vzduchu, o význame pohybu, hygieny, o škodlivých účinkoch fajčenia, alkoholu a ďalších drog, o rozoznávaní nezdravých potravín a o iných témach. Vhodným doplnkom preventívnej práce na základnej škole je kniha

⁹³ ONDREJKOVIČ, P., POLIAKOVÁ, E. *Protidrogová výchova*. Bratislava: Veda, 1999; OROSOVÁ, O., SCHITZEROVÁ, E. *Prevencia drogových závislostí*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2000; SLOVÍKOVÁ, M. a kol. *Prevencia drogových závislostí v rezorte školstva*. Bratislava: ÚIPŠ, 2000.

⁹⁴ HRONCOVÁ, Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole, s. 176.

⁹⁵ REIMER, T. Duchovná dimenzia v prevencii. In: *Preventívne programy pre III. tisícročie. Zborník z celoslovenskej konferencie*. Bratislava: NOC 1999, s. 27.

⁹⁶ NEŠPOR, K. a kol. *Jak předcházet problémům s návykovými látkami na základních a středních školách*. Praha: Sportprotag pro Ministerstvo školství České republiky, 1996, s. 11.

C. Raynerovej: *Nenič svoje múdre telo*. Adekvátnym spôsobom vysvetľuje, aké škody môže urobiť droga v tele. Za zmienku stoja aj iné projekty, napr.: *Peer programy*; *Škola bez alkoholu, drog a cigariet*; *Kým nie je príliš neskoro*; s. Shapiro: *Zdravý životný štýl*; *Ako poznám sám seba*; *Školy podporujúce zdravie*; *Prečo som na svete rád* a iné.⁹⁷

ZÁVER

Záverom uvádzame konkrétne návyky ako riešenia eliminácie nevhodného správania sa žiakov:

- Rozvíjať úzku spoluprácu medzi rodinou a školou. Škola aj rodina sú dve výchovné prostredia, ktoré sú vo svojich úlohách nezastupiteľné. Rodina nemôže nahradiť školu a škola nemôže nahradiť výchovu v rodine. Pri výchovných problémoch v škole by učitelia mali rodičov kontaktovať a spolupracovať na náprave situácie. Učitelia by mali dávať rodičom na vedomie, že vzájomná spolupráca je nevyhnutná a je v záujme správnej výchovy ich dieťaťa.
- Zabezpečiť, aby na všetkých základných školách pracoval sociálny pedagóg i školský psychológ – obaja sú odborníkmi na riešenie zložitých výchovných problémov a pre triednych učiteľov a ostatných učiteľov predstavujú veľkú pomoc.
- Využívať programy, ktoré sú vhodné na prevenciu a elimináciu neprimeraného správania sa žiakov, napr. *Prevencia proti šikane*, *Výchova k rodičovstvu* a mnohé iné. Bolo by dobré, keby sa zaviedli prednášky s touto tematikou aj pre rodičov, aby sa rozšírila osвета o výchovných ťažkostiach. Pri prejavocho šikanovania odporúčame ihneď problém riešiť a spolupracovať aj s políciou a právnikmi, pretože ide o trestný čin, aj keď potrestanie páchatel'a je možné až od 14 rokov. Pri záškoláctve odporúčame taktiež okamžite kontaktovať rodičov a upozorniť ich, že sa porušujú základné povinnosti dieťaťa.
- Na školách, kde nie sú jasne stanovené hranice a vnútorný poriadok školy, odporúčame zaviesť záväzný poriadok a jeho nedodržiavanie adekvátne trestať. Zároveň odporúčame, aby na základnej škole vládol duch priateľstva a vzájomného porozumenia, aby sa deti v škole cítili bezpečne a boli si vedomé i svojich povinností, ktoré ak budú rešpektovať, prinesie to všetkým úžitok a výchovný proces bude smerovať k svojim cieľom.
- Prepojiť preventívne programy v škole s mimoškolským priestorom. Pri tom mimoriadnu úlohu zohráva práve práca s mládežou v združeniach a vo for-

⁹⁷ HRONCOVÁ, Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole, s. 176.

mách otvorenej práce. Ich ponuky využitia voľného času sú vhodnou prevenciou a je vítané skĺbiť ich so školským prostredím.⁹⁸

Uvedomujeme si, že sme v našej štúdii nemohli vyčerpať túto mimoriadne aktuálnu problematiku v celej šírke. Je preto potrebné naďalej ju skúmať tak v teoretickej, ako i praktickej rovine.

Zoznam použitej literatúry

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: LORCA, 2008. ISBN 80-968437-5-3.

BENDL, Stanislav. *Prevenca a riešenie šikanování ve škole*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9.

BIELIKOVÁ, Marcela a kol. Prejavy násilia na stredných a základných školách. In: HRONCOVÁ, Jolana a kol. *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole*. Banská Bystrica: Belianum, 2013. ISBN 978-80-557-0596-5.

CIMPRICHOVÁ GEŽOVÁ, Katarína. Výchovné ťažkosťi žiakov na základných školách II. stupňa v Banskobystrickom kraji a možnosti participácie sociálneho pedagóga pri ich riešení. In: *Edukácia*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, roč. 2, č. 2, 2017. ISSN 1339-8725.

ČÁP, Ján. Výchovné problémové správanie. In: ĎURIČ, Ladislav, BLATSKÁ, Mária. *Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.

ČERMÁK, Ivan. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. ISBN 80-902614-1-8.

DIECHOVÁ, Elena. *Sociálno-patologické javy u žiakov ZŠ a SŠ a ich prevencia v školskom prostredí* [rigorózna práca]. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2013.

EMMEROVÁ, Ingrid. *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2012. ISBN 978-80-557-0463-0.

FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie, analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických javů*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.

FULKOVÁ, Emília. *Prehľad pedagogiky*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2019. ISBN 978-80-223-4632-0.

HARINEKOVÁ, Milada. Agresívne správanie detí. In: *Rodinné spoločenstvo*. 2005, roč. 5, č. 9. ISSN 1335-8731.

HRIVÍKOVÁ, Zuzana. *Možnosti prevencie agresívneho správania sa na základných školách* [diplomová práca]. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2013.

⁹⁸ REIMER, T. Prevencia ako paradigma výchovy. In: *Prevencia sociálnopatologických javov u detí a mládeže*. Socialia 2007. Banská Bystrica: PdF UMB, 2008, s. 256.

- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitel'ské praxi*. Praha: Grada Publishing, vyd. 1., 2014. ISBN 987-80-247-3704-1.
- HOLLÁ, Katarína. *Elektronické šikanovanie: nová forma agresie*. Bratislava: Iris, 2010. ISBN 978-80-892-5658-7.
- HRONCOVÁ, Jolana a kol. *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole*. Banská Bystrica: Belianum, 2013. ISBN 978-80-557-0596-5.
- KARIKOVÁ, Soňa. *Základy patopsychológie detí a mládeže*. Banská bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2001. ISBN 80-8055-486-2.
- KARIKOVÁ, Soňa, ŠIMEGOVÁ, Miroslava. *Šikanujúci žiak v prostredí stredných škôl*. Banská Bystrica: PF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-680-1.
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanovaní*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOČANOVÁ, Veronika. *Šikanovanie, možnosti terapeutickéj a sociálnej podpory* [diplomová práca]. Brno: Psychologický ústav Masarykovej Univerzity, 2013.
- KOPÁNYIOVÁ, Adela, MATULA, Štefan. *Šikanovanie v základných a stredných školách*. In: *Pedagogické spektrum*, 2002, roč. 11, č. 1-2. ISSN 306-244.
- KREJČÍ, Veronika. *Kyberšikana. Kybernetická šikana*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 97880-254-7791-5.
- KYRIACOV, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portal, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
- LOVÁSOVÁ, Lenka. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-65-2.
- MAROŠIOVÁ, Lýdia a kol. *Children Seeking for Help*. In: NETZELMANN, Tzvetina, Arsova a kol. *Trieda bez šikanovania: Príručka pre učiteľov a zamestnancov školy. Doplnujúci materiál ku knihe Počúvaj ma!* Bratislava: Linka detskej istoty, 2016.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247231-0-5.
- NEŠPOR, Karel a kol. *Jak předcházet problémům s návykovými látkami na základních a středních školách*. Praha: Sporprotag pro Ministerstvo školství České republiky, 1996. ISBN 80-260-3877-0.
- NETZELMANN, Tzvetina, Arsova a kol. *Trieda bez šikanovania: Príručka pre učiteľov a zamestnancov školy. Doplnujúci materiál ku knihe Počúvaj ma!* Bratislava: Linka detskej istoty, 2016.
- NOVOTNÝ, Ivan. *Vznik drogových závislostí a štádiá drogových závislostí*. In: ONDREJKOVIČ, Peter, POLIAKOVÁ, Eva. *Protidrogová výchova*. Bratislava: Veda, 1999. ISBN 80-224-0553-1.
- NOVOTNÝ, Ivan. *Všetci sme potencionální závislí*. In: JANIÁKOVÁ, Danica. *Tak už dost!* Bratislava: Kontakt, 2003. ISBN 80-968-985-0-7.
- OLWEUS, Dan. *Bullying at school: What We Know and What We Can Do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1993. ISBN 978-06-312-2788-5.
- ONDREJKOVIČ, Peter, POLIAKOVÁ, Eva. *Protidrogová výchova*. Bratislava: Veda, 1999. ISBN 80-224-0553-1.

PAUČÍKOVÁ, Dáša. Vybrané opatrenia MPSVR SR pri riešení záškoláctva. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 7*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0304-6.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

REIMER, Tibor. Duchovná dimenzia v prevencii. In: *Preventívne programy pre III. tisícročie. Zborník z celoslovenskej konferencie*. Bratislava: NOC 1999, s. 24-29. ISBN 80-968238-8-4.

REIMER, Tibor. Prevencia ako paradigma výchovy. In: *Prevencia sociálnopatologických javov u detí a mládeže*. Socialia 2007. Banská Bystrica: PdF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-595-8.

REIMER, Tibor. Pohľady na mladých ľudí, medzi ktorými dnes znova ožívajú staré hodnoty. Radová zástavba namiesto revolúcie! In: J. KUTANA, M. FULA (eds.). *Aktuálnosť logoterapie vo výchovnej a sociálnej práci s mládežou. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. [CD-rom]. Bratislava: VŠZaSP Sv. Alžbety, 2011, s. 139-144. ISBN 978-80-8132-004-0.

REIMER, Tibor. Škola pre rodičov. Ako pomôcť rodičom pri výchove svojich detí. In: KUBÍK, F., KUTARŇA, J. (eds.). *Rodina – výzva pre sociálnu politiku a pomáhajúce profesie. Zborník prednášok zo IV. medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie*. Bratislava: VŠZaSP Sv. Alžbety, 2014, s.34-41. ISBN 978-80-8132-107-8.

REIMER, Tibor. *Základy pedagogiky*. Žilina: Vydavateľstvo Don Bosco, 2010. ISBN 978-80-8074-107-5.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

RIEFOVÁ, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.

SLOVÍKOVÁ, Mária, DUGOVIČOVÁ, Mária. Záškoláctvo a problémové správanie žiakov stredných a základných škôl. In: *Prevencia*. 2007, č. 4. ISSN 1336-3689.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Zvládání emočních problémů žáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.

SZÍJJARTÓOVÁ, Katarína. Sociálna patológia v centre záujmu sociálnej pedagogiky. In: HATTÁR, Ctibor a kol. *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, 2007. ISBN 978-80-8094-174-1.

ŠIMEGOVÁ, Miroslava. Šikanovanie v školskom prostredí. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2007. ISBN 978-80-8083-384-8.

TURČEK, Karol. *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy u detí a mládeže*. Bratislava: Iris, 2003. ISBN 80-88778-99-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese – Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karlova Univerzita, Karolinum, 2005. ISBN 80-2461-074-4.

VARMUŽA, Ján. *Metodologická príručka pre koordinátorov prevencie drogových závislostí na základných, stredných školách a školských zariadeniach v SR*. Bratislava: Občianske združenie PREVENCIA VP, 2001. ISBN 80-968701-0-6.

Misbehavior of pupils in primary and secondary schools

Summary

The aim of the study is to elaborate up-to-date issues on the basis of analysis and synthesis of professional literature, to identify the causes of inappropriate behavior of pupils, as well as what kinds of inappropriate behavior occur in primary and secondary schools, and to offer improvement in practice.

Key-words: *inappropriate behavior – pupil – prevention – intervention.*

Doc. PhDr. Emília Fulková, PhD.
Comenius University in Bratislava
Faculty of Roman Catholic Theology
of Cyril and Methodius
Department of Catechesis and Pedagogy

POHĽAD UČITEĽOV NA KURIKULUM RÍMSKOKATOLÍCKEHO NÁBOŽENSTVA/ NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVY V ŠKOLE A JEHO PERSPEKTÍVY

Tibor Reimer

Abstrakt

V článku analyzujeme prieskum názorov učiteľov katolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy na školách, predstavujeme jeho hlavné a najvýznamnejšie výsledky a načrtujeme možné perspektívy školského vyučovania náboženstva. V rámci perspektívy uvádzame aj pohľad na školské vyučovanie náboženstva ako rozvoj náboženských kompetencií žiakov, ktorý sa konkretizuje v špecifickom návrhu kurikula pre vyučovanie náboženstva.

KLúčové slová: kurikulum – učiteľ náboženstva/náboženskej výchovy – vyučovanie náboženstva – náboženské kompetencie.

ÚVOD

Katolícke pedagogické a katechetické centrum (KPKC) na Slovensku zastrešuje a koordinuje výskum a aktivity spojené s vyučovaním katolíckeho náboženstva na základných a stredných školách. V roku 2017 vytvorilo pracovnú skupinu na revíziu kurikula rímskokatolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy (NAB/NBV) na školách.¹ Revízii kurikula predchádzal prieskum

¹ KPKC v roku 2017 vytvorila pracovnú skupinu na revíziu a tvorbu kurikula katolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy. Pracovnú skupinu tvorili títo odborníci: Martina Baginová, Vlastimil Bajuzík, Daniel Demočko (do roku 2018), Karola Dravecká, Tibor Reimer, Beáta Slamová.

medzi učiteľmi NAB/NBV. Cieľom prieskumu bolo zistiť názory učiteľov NAB/NBV na súčasné kurikulum katolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy. V tomto príspevku predstavujeme základné výsledky realizovaného prieskumu a načrtujeme možné perspektívy školského vyučovania náboženstva, ktoré ponúkajú priestor pre rozvoj náboženských kompetencií. Následne konkretizujeme podstatné prvky návrhu nového kurikula rímskokatolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy.

1. KURIKULUM KATOLÍCKEHO NÁBOŽENSTVA/NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVY

Kurikulum je podľa Tureka „komplexný projekt cieľov, učiva, prostriedkov a organizácie vyučovacieho procesu, jeho realizácia vo vyučovacom procese a predpísané spôsoby kontroly a hodnotenia výsledkov“.² Chápe sa teda pomerne široko a jeho rámec možno vymedziť napr. otázkami prečo, koho, v čom, ako, kedy, za akých podmienok a s akým cieľom vzdelávať. Vzhľadom na dvojúrovňový participatívny model kurikula na Slovensku (štátne a školské kurikulum) sa kvalitné kurikulum zároveň stáva aj prejavom kvality školy, ako aj kvality konkrétneho výchovno-vzdelávacieho procesu v škole.³

Súčasné kurikulum katolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy pre základné a stredné školy bolo schválené Konferenciou biskupov Slovenska dňa 28.10.2010. Kurikulum má špirálovité usporiadanie obsahu, ktorý je rozdelený do troch rozmerov: trojičný rozmer, kristologický rozmer a rozmer spoločensťva. Toto kurikulum preberá niektoré základné trendy kurikulárnej reformy, a preto okrem dvojúrovňového modelu kladie dôraz aj na rozvoj kľúčových kompetencií. Inovovaný štátny vzdelávací program, ktorý vstúpil do platnosti od septembra 2015, sa zamerlal na špecifikáciu obsahových a výkonových štandardov.⁴

Kurikulum katolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy je nástroj kvalitného vyučovania, ktorý vyžaduje pravidelné prehodnotenie. Periodická inovácia kurikula sa preto stala aj hlavným cieľom nového projektu Štátneho pedagogického ústavu na Slovensku, ktorý sa v súčasnosti realizuje prostredníctvom

² TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC v Bratislave, 2005, s. 42.

³ JANÍK, T. a kol. *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality* [online]. [cit. 3.1.2020]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/305567052_Kvalita_skoly_a_kurikula_od_expertního_setrení_ke_standardu_kvality

⁴ ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Inovovaný Štátny vzdelávací program* [online]. [cit. 27.11.2019]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nabozenska-vychova-katolicka_pv_2014.pdf

systémového modelu výskumu a tvorby kurikulumných dokumentov (2019 – 2025).⁵

Je potrebné povedať, že na Slovensku absentujú kvalitatívne výskumy hodnotenia nielen kurikula NAB/NBV, ale aj konkrétnej praxe školského vyučovania NAB/NBV a pedagogickej činnosti učiteľov NAB/NBV. V roku 2012 – teda 4 roky po schválení zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní – sme na Rímskokatolíckej cyrilometodskej bohosloveckej fakulte v Bratislave uskutočnili prieskum týkajúci sa vplyvu školskej reformy na vyučovanie NAB/NBV a akceptácie kurikulumnej reformy, ktorého výsledky boli uvedené v jednej diplomovej práci.⁶ Tento prieskum poukázal na skutočnosť, že učitelia katolíckeho náboženstva vnímali vplyv školskej reformy na vyučovanie náboženstva skôr negatívne ako pozitívne. Z opýtaných učiteľov 45 % nebolo spokojných so školskou reformou oproti 35 % respondentov, ktorí vyjadrili spokojnosť. Až 20 % z opýtaných učiteľov nevidelo žiadnu významnú zmenu. V otvorených otázkach učitelia však ocenili aj pozitívny prínos školskej reformy. Podľa učiteľov školská reforma utvorila podmienky na lepšie rozvíjanie komunikačných schopností a tvorivosti žiakov. Odborné vypracovanie nových metodických príručiek autormi KPKC podľa nového kurikula umožnila učiteľom zaujímavejšie stvárniť a organizovať vyučovacie hodiny. Učitelia pritom vnímali veľký prínos v množstve didaktických materiálov, vďaka čomu mali možnosť vybrať si takú metódu vyučovacej hodiny, ktorá im vo vyučovaní najviac vyhovovala. Školská reforma priniesla prostredníctvom inovácií kurikula učivo, ktoré sa dotýka reálneho života, lepšie odráža problémy súčasnosti a ponúka bohatosť nápadov s duchovnou hĺbkou. Žiaci v danom predmete veľmi často používali nové pracovné zošity vypracované autormi KPKC. Pri zavádzaní reformy učitelia oceňovali snahu metodických centier spojenú s oboznamovaním zmien učiteľom v jednotlivých ročníkoch. Metódy vyučovacieho procesu a témy boli prítiahlivejšie nielen pre deti, ale aj pre pedagógov. Učitelia hodnotili ako veľké pozitívum zavedenie zážitkovej formy do vyučovania. Učitelia viac času venovali praktickým názorným činnostiam, vďaka ktorým si deti lepšie fixujú pojmy pomocou zmyslových vnemov a ľahšie zvnútorňujú postoje.

Na druhej strane však učitelia vnímali aj záporné dôsledky realizovanej reformy na predmet katolíckeho náboženstva. Za obrovské negatívum mnohí z nich považovali samotné nové kurikulum katolíckeho náboženstva a naďalej vyučovali podľa alternatívnych alebo aj starých učebných osnov, pretože

⁵ ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Projekt systémového modelu výskumu a tvorby kurikulumných dokumentov* [online]. [cit. 3.1.2020]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/aktuality/spu-vypracovla-projekt-kurikularnej-reformy-ta-reflektuje.html>

⁶ KESEGOVÁ, J. *Vplyv školskej reformy na náboženskú výchovu na Slovensku* [diplomová práca]. Bratislava: RKCMBF UK, 2012.

– ako hovorili – sú náboženskejšie a duchovnejšie ako nové osnovy. Podľa nich sa úplne vytratil dejinno-spásny model, reforma neposkytovala priestor na vyrozprávanie dejín spásy v chronologickom poradí a práve to potrebovali deti počuť, lebo nie všetky to poznali z rodiny. Toto „zreformované“ náboženstvo akoby vypúšťalo z osnov samotného Boha. Učiteľia v novom kurikule kritizovali aj zmiešavanie biblického výkladu s rozprávkami. Podľa nich nové učebné osnovy predkladali nesystematickú prípravu na sviatosti (napr. vysvetlenie jednotlivých Božích prikázaní v rámci tretieho ročníka a pod.). Učiteľia tvrdili, že na základe starých učebných osnov ešte pred reformou deti poznali viac Sväté písmo, spoznávali viac živú vieru než zážitkové metódy v nových učebných osnovách, ktoré sa miňajú cieľu. Toto badať predovšetkým na stredných školách, kde nové učebné osnovy sú náročné pre študentov, ktorí sú zvyknutí na klasické formy vyučovania. Nové metodické príručky ponúkali podľa ich slov iba skákanie medzi témami, neucelené celky, stratu celistvého pohľadu na Starý a Nový zákon, sekularizovanie teologických tém, preto učiteľia museli výrazne prispôbovať témy a učivo potrebám žiaka, aby neza nechalo v nich náboženstvo iba horkú chuť zásad a pravidiel. Nové pracovné zošity vypracované KPKC boli podľa niektorých pedagógov veľmi náročné z hľadiska veku žiakov, v dôsledku čoho nie všetky deti z daných ročníkov s nimi chceli pracovať. Podľa týchto učiteľov školská reforma priniesla transformáciu náboženskej výchovy na etickú výchovu, čo bolo pre mnohých pedagógov neprijateľné.

Na základe údajov tohto prieskumu bolo zjavné, že nová školská reforma nie veľmi „očarila“ pedagógov a že približne 45 % opýtaných respondentov nebolo s reformou školstva spokojných. Z výsledku ďalej vyplynulo, že učiteľia katolíckeho náboženstva boli iba sčasti otvorení inováciám vo vyučovaní. Aj napriek tomu, že učiteľia sa nestotožnili s novou školskou reformou, bolo možné všimnúť si, že používanie nových metódik a nových pracovných zošitov pre žiakov malo pre nich podstatný význam. Používanie nových metódik vzhľadom na rôzne prílohy, bohatosť nápadov a na ich kvalitu označilo viac ako 50 % opýtaných respondentov ako pozitívnu zmenu. Treba však spomenúť aj názory tých učiteľov, ktorí uviedli, že by bolo pomýlené myslieť si, že nové kurikulum niečo zmení, ak pedagóg zmýšľa ešte „po starom“. Teda s príchodom reformy, resp. s jej priebehom ako zmenou niečoho horšieho na lepšie bolo súčasne potrebné klásť dôraz na zmenu myslenia toho, koho sa reforma bytostne dotýka. To znamená, že podľa učiteľov skutočná reforma ešte neprebehla.⁷

⁷ KESEGOVÁ, Vplyv školskej reformy na náboženskú výchovu na Slovensku, s. 40-43.

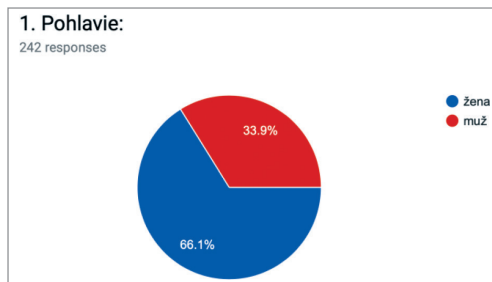
2. POHĽAD UČITEĽOV NA SÚČASNÉ KURIKULUM RÍMSKOKATOLÍCKEHO NÁBOŽENSTVA/NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVY

Katolícke pedagogické a katechetické centrum počas revízie rámcového kurikula rímskokatolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy realizovalo prieskum medzi učiteľmi NAB/NBV s cieľom zistiť ich názory na súčasné kurikulum katolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy. Prieskum pracovnej skupiny KPKC sa realizoval prostredníctvom elektronického dotazníka. Dotazník bol zostavený samotnou pracovnou skupinou po zapracovaní pripomienok diecéznych katechetických úradov na Slovensku. Otázky sa týkali hodnotenia súčasného kurikula, charakteristiky kvalitného kurikula NAB/NBV, ako aj možného prepojenia NAB/NBV v škole s katechézou vo farnosti. Dotazník obsahoval 26 otázok rozdelených na 4 okruhy. Prvý okruh súvisel so základnými informáciami (pohlavie, diecéza pôvodu, špecifiká školy, dĺžka odbornej praxe). Druhý okruh sa zaoberal hodnotením súčasného kurikula NAB/NBV, v ktorom učitelia mali možnosť vyjadriť sa k obsahu učebných osnov, ako aj k učebniciam konkrétnych ročníkov. Tretím okruhom otázok sme chceli zistiť charakteristiky kvalitného kurikula NAB/NBV. Štvrtý okruh sa sústredil na prepojenie NAB/NBV v škole s katechézou vo farnosti. Tu bola aj otvorená otázka, ktorá ponúkla možnosť napísať aj svoje vlastné postrehy alebo podnety. Elektronický dotazník bol vytvorený cez formulár Google a rozposlaný všetkým diecéznym katechetickým úradom, ktoré ich preposlali učiteľom NAB/NBV. Prostredníctvom formuláru Google mohli učitelia na dotazník odpovedať počas mesiacov október – november 2017. Na dotazník reagovalo 242 učiteľov, čo je asi jedna desatina všetkých učiteľov katolíckeho NAB/NBV. Očakávali sme väčší počet respondentov, ale nemali sme možnosť ovplyvniť, či bol dotazník naozaj doručený každému učiteľovi NAB/NBV. Tým pádom nevieme posúdiť ani návratnosť dotazníka.

2.1 Pohlavie a stav učiteľov, pôsobenie a dĺžka odbornej praxe

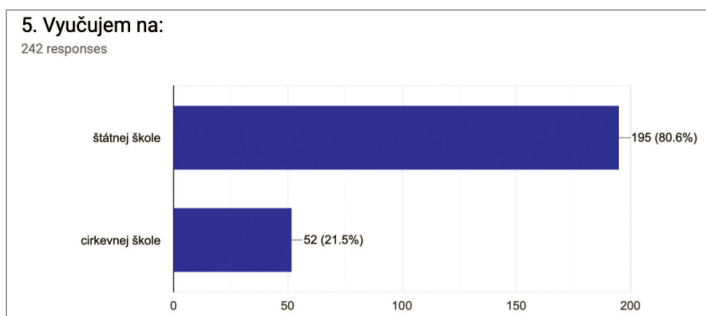
Prvý okruh otázok bol zameraný na všeobecné základné informácie. Išlo o otázky týkajúce sa pohlavia a stavu učiteľa NAB/NBV, diecézy pôsobenia, školy a dĺžky odbornej praxe. Z počtu respondentov bolo 66,1 % žien a 33,9 % mužov. Z otázky súvisiacej so stavom učiteľov vyplynulo, že 71,5 % všetkých respondentov boli laici, 15,3 % kňazi a 13,2 % rehoľné sestry (prípadne rehoľníci). Porovnávajúc tieto počty so štatistickými údajmi počtov mužov učiteľov a žien učiteľiek v slovenskom školstve (podľa informácií Európskej

komisie⁸ z roku 2016 iba 19,8 % učiteľov boli muži) vyplýva, že vyučovací predmet katolícke NAB/NBV je podstatne menej „prefeminizovaný“ ako ostatné vyučovacie predmety. Nepochybne jedným z dôvodov môže byť ešte stále pomerne vysoký počet kňazov a rehoľníkov, ktorí vyučujú katolícke NAB/NBV.



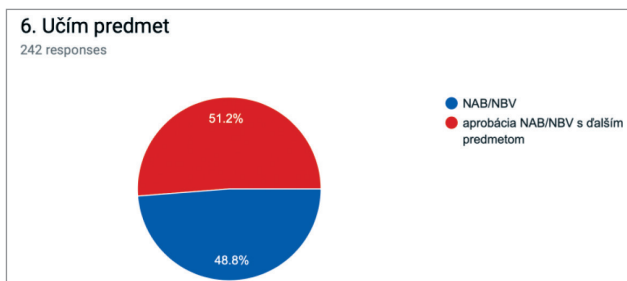
Podľa dotazníka väčšina respondentov učí na základných školách a iba 30,2 % učí na stredných školách. Na otázku kategórie pedagogického zamestnanca iba 5 % respondentov odpovedalo, že je členom vedenia školy (ako riaditelia alebo zástupcovia riaditeľa). Po bližšom preskúmaní sme zistili, že z respondentov, ktorí sú členmi vedenia škôl, je rovnaký počet učiteľov a učiteliek a až 66 % z nich patrí do vedenia cirkevných škôl, zatiaľ čo iba tretina sú členmi vedenia štátnych škôl. Znamená to, že v drvivej väčšine prípadov učiteľ NAB/NBV nie je členom vedenia ani cirkevnej, ani štátnej školy, a v prípade, že učiteľ NAB/NBV je členom vedenia školy, tak je to poväčšine na cirkevných školách.

Až 80,6 % respondentov učí náboženskú výchovu na štátnej škole, kým 21,5 % vyučuje náboženstvo na cirkevnej škole. Z celkového počtu respondentov piati učia na cirkevnej i štátnej škole.

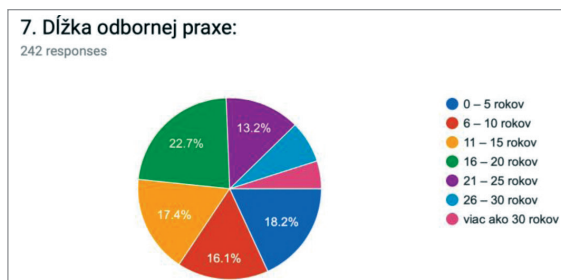


⁸ *Feminizácia učiteľskej profesie na Slovensku* [online]. [cit. 20.12.2019]. Dostupné na internete: <https://epale.ec.europa.eu/sk/content/feminizacia-ucitelskej-profesie-na-slovensku>

Podľa prieskumu je skoro rovnaký počet učiteľov, ktorí učia buď iba náboženstvo, alebo majú aprobáciu náboženstva s ďalším predmetom. Pritom sú významné rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami: kým medzi učiteľmi je tretina takých, ktorí vyučujú aj iný predmet, medzi učiteľkami je ich až 58 %. Zaujímavosťou je, že z kňazov – učiteľov iba jeden vyučuje aj ďalší predmet. Naopak, až 40 % rehoľných sestier – učiteľiek má aprobáciu náboženstva s iným predmetom.



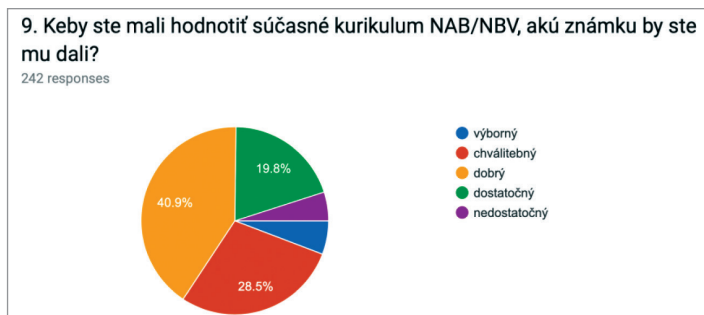
Otázka obsahujúca dĺžku odbornej pedagogickej praxe nám ukázala, že najväčšiu skupinu respondentov tvorili učelia, ktorí učia 16 až 20 rokov. Na druhej strane aj skupina nastupujúcich alebo mladých učiteľov (do 10 rokov praxe) je pomerne veľká (až 34,3 %). Z toho vyplýva, že tretina súčasných učiteľov katolíckeho NAB/NBV je mladých alebo začínajúcich, čiže takých, ktorí začali učiť už po kurikulárnej reforme školstva.



2.2 Hodnotenie súčasného kurikula NAB/NBV

Dotazník kládol dôraz na hodnotenie súčasného kurikula, ale aj na charakteristiku kvalitného kurikula a na prepojenie NAB/NBV v škole s katechézou vo farnosti. Hodnotenie súčasného kurikula zahŕňalo tieto otázky: Akú známku by ste dali súčasnému kurikulu NAB/NBV? Je súčasné kurikulum obratom k lepšiemu v porovnaní s predchádzajúcimi učebnými osnovami NAB/NBV?

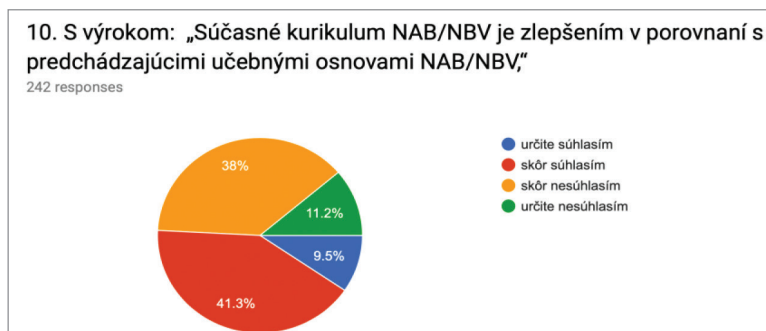
V čom je súčasné kurikulum lepšie ako predchádzajúce učebné osnovy? V čom boli predchádzajúce učebné osnovy lepšie než súčasné kurikulum? Vyberte tri najzávažnejšie dôvody tvorby nového kurikula.



Učítelia mali predovšetkým možnosť hodnotiť súčasné kurikulum, a to známku od 1 (výborný) po 5 (nedostatočný). Z celkového hodnotenia vyplýva, že súčasné kurikulum dostalo priemernú známku 2,9 (dobrý). Iba 6 % učiteľov považuje kurikulum za výborné, pričom 5,2 % ho naopak pokladá za nedostatočné. Prítom sme nezaznamenali žiadne významné rozdiely v hodnotení kurikula, ktoré by záviseli od dĺžky praxe: podobne ako začínajúci učítelia, tak aj učítelia s dlhoročnou praxou hodnotili kurikulum rovnako. Jedine kňazi – učítelia boli vo všeobecnosti kritickejší k súčasnému kurikulu: iba tretina vyučujúcich kňazov mu dala známku „výborný“ alebo „chválitebný“, kým skoro 40 % z nich ho hodnotilo známku „dostatočný“ alebo „nedostatočný“ (z nich väčšina učí na štátnych školách). To sa overilo aj pri porovnaní dvoch skupín: kým v skupine učiteľov, ktorá hodnotila súčasné kurikulum známku „výborný“, bola tretina kňazov a rehoľníkov, v skupine hodnotiacej kurikulum známou „nedostatočný“ ich bola skoro polovica.

Ďalšia otázka sa zameriavala na to, či učítelia súhlasia s výrokom, že v súčasnom kurikule badať zlepšenie v porovnaní s predchádzajúcimi učebnými osnovami. Iba asi 10 % respondentov vyjadrilo zreteľný súhlas s daným výrokom, kým 11 % naopak jednoznačne nesúhlasilo. Z odpovedí vyplýva, že 51,7 % vníma súčasné kurikulum skôr pozitívne a 48,3 % skôr negatívne. Vidíme tu teda relatívne jasnú zhodu s predchádzajúcimi odpoveďami: súčasné kurikulum je vnímané ako priemerné. Z odpovedí vyplýva, že učítelia nehodnotia súčasné kurikulum ako výrazne lepšie v porovnaní s predchádzajúcimi osnovami. V tomto prípade však vidíme signifikatívne rozdiely medzi začínajúcimi učiteľmi a učiteľmi s dlhšou praxou: kým 28 % mladých učiteľov má pocit, že súčasné kurikulum nepredstavuje veľké zlepšenie, pri skupine učiteľov s praxou od 16 do 20 rokov je to už 45 % a až 60 % učiteľov s najdlhšou praxou sa súčasné kurikulum nejaví vhodnejšie pri pohľade na predchádzajúce osnovy. Jestvuje teda podstatná

korelácia medzi negatívnou akceptáciou kurikula a dĺžkou učiteľskej praxe: čím dlhšie vyučuje učiteľ náboženstvo, tým je kritickejší ku kurikulu, a tým častejšie v ňom nenachádza zlepšenie v porovnaní s pôvodným konceptom.



Dve nasledujúce otázky boli otvorené a učitelia mali možnosť slobodne vyjadriť, v čom vnímajú súčasné kurikulum ako lepšie v porovnaní s predchádzajúcimi učebnými osnovami a naopak, v čom boli podľa nich pôvodné učebné osnovy vyhovujúcejšie než súčasné kurikulum. Otvorenosť otázky poskytlo možnosť rôznorodých odpovedí, ale väčšina učiteľov oceňovala na súčasnom kurikulu najmä špirálovitosť, a teda nadväznosť tém, medzipredmetové vzťahy, prepojenie učiva so životom a dôraz na rozvoj kompetencií. Jeden z respondentov to vyjadril takto:

„Trebá si uvedomiť obrat v pedagogickom trojuholníku, ktorý prišiel na vrchol – lepšie povedané – centrom vzdelávania je žiak, nie učiteľ. Aj keď tento má nenahraditeľnú úlohu. Učiteľ pred vznikom kurikula (čo možno vo viacerých ostalo dodnes) podával absolútne pravdy žiakovi, ktorý ich neprijímal, pretože mu boli absolútne nanič. Špirálovitý systém vyučovania ponúka prehlbovanie učiva podľa Bloomovej taxonómie až do najvyšších úrovní, prepája vedomosti, poznatky so životom, a to je ten podstatný posun“ (učiteľ na cirkevnej škole).

Podobne sa vyjadrila respondentka, učiteľka na strednej škole:

„Je dôležité, aby učivo bolo také, ktoré v zmysle kresťanskej viery sa dá prepájať so životom. Pre žiakov (teenagerov na strednej škole) veľa vecí treba vysvetliť v súvislosti so skutočným životom, prihliadať na ich duchovno-duševné potreby. Niektorí majú dosť slabé poznatky zo Svätého písma, čím sa tiež treba zaoberať. Zdá

sa mi, že súčasné osnovy dávajú na to všetko príležitosť“ (učiteľka na štátnej škole).

Viacerí respondenti oceňovali vypracované metodické príručky. Takisto vnímali ako veľmi pozitívnu súčasť terajšieho kurikula jeho metodickú rôznorodosť či možnosť projektového vyučovania a inovatívnych metód.

Na druhej strane učitelia vyčítali súčasnému kurikulu najmä chaotickosť, štruktúrlnu nejasnosť a nesystematickosť. Ďalšia významná kritika sa týkala jeho prílišného etického zamerania: mnohí učitelia hovorili o „akejsi náboženskej etike, hlavne vo vyšších ročníkoch“ alebo mali pocit, že „viac to pripomína etiku ako náboženstvo“, „je to filozofia, nie náboženstvo“ a že je „viac etické ako náboženské“. Viacerí učitelia by ocenili návrat k lineárnemu usporiadaniu učiva, „aby tam bolo viac náboženstva“. Takto to vyjadrila jedna respondentka:

„Predchádzajúce učebné osnovy boli systematické, látku podávali v ucelených celkoch, postupne sme prechádzali jednotlivé témy od začiatku do konca, napr. Nový zákon, Starý zákon, liturgiku atď. Dnešné kurikulum tvrdia, že ide do hĺbky, ale témy na seba nenadväzujú, preberajú sa niektoré témy, ktoré nesúvisia s náboženstvom. Veľa tém sa podáva v súvislosti s mýtmi a hlavne na strednej škole nie sú ani knihy a témy si hľadajte na internete, kde chcete, hlavne na cirkevných školách“ (učiteľka na cirkevnej škole).

V celkovom hodnotení aktuálneho kurikula chýba učiteľom zreteľná a systematická štruktúra učiva v jednotlivých ročníkoch, jasnejšie vymedzenie základného učiva a cieľov, ako aj kľúčových kompetencií. V tomto ohľade až 60 % učiteľov vyžaduje zmenu kurikula v oblasti vymedzenia učiva. Okrem toho učitelia sa domáhajú presnejšieho pomenovania očakávaných výstupov a stanovenia kľúčových kompetencií.

2.3 Tvorba nového kurikula NAB/NBV

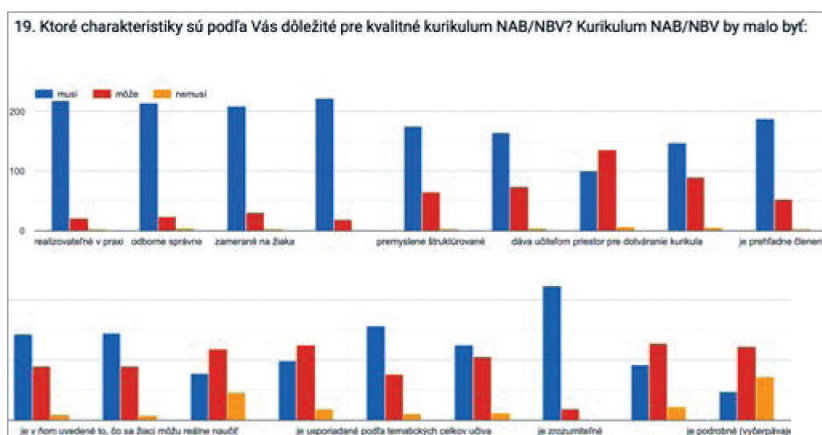
V rámci hodnotenia súčasného kurikula sa jedna otázka zaoberala dôvodmi tvorby nového kurikula. Učitelia mali vybrať z 30 rôznych dôvodov tri najzávažnejšie, ktoré podnietili vznik nového kurikula. Medzi ponúknutými možnosťami boli napr. zmeny v školskej legislatíve alebo spoločenské zmeny, nové poznatky a technologické pokroky, požiadavky odboru na zmeny v kurikule a nefunkčnosť súčasného kurikula. Samotní respondenti mohli ešte pridať vlastné

dôvody vzniku nového kurikula. Tri najzávažnejšie z nich sú podľa učiteľov spoločenské zmeny (46 % všetkých respondentov), nefunkčnosť doterajšieho kurikula (40 %) a technologický pokrok (20 %). Dôvod spoločenských zmien sa týka pravdepodobne celkovej náboženskej situácie žiakov, ktorí sú čím ďalej, tým menej nábožensky socializovaní, majú menšie náboženské vedomosti a poznatky. Jedna z respondentiek to radikálne zhrnula takto:

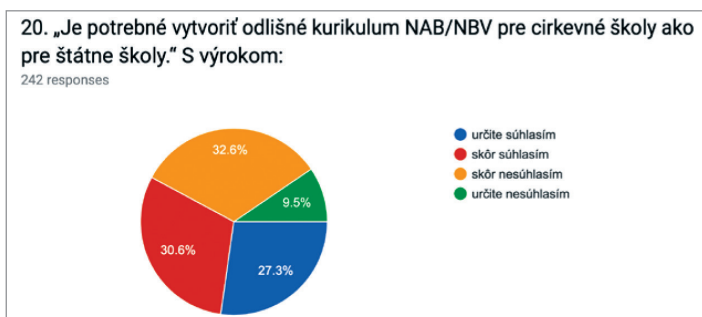
„Kurikulum je fajn, ale odporúčam NAB/NBV neučiť na školách, žiakov to absolútne nezaujíma, formálne tam chodia, lebo vraj je tam väčšia sranďa“ (učiteľka na štátnej škole).

Nasledujúca otázka sa týkala obsahu zmeny kurikula. Respondenti mali možnosť vybrať si konkrétne časti kurikula, ktoré by podľa ich názoru bolo potrebné zmeniť: charakteristika a ciele predmetu, rámcový učebný plán, vymedzenie učiva a očakávaných výstupov, vymedzenie kľúčových kompetencií, vymedzenie prierezových tém alebo použitú terminológiu. V týchto odpovediach sa väčšina učiteľov zhodla na potrebe zmeny predovšetkým obsahov a cieľov vyučovania náboženstva. 60,3 % respondentov považuje za kľúčové zmeniť vymedzenie učiva, 36,8 % rámcový učebný plán a 31,2 % vymedzenie obsahu.

Na otázku, aké charakteristiky sú najdôležitejšie pre kvalitné kurikulum NAB/NBV, respondenti zdôrazňovali hlavne zrozumiteľnosť a odbornosť, zameranosť na žiaka a jeho realizovateľnosť v praxi. Naopak, učitelia nepovažujú za dôležité, aby mali priestor na dotváranie kurikula. Odpovede učiteľov smerujú na jednej strane k tomu, aby im kurikulum jasne a zrozumiteľne poskytovalo všetky potrebné obsahy, ktoré sú ľahko zrealizovateľné a aplikovateľné do vyučovacieho procesu, na druhej strane však akoby nemali veľký záujem o dotváranie kurikula svojim osobným prínosom alebo osobnou kreativitou.



Posledná otázka tohto okruhu bola zameraná na špecifické kurikulum pre cirkevné školy. Vzhľadom na osobitné postavenie náboženstva na cirkevných školách (povinný predmet, dvojnásobná hodinová dotácia vyučovania náboženstva na cirkevných školách, možnosť maturitného predmetu) bolo pre nás podstatné zistiť, či učitelia považujú za vhodné vytvoriť diferencované kurikulá NAB/NBV pre štátne a cirkevné školy. V odpovediach prevládala názor v prospech odlišného kurikula pre cirkevné školy (57,9 % súhlasilo alebo skôr súhlasilo), kým 42,1 % skôr nesúhlasilo s týmto návrhom. Nie je to teda markantná väčšina v prospech diferencovaného kurikula NAB/NBV pre cirkevné školy, hoci učitelia vnímajú osobitosť vyučovania náboženstva na cirkevných školách. Pritom je zaujímavé, že z počtu učiteľov cirkevných škôl preferovalo vlastné kurikulum náboženstva 66 %, kým 34 % to nepokladalo za relevantné.

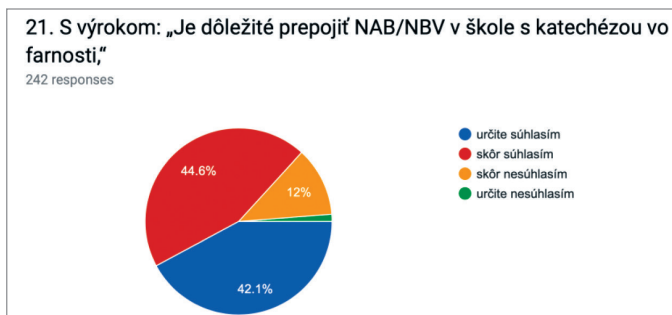


2.4 Prepojenie NAB/NBV v škole s katechézou vo farnosti

Posledný okruh dotazníka sa týkal vzťahu medzi vyučovaním náboženstva v škole a katechézou vo farnosti. Vychádzali sme pritom zo skutočnosti, že učitelia vnímajú túto odlišnosť a zároveň prepojenosť školského vyučovania s farskou katechézou. Respondenti jednoznačne reflektovali túto potrebu prepojenia: 86,7 % učiteľov vítajú prepojenosť medzi vyučovaním náboženstva v škole a katechézou vo farnosti, kým 12 % skôr nesúhlasilo a iba traja učitelia vyslovene nesúhlasili s týmto prepojením. V tomto bode sa názory učiteľov štátnych alebo cirkevných škôl vôbec nelíšili. Všimli sme si však, že až 8 % kňazov nesúhlasilo s prepojením školského vyučovania a farskej katechézy. Jeden z kňazov – učiteľov to zdôvodňuje nasledovne:

„Nesúhlasím s tým, že by školská katechéza mala farskú predpokladať – skôr by to malo byť naopak... Ale prepojenie školskej a farskej katechézy

vidím ako dôležité najmä v príprave na sviatosti (predovšetkým na prvé sväté prijímanie), a to v tom zmysle, že by sa deti v škole mali naučiť všetko potrebné – tak, aby aj bez prípadnej farskej katechézy boli dostatočne pripravené“ (učiteľ na štátnej škole).



Na otázku, v čom konkrétne by toto prepojenie malo spočívať, sme v odpovediach identifikovali niektoré základné prvky, ktoré považovali učitelia za dôležité vo vzťahu medzi vyučovaním náboženstva v škole a katechézou vo farnosti. Ide najmä o prepojenosť v oblasti prípravy na sviatosti, či už prípravy na prvé sväté prijímanie alebo na sviatosť birmovania. Učitelia si myslia, že napr. „*pri príprave na birmovku by mala katechéta spolupracovať s animátormi*“, „*témy na hodinách NAV by mali byť vysvetlením pre požadované vedomosti vo farnosti*“. Konkrétne jeden respondent – kňaz to vyjadril takto:

„Priestor sa vytvára pri 3. ročníku ZŠ a príprave k sviatosti zmierenia a Eucharistie. Aby sa nerobili veci duplicitne, ale vzájomne sa dopĺňali. Taktiež aby náboženstvo a duchovný život neboli len o informáciách (škola), ale aj o konkrétnom prežívaní (modlitba, liturgia...)“ (učiteľ na štátnej škole).

Ďalšiu možnosť videli učitelia v prepojení viery a života a v uvedení poznatkov viery do praxe. V tomto zmysle napr. navrhujú „*prepojiť učenie NBV s praktickou službou vo farnosti: ak hovoríme ôsmakom o dôstojnosti človeka, o ich daroch, prienikom a prepojením by mala byť reálna služba ich darov vo farnosti.*“ Ďalej podporujú napr. zapájanie žiakov do života farnosti a úzku spoluprácu kňaza, laikov a učiteľa NAB, „*prirodzené vtiahnutie žiaka do farského spoločenstva*“. Túto vzájomnú spoluprácu medzi kňazmi a katechétmi pritom vyzdvihovali viacerí respondenti. Niektorí z nich to vyjadrili takto:

„Mne by sa veľmi páčilo, ak by prišli niekedy aj kňazi do škôl, prípadne v prikázaný sviatok odslúžiť svätú omšu aj v štátnej škole

alebo by robili nejaké besiedky, prednášky vo farnostiach, kam by pozývali žiakov“ (učiteľka na štátnej škole).

„Väčšia zaangažovanosť kňazov pre katechézu, nielen ako povinná jazda v školách, lebo mládež, ktorá je v škole, je špecifickým poľom pastorácie, a ak tých mladých ľudí na všetkých stupňoch v školách nepritiahneme, tak v kostoloch a spoločenstvách bude len zlomok tých, ku ktorým sa „klasická“ pastorácia bude obracať. Tak bude večne problém s birmovancami, ktorí nám po náukách odchádzajú, no jasné, keďže ide vždy hlavne len o vedomosti a hustenie nejakého obsahu, ku ktorému nemajú vzťah. Priestor škôl je výnimočné miesto, ktoré potrebuje svoju dôležitosť medzi kompetentnými, a to nielen v cirkevných, ale aj v štátnych školách“ (učiteľ na cirkevnej škole).

Niektorí učitelia v odpovediach zdôrazňovali potrebu obsahového prepojenia medzi školským vyučovaním náboženstva a katechézou vo farnosti, napr. v oblasti zosúladenia a doplnenia tém. Iní vnímali dôležitosť práce s rodičmi a potrebu zapájať rodinu do vyučovania náboženstva a katechézy vo farnosti. Viacerí učitelia pritom kriticky poznamenali, že mnohokrát toto prepojenie nejestvuje alebo nefunguje, nevnímajú spoločný koncept, badať rôznorodosť mestských a dedinských farností. Takto to vyjadruje jeden z respondentov:

„Neviem, aké prepojenie sa rozumie, keď pomaly všetci chcú v škole robiť farskú katechézu, ešte aj kňazi pripravujú na prijatie sviatosti v škole. Podľa mňa si farská katechéza zaslúži minimálne toľko pozornosti, koľko školské vyučovanie náboženstva a mala by sa robiť vo farnosti. Myslím, že školské vyučovanie náboženstva má mať evanjelizačný charakter, aj keď s prvkami farskej katechézy, ale nerobme v škole to, čo tam nepatrí, pretože to škodí farskej katechéze v kvalite“ (učiteľka na štátnej škole).

Z odpovedí učiteľov je teda markantné, že vnímajú spojitosť medzi školským vyučovaním náboženstva a katechézou vo farnosti. Najzreteľnejšie sa to prejavuje v prípade prípravy na iniciačné sviatosti (prvé sväté prijímanie a birmovanie), kde by učitelia privítali na jednej strane zosúladenie a doplnenie obsahov a tém, na druhej strane intenzívnejšiu spoluprácu medzi miestnou farnosťou a školou. Napriek tomu je však cítiť, že v praxi je toto prepojenie ešte stále veľmi krehké a miestami nerealizovateľné. Je to podľa nás zdôvodnené aj nedostatočne jasným odlíšením a pochopením rozdielnosti medzi vyučovaním náboženstva v škole a katechézou vo farnosti.

2.5 Niektoré závery prieskumu

Na základe realizovaného prieskumu môžeme prísť k niektorým zaujímavým poznatkom:

- Ak by sme chceli charakterizovať učiteľa rímskokatolíckeho náboženstva na Slovensku, tak sa nám naskytne takýto obraz: náboženstvo zvyčajne učí učiteľka s bohatou praxou, ktorá nie je členkou rehoľného inštitútu, nepatrí do vedenia školy, primárne učí na prvom stupni štátnej základnej školy, väčšinou v kombinácii s ďalším predmetom.
- Súčasné kurikulum je vnímané skôr priemerne a nebadáť zlepšenie v porovnaní s predchádzajúcimi osnovami. Učitelia by mu dali známku dobré (2,9). Súčasnému kurikulu vyčítajú najmä nesystematickosť, chaotickosť, štruktúrnu nejasnosť a prílišné etické zameranie, naopak oceňujú predovšetkým špirálovitosť, prepojenie učiva so životom a dôraz na rozvoj kompetencií. Pozoruhodné je, že s dĺžkou praxe sa akceptácia kurikula jednoznačne znižuje. Učitelia, ktorí vnímajú kurikulum najkritickejšie, sú pritom kňazi, ktorí učia náboženstvo/náboženskú výchovu hlavne na štátnych školách.
- Podľa učiteľov dobré kurikulum musí reflektovať najmä technologický pokrok, ale aj spoločenské zmeny, ktoré sa týkajú celkovej náboženskej situácie žiakov, ktorí sú čím ďalej, tým menej nábožensky socializovaní a majú menšie náboženské vedomosti a poznatky. Učitelia potrebujú jasné a zrozumiteľné kurikulum, ktoré je ľahko realizovateľné a aplikovateľné do vyučovacieho procesu, pričom však nemajú záujem o dotváranie kurikula svojím osobným prínosom alebo osobnou kreativitou.
- Učitelia vnímajú prepojenosť školského vyučovania náboženstva s katechézou vo farnosti, najmä v prípade prípravy na iniciačné sviatosti, a privítali by intenzívnejšiu spoluprácu medzi miestnou farnosťou a školou. Stále ešte pretrvávajú nedostatočne zreteľné odlišenie a pochopenie rozdielnosti medzi vyučovaním náboženstva v škole a katechézou vo farnosti.

3. PERSPEKTÍVY VYUČOVANIA NÁBOŽENSTVA AKO ROZVOJ NÁBOŽENSKÝCH KOMPETENCIÍ

Vyučovanie rímskokatolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy v škole je špecifickým a jedinečným priestorom, kde žiaci môžu objaviť svoj osobný náboženský prístup ku skutočnosti, ktorý im ostatné školské výchovno-vzdelávacie predmety nevedia poskytnúť. Je miestom, v ktorom žiaci majú možnosť zamyslieť sa nad otázkou o Bohu, ale aj nad tým, odkiaľ pochádzame, prečo žijeme a kam sa uberáme. Žiaci tak môžu nachádzať odpovede na dôležité otázky ako napr.: „aký je zmysel nášho života a prečo jestvuje svet?“ alebo „ako môžu ľudia

žiť spolu spravodlivým a pokojným spôsobom?“ Vyučovanie rímskokatolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy dáva priestor na to, aby žiaci mohli klásť svoje existenciálne a náboženské otázky a uvažovali nad odpoveďami, ktoré ponúka katolícka viera. Týmto spôsobom rozvíjajú svoje osobné chápanie viery a života a rozširujú svoj vlastný životný horizont.

3.1 Návrh nového kurikula rímskokatolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy v školách

Na základe Zmluvy medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní⁹ sa rímskokatolícke náboženstvo/náboženská výchova vyučuje ako jeden z povinne voliteľných predmetov v základných a stredných školách v súlade s podmienkami ustanovenými právnym poriadkom Slovenskej republiky. Rímskokatolícke náboženstvo/náboženská výchova sa vyučuje podľa učebných plánov a učebných osnov, ktoré schvaľuje Konferencia biskupov Slovenska po vyjadrení Ministerstva školstva Slovenskej republiky. Návrh nového kurikula rímskokatolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy pritom vychádza zo systémového modelu tvorby kurikulárnych dokumentov (2019 – 2025), ktoré vydal Štátny pedagogický ústav. Takisto reflektuje inováciu kľúčových kompetencií Rady európskej únie¹⁰, najmä dôraz na osobnú a sociálnu kompetenciu, rozvoj kreativity a iniciatívnosti žiakov, digitálnej zručnosti a rozvoj spoločenských hodnôt a kultúrneho povedomia žiakov. Vyučovanie rímskokatolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy v škole sa vyučuje ako konfesiónálne vyučovanie náboženstva, čo umožňuje žiakom priamy a autentický kontakt s vierou Katolíckej cirkvi. Toto stretnutie so živým prežívaním viery a jej tradícií je zároveň príležitosťou vytvoriť si osobnú náboženskú identitu v otvorenej a rôznorodej spoločnosti.

Stretnutie s náboženstvom a vierou sa neobmedzuje iba na školu. Koná sa v každodennom spoločnom živote v rodine i pri rôznych príležitostiach v spoločenskom a cirkevnom živote. Farnosti a farské spoločenstvá sú priamo zodpovedné za katechetické ponuky, prostredníctvom ktorých sú deti vovádzané do kresťanského života pri príležitosti prvého svätého prijímania a mládež sprevádzaná sviatosťou birmovania. Tieto sviatosťné prípravy majú vplyv aj na školu a na vyučovanie náboženstva. Cieľom vyučovania náboženstva/

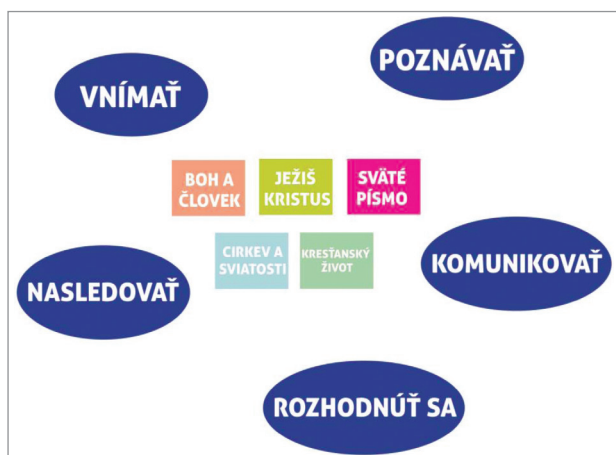
⁹ Zmluva medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní [online]. [cit. 3.1.2020]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/958.pdf>

¹⁰ Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning [online]. [cit. 3.1.2020]. Dostupné na internete: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

náboženskej výchovy v škole je doplniť túto katechézu v rodine a vo farnosti uvažovaním o náboženskej praxi Cirkvi.

3.2 Kompetenčný model vyučovania náboženstva orientovaný na kompetencie

Vyučovanie orientované na kompetencie sa odlišuje od tradičného vzdelávania dôrazom na schopnosti, ktoré žiaci získali na konci školskej dochádzky: rozhodujúce teda nie sú ciele a náboženské obsahy výchovy a vzdelávania, ale ich výstupy, ktoré sa prejavujú práve v rozvoji získaných náboženských kompetencií.¹¹ Ak chápeme školské vzdelávanie ako edukačný proces orientovaný na zisk a rozvoj kompetencií, tak môžeme pochopiť školské vyučovanie náboženstva ako zisk a rozvoj náboženských kompetencií: je to schopnosť žiakov na základe náboženských vedomostí správne chápať kresťanské náboženstvo, vyjadrovať a žiť svoju vlastnú vieru.¹²



Náboženské kompetencie sa nadobúdajú tak, že žiak sa konfrontuje – teda „učí“ – náboženské vedomosti, tieto vzájomne prepája a vie ich aplikovať – napr. podľa nich hodnotiť alebo ich uskutočňovať v konkrétnych životných situáciách. V popredí tohto kompetenčného modelu síce stoja kognitívne kompetencie,

¹¹ HEMEL, U. *Ziele religioeser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, 1988, s. 674.

¹² OBST, G., ROTHGANGEL, M. Kompetenzorientierte Religionspädagogik. In: GRUEMME, B., LENHARD, H., PIRNER, M. *Religionsunterricht neu denken*. Stuttgart: Kohlhammer, 2012, s. 185.

ktoré však vôbec neignorujú motivačné, vôľové i sociálne predpoklady zisku kompetencií.¹³ Edukačný proces orientovaný na rozvoj náboženských kompetencií je teda zameraný na náboženské vedomosti, ale aj na schopnosť nábožensky vnímať skutočnosť, chápať náboženskú reč a jazyk a komunikovať ním, konať podľa vlastného náboženského presvedčenia a vyjadriť svoju vieru nábožensky motivovaným životom.¹⁴



Model katolíckeho vyučovania náboženstva orientovaného na zisk a rozvoj náboženských kompetencií zahŕňa v sebe obsahové oblasti, ktoré pomenúvajú ústredné obsahy katolíckej viery: Boh a človek, Ježiš Kristus, Sväté písmo, Cirkev a sviatosti, kresťanský život. Obsahové oblasti sa v každom ročníku konkretizujú prostredníctvom tematických celkov. Tematické celky rozvíjajú obsahové oblasti v jednotlivých ročníkoch, postupne ich prehlbujú a rozširujú. Okrem obsahových oblastí model pomenúva aj náboženské kompetencie. Náboženské kompetencie sú vyjadrované aktívnymi slovesami: vnímať, poznávať, komunikovať, rozhodnúť sa, nasledovať. Je dôležité uvedomiť si, že náboženské kompetencie sú vždy získané prostredníctvom náboženských obsahov. Učenie sa chápeme ako individuálny proces konštrukcie, kde samotní žiaci aktívne rozvíjajú, rozširujú a reštruktúrujú svoje vlastné vedomosti a pomocou základných vedomostí získavajú náboženské kompetencie. Náboženské vedomosti sú pritom integrované do kontextu každodenného života a zasahujú viacero dimenzií žiakov. Poznanie preto vyžaduje nielen pochopenie a prehĺbenie, ale aj uplatnenie v osobnom živote.



¹³ FULKOVÁ, E. *Všeobecná didaktika I*. Bratislava: Infopress, 2008, s. 60.

¹⁴ ENGLERT, R. *Religionspädagogische Grundfragen*. Stuttgart: Kohlhammer, 2007, s. 20.

Obsahové oblasti pomenúvajú kľúčové obsahy katolíckej viery. V predmete katolíckeho NAB/NBV ich môžeme konkretizovať v spomínaných piatich oblastiach: Boh a človek, Ježiš Kristus, Sväté písmo, Cirkev a sviatosti, kresťanský život. Náboženské kompetencie rozvíjajú osobnú schopnosť žiakov zodpovedne zaobchádzať s vlastnou religiozitou. Sú vyjadrované aktívnymi slovesami, ktoré reflektujú jednotlivé rozvíjané dimenzie náboženskej kompetencie: vnímať – schopnosť náboženskej citlivosti, poznávať – schopnosť náboženskej obsahovosti, komunikovať – schopnosť náboženskej komunikácie, rozhodnúť sa – schopnosť náboženského úsudku, nasledovať – schopnosť nábožensky motivovaného a prežívaného života.

Rámcový vzdelávací program chce odovzdať odborné vedomosti, ktoré žiaci vedia prepojiť a aplikovať vo vlastnom živote. Ide teda o vyššie uvedených päť základných tematických oblastí: Boh a človek, Ježiš Kristus, Biblia, Cirkev a sviatosti, kresťanský život. V každej z oblastí sú pomenované tematické celky, ktoré obsahujú kľúčové znalosti. Výber týchto základných prvkov znalostí zodpovedá teologickým i pedagogicko-didaktickým kritériám, ako aj požiadavke významnosti pre život žiakov. Základné tematické celky nie sú predkladané ako názvy vyučovacích hodín, ale môžu sa stať ich témami, pričom je dôležité mať na zreteli, že výučba by sa mala štruktúrovať tak, aby umožnila kumulatívne a systematicky prepojené náboženské učenie. Skôr teda chápeme tematické celky ako „vzdelávacie línie“, ktoré sa špirálovito a rôznou intenzitou rozvíjajú vo výchovno-vzdelávacom procese.

Dôležitou súčasťou návrhu nového kurikula rímskokatolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy je aj jeho prepojenie s farskou katechézou. Vzťah medzi vyučovaním náboženstva a katechézou vo farnosti chápeme komplementárne. Ide teda predovšetkým o prepojenie a komplementaritu obsahov vyučovania náboženstva a farskej katechézy s možnosťou prehĺbiť niektoré obsahy a témy na úrovni farskej katechézy, a tým „odľahčiť“ náboženskú výchovu o niektoré obsahy. Konkrétne to znamená, že cieľom projektu je aj tvorba „katechetického kurikula“ katechézy detí a mládeže, a to na základe katechumenátnej katechézy.

ZÁVER

Z realizovaného prieskumu vyplýva, že súčasní učitelia vnímajú kurikulum rímskokatolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy skôr priemerne a vyčítajú mu najmä nesystematickosť, chaotickosť a štruktúrnu nejasnosť a prílišné etické zameranie. Učitelia potrebujú jasné a zrozumiteľné kurikulum, ktoré je ľahko realizovateľné a aplikovateľné do vyučovacieho procesu, hoci neprejavujú veľký záujem o dotváranie kurikula svojím osobným prínosom alebo kreativitou.

Vyučovanie rímskokatolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy v škole je špecifickým priestorom, kde žiaci môžu objaviť svoj osobný náboženský prístup ku skutočnosti, ktorý im ostatné školské výchovno-vzdelávacie predmety nevedia poskytnúť. Nový kompetenčný model rímskokatolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy chápe školské vyučovanie náboženstva ako zisk a rozvoj náboženských kompetencií, teda ako schopnosť žiakov na základe náboženských vedomostí správne chápať kresťanské náboženstvo, vyjadrovať a žiť svoju vlastnú vieru.

A sú to práve učitelia, ktorí podnecujú a podporujú proces samostatného učenia sa žiakov. Oboznamovanie sa s náboženským obsahom a získavanie príslušných kompetencií preto vyžaduje na jednej strane vzdelávacie procesy, ktoré vychádzajú zo života, a na druhej strane dôraz na výstupy vzdelávania získané poznávaním a rozmyšľaním. To znamená, že vo vyučovaní náboženstva je viera neoddeliteľne spojená so životom. Takto si žiaci budujú kompetencie, ktoré sú potrebné pre zodpovedné myslenie a konanie v súvislosti s katolíckou vierou, ako aj s vlastnou religiozitou a inými náboženstvami alebo svetonázormi. Učitelia náboženstva/náboženskej výchovy preto doslova vytvárajú mosty medzi posolstvom viery a svetom života žiakov, medzi Cirkvou a školou, medzi Cirkvou a spoločnosťou a medzi veriacimi a neveriacimi. Preto je dôležité, aby vystupovali ako autentické osoby, pretože iba stretnutie s ľuďmi s osobným presvedčením môže prebudiť u žiakov záujem a pomôcť im nájsť správne smerovanie v živote.

Zoznam použitej literatúry

Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning [online]. [cit. 3.1.2020]. Dostupné na internete: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

ENGLERT, Rudolf. *Religionspädagogische Grundfragen*. Stuttgart: Kohlhammer, 2007. ISBN 978-3-17-020826-1.

Feminizácia učiteľskej profesie na Slovensku [online]. [cit. 20.12.2019]. Dostupné na internete: <https://epale.ec.europa.eu/sk/content/feminizacia-ucitelskej-profesie-na-slovensku>

FULKOVÁ, Emília. *Všeobecná didaktika I*. Bratislava: Infopress, 2008. ISBN 978-8-08-540290-2.

HEMEL, Ulrich. *Ziele religioeser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*. Frankfurt/Main: Lang, 1988. ISBN 978-3-63-140587-1.

JANÍK, Tomáš a kol. *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality* [online]. [cit. 3.1.2020]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/305567052_Kvalita_skoly_a_kurikula_od_expertního_setření_ke_standardu_kvality

KESEGOVÁ, Jana. *Vplyv školskej reformy na náboženskú výchovu na Slovensku* [diplomová práca]. Bratislava: RKCMBF UK, 2012.

OBST, Gabriele, ROTHGANGEL, Martin. Kompetenzorientierte Religionspädagogik. In: GRUEMME, Bernhard, LENHARD, Hartmut, PIRNER, Manfred. *Religionsunterricht neu denken*. Stuttgart: Kohlhammer, 2012, s. 185-197. ISBN 978-3-17-021403-3.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Projekt systémového modelu výskumu a tvorby kurikulumných dokumentov* [online]. [cit. 3.1.2020]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/aktuality/spu-vypracovla-projekt-kurikularnej-reformy-ta-reflektuje.html>

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Inovovaný Štátny vzdelávací program* [online]. [cit. 27.11.2019]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nabozenska-vychova-katolicka_pv_2014.pdf

TUREK, Ivan. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC, 2005. ISBN 80-80-52230-8.

Zmluva medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní [online]. [cit. 3.1.2020]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/958.pdf>

Teachers' view on Roman Catholic religious education curriculum in schools and its perspectives

Summary

In this article we analyze the view of teachers of Catholic religious education in schools, present its basic results and offer possible perspectives of religious education in schools. This perspective focuses on a specific model of religious education that is implemented in a concrete design of a religious education curriculum that develops pupils' religious competences.

Key-words: *school – teacher of religious education – religious education – religious competences.*

ThDr. Tibor Reimer, PhD.
Comenius University in Bratislava
Faculty of Roman Catholic Theology
of Cyril and Methodius
Department of Catechesis and Pedagogy

VPLYV SERAPHICA BONAVENTURU NA UČENIE JOSEPHA RATZINGERA O BOŽOM OBRAZE

Ľubomír Švorca

Abstrakt

Je veľa teológov, ktorí nazerali na „imago Dei“ z rôznych hľadísk, či už z funkčného, substančného alebo relačného. Hypotézou autora tohto príspevku je, že Ratzinger si vyberá najmä substančný a čiastočne relačný aspekt. V Ratzingerovom teologickom myslení je človek povolaný odhaliť zmysel svojej existencie práve vo vzťahu k svojmu Stvoriteľovi. Stredobodom, zdá sa, je Bonaventurovo chápanie Božieho obrazu, pretože sám Ratzinger priznáva, že znalosť Bonaventurovho myslenia v nemalej miere ovplyvnila cestu jeho vzdelávania. Hoci sa mnohí novoscholastickí teológovia odvolávali primárne na Tomáša Akvinského, Ratzinger objavil v Bonaventurovom chápaní zjavenia a historickej teológie mnoho nového. Cieľom tohto príspevku je priblížiť vplyv Seraphica Bonaventuru na Ratzingerovu teológiu Božieho obrazu a zároveň stručne porovnať učenie o Božom obraze u Bonaventuru a Tomáša Akvinského.

Kľúčové slová: *imago Dei – človek – teologická antropológia – Seraphicus Bonaventura – Joseph Ratzinger.*

ÚVOD

Nikdy doteraz človek nevedel o sebe tak veľa, nemal toľko rozličných poznatkov i koncepcií o sebe. No pravdou je, že žiadna epocha nepoznala menej ako naša, čo je človek.¹ Antropológia Josepha Ratzingera sa zaoberá práve touto otázkou: Čím je človek? S touto otvorenou otázkou sú spojené mnohé ďalšie. Ak je človek mysliacim subjektom, je zároveň subjektom a objektom diskusie. Už nie je len tým, ktorý sa pýta a skúma súvislosti, ale taktiež tým, na ktorého sa pýtajú a ktorý je predmetom skúmania. „Čím je človek?“ – v antropológii sa táto otázka rozoberá ešte o niečo podrobnejšie. Človek je vo svojej existencii a cez svoju existenciu spochybňovaný, je predmetom otázky. Táto otázka je kľúčovou otázkou, ktorej sa nemožno vyhnúť a taktiež základnou otázkou, ktorú si musí každý z nás svojím bytím zodpovedať. To pre Ratzingera znamená, že človek si uvedomí, že transcendencia sa ho dotýka, keďže sa vo svojej ľudskej existencii

¹ BUBER, M. *Problém človeka*. Praha: Kalich, 1997, s. 18.

musí neustále pýtať a odpovedať si. Preto sa nevie dopátrať ku konečnej odpovedi, ale musí si na onú otázku odpovedať stále znova a znova.² Človek stále zostáva v napätí medzi touto otvorenou otázkou a jej potrebným a zásadným zodpovedaním.

„Keď sme si týmto spôsobom v našom storočí so zreteľom na zrútenie nadobudnutých predstáv o človeku znovu celkom nanovo uvedomili rozsah otázky človečenstva a jej nesmiernej otvorenosti, keď sa aj na veci slobody pozeráme z nového uhla, v dobe, v ktorej možno spochybníť všetky pôvodné predstavy o pravidlách a v ktorej nič nie je pevne dané, nekonečná otvorenosť otázky človečenstva sa stala existenčným problémom.“³

Na explikáciu tohto problému Ratzinger uvažuje nad skutočnosťou, že sa dá ťažko predpokladať, „čím všetkým sa z tohto stvorenia človek môže stať“⁴, keďže človek vďaka svojej rozumnej podstate robí prudké kroky vpred. Omnoho väčšia pozornosť by sa mala venovať tomu, že človek je v procese „dozrievania“ ešte stále na ceste bez toho, aby vedel, kam ho táto cesta povedie. Ako konzekvenciu dosiahol človek postoj, v ktorom sa sám stáva tvorcom evolúcie. Ratzinger nepokladá túto fázu za pozitívnu, naopak žiali nad tým, že človek nie je iba sám manipulátorom, ale stal sa aj objektom manipulácie. Tým sa vytvára „uzamknutosť“ otázky, čím človek je. V uzamknutosti tejto otvorenej otázky je možné vidieť tiež dôvod, prečo človek už nevie na túto otázku autenticky zodpovedať. Na druhej strane sa vynára aj otázka, ako sa dá túto uzamknutosť prekonať.

Počas generálnej audiencie 3. marca 2010 pápež Benedikt XVI. uviedol, že významným „majstrom ducha“ v jeho vedeckej kariére bol sv. Bonaventura: „Znalosť jeho myslenia v nemalej miere ovplyvnila cestu môjho vzdelávania.“⁵ Podobne je známym faktom, že Ratzinger sa venoval doktorovi Seraphicusovi Bonaventurovi aj vo svojej habilitačnej práci. Hoci sa mnohí novoscholastickí teológovia odvolávali primárne na Tomáša Akvinského, Ratzinger objavil v Bonaventurovom chápaní Zjavenia a historickej teológie mnoho nového. Počas skúmania učenia Bonaventuru si uvedomoval vzťah medzi Bohom a dejinami. Boh je všadeprítomný uprostred dejín a dejiny sú zase ovplyvňované a tvorené

² RATZINGER, J. Was ist der Mensch? In: HEIBL, F. *Mitteilungen des Institut-Papst-Benedikt XVI.* Regensburg: Schnell&Steiner, 2000, s. 42.

³ RATZINGER, Was ist der Mensch?, s. 28.

⁴ RATZINGER, Was ist der Mensch?, s. 29.

⁵ BENEDIKT XVI., *Generálna audiencia z 10. marca 2010 o sv. Bonaventurovi* [online]. [cit. 06.07.2019]. Dostupné na internete: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/de/audiences/2010/documents/hf_ben-xvi_aud_20100303.html

Bohom.⁶ Vo svojej habilitačnej práci Ratzinger taktiež skúmal Boží obraz v človeku, ako ho vnímal Bonaventura. Tento koncept slúžil Ratzingerovi ako pilier na vytvorenie svojho vlastného pojmu Božieho obrazu ako predpokladu Zjavenia. Primárnym cieľom predkladaného článku je priblížiť vplyv Seraphica Bonaventuru na učenie Josepha Ratzingera o Božom obraze. Sekundárnym cieľom je porovnanie učenia o Božom obraze u Seraphica Bonaventuru a Tomáša Akvinského. Jednotlivé pramene budú podrobené teologickej analýze, aby sa mohli nájsť názory, ktoré ovplyvnili Ratzingerovo teologické uvažovanie. Autor zvolil indukzívno-deduktívnu metódu. Bude vychádzať zo všeobecnej charakteristiky *imago Dei* a hľadať jednotlivé príklady v Ratzingerovej teológii či v teológii Seraphica Bonaventuru. Rovnako bude vychádzať z konkrétnych jednotlivých poznatkov a snažiť sa formulovať princípy a metódy použité v teológii Božieho obrazu u spomínaných autorov.

1. BONAVENTUROVA NÁUKA O *IMAGO DEI*

Podľa Bonaventuru je Zjavenie duchovným významom Písma. P. Dempsey vo svojej štúdií o Bonaventurových exegetických princípoch zdôrazňuje, že pojmy „*inspiratio*“ a „*revelatio*“ používa rovnako. Jednoznačne je podľa neho možné chápať Písmo ako „mnohorakú Božiu múdrosť“ a je potrebné vziať do úvahy alegorický, analogický a tropologický význam Svätého písma. Uvedenú trojicu významov je následne možné chápať analogicky k trom božským čnostiam, ktorými sú viera, nádej a láska.⁷

Z kresťanského a biblicko-teologického pohľadu pojem Božieho obrazu spočíva v symbolickom myslení, nie v logickom znázornení.⁸ Obraz môže byť obrazom iba vtedy, ak má predlohu. Pre obraz je teda podmienkou predloha. Jeden z najvýznamnejších predstaviteľov novotomizmu, É. Gilson, tvrdí, že existuje špeciálny druh vecí, ktoré sú nazývané obrazmi a ktorých zvláštnym znakom je, že vznikli napodobňovaním. Aby sa stvorenie mohlo nazývať obrazom niečoho, musí byť nevyhnutne tomu niečomu podobné a táto podobnosť musí prameniť z úkonu, ktorým bolo toto stvorenie vytvorené.⁹

Vzťah medzi predlohou a jej obrazom je vyjadrený prostredníctvom analógie. V rámci stredovekej domnienky si Bonaventura predstavuje svet ako kontingent,

⁶ ANGEL, H., ZAHNER P. *Erinnerung und Prophetie. 800 Jahre franziskanisches Leben: Wirkungsgeschichte und aktuelle Impuls*. Norderstedt: BoD, 2013, s. 70.

⁷ RATZINGER, J. *San Bonaventura. La teologia della storia*. Assisi: Porziuncola, 2018, s. 95.

⁸ HÖDL, L. Die Zeichen-Gegenwart Gottes und das Gott-Ebenbild-Sein des Menschen in des hl. Bonaventura „Itinerarium mentis in Deum“. In: ZIMMERMANN, A. *Der Begriff der Repraesentatio im Mittelalter. Stellvertretung, Symbol, Zeichen, Bild*. Berlin: De Gruyter, 1971, s. 96.

⁹ GILSON, E. *Die Philosophie des heiligen Bonaventura*. Köln: Hagener, 1960, s. 53.

ktorý potrebuje príčinu.¹⁰ Analógia medzi Bohom, príčinou všetkého stvorenia a Ním vytvoreným svetom nie je len možná, ale dokonca neodškriepiteľná. Ide skôr však o „tieňový obraz“. Všetko stvorenie je podobné, je tieňom večnej pravdy, ale nie Božím obrazom.

Stvorenia v kozme odzrkadľujú Stvoriteľa v určitom stupni, ale stupne rôznych stvorení sa líšia. Keďže totožnosť so Stvoriteľom neprichádza do úvahy, ale je potrebné objavovať Jeho prítomnosť v znakoch, ktoré zanechal na svojich stvoreniach, musíme sa zo všetkého najskôr pýtať na podstatu a možnosti rozlíšenia týchto znakov. Vo všeobecnosti sa hovorí o stopách a obrazoch Boha.¹¹ Podľa Bonaventuru sú stupne bytia rozdelené do troch takýchto stupňov. Hoci vyšší stupeň v sebe zahŕňa stupeň nižší, neexistuje plynulý prechod od jedného k druhému.¹² Bonaventura znázorňuje pojem „obraz“ v troch stupňoch, ktoré vzájomne so sebou súvisia. Na začiatku svojho zamýšľania rozdeľuje túto podobnosť na *umbra* (tieň), *vestigium* (stopa) a *imago* (obraz). Neskôr ju však nahradí trojicou pozostávajúcou z *vestigium* (stopa), *imago* (obraz) a *similitudo* (podobnosť).¹³ V *Itinerariu* Bonaventura učí, že rôzne stupne a kroky značia orientáciu človeka k Bohu. Sú vlastne rozdielnymi zastávkami jedného komplexného existenčného pohybu, v ktorom človek nachádza blízkosť Boha a vzťah k Nemu.¹⁴ V tejto blízkosti práve spočíva kresťanská nádej. Človek môže prežívať šťastie v priestore slobody kvalifikovanej tvorivou láskou, ktorý sa chápe ako sila nádeje, ktorá núti človeka pozerat' sa hore a do diaľky bez toho, aby ju nejaký veľký alebo malý človek mohol vyčerpať.¹⁵ Vo svojom teologickom zmýšľaní Bonaventura naznačuje, že okrem obrazov je možné objaviť stopy Boha aj v duchovných bytostiach.¹⁶ Na pochopenie kľúčovej témy Božieho obrazu je však potrebné najskôr poznať stupne utvorených bytostí.

V Bonaventurovom učení sú tieň a stopa „nízkymi zobrazovanými formami“ podobnosti k Bohu Stvoriteľovi. V tieni a stope je Boh chápaný ako pôvodca. Čiže pri tieni a stope je Boh len príčinou. Vzťah medzi Stvoriteľom a stvoreniami je zobrazený odhora nadol.¹⁷ Obraz je analógiou, ktorú tvoriaci úkon vstúpi do vytvorenej existencie. Inými slovami a v skratke: „je to napodobňovanie

¹⁰ GILSON, Die Philosophie des heiligen Bonaventura, s. 235.

¹¹ GILSON, Die Philosophie des heiligen Bonaventura, s. 235.

¹² SCHLOSSER, M. *Bonaventura begegnen*. Sankt Ulrich: Paulinus, 2001, s. 102.

¹³ RATZINGER, J. *Gesammelte Schriften. Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras*. Zväzok II. Freiburg im Breisgau: Herder, 2009, s. 320.

¹⁴ HÖDL, Die Zeichen-Gegenwart Gottes, s. 95.

¹⁵ TODISCO, O. *Stare bene al mondo. L'arte della felicità secondo san Bonaventura*. Assisi: Porziuncola, 2018, s. 139.

¹⁶ GILSON, Die Philosophie des heiligen Bonaventura, s. 239.

¹⁷ RATZINGER, *Gesammelte Schriften. Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras*, s. 320.

prostredníctvom umeleckého stvárnenia.¹⁸ V porovnaní s Božou stopou ukazujú Boží obraz na fakt, že Stvoriteľ je v stvorených obdarených dušou prítomný iným spôsobom. V obraze Boha sa ukazuje hlbší a dôvernejší vzťah s jeho predlohou. Iba dušou obdarené stvorenia, čiže anjeli a ľudia, môžu byť považované za Boží obraz.¹⁹ Na rozdiel od stopy je obraz prostredníctvom poznania vo vzťahu s Bohom. Pre „obraz“ je Boh predmetom poznania. Každý jeden človek je s Bohom spojený vzťahom poznávania. Ako obraz sa ukazuje byť cez spätný vzťah priradený k Bohu.²⁰ Inak povedané: slovo „obraz“ označuje Boží znak v človeku, ktorý je uňho ako duchovnej bytosti možný a ktorý je zároveň výrazným odzrkadlením Boha. Obrazovosť je vlastnosť duchovnej bytosti, ktorú Boh nepredpokladá len ako príčinu, ale aj ako bod vzťahu poznania a lásky. Duchovné bytosti sú obrazmi Boha, keďže sa ním zaoberajú, ale aj stopami Boha, pretože je ich príčinou.²¹ Obraz inými slovami označuje rovnakosť, ktorá je analógiou formy a vzťahom medzi predlohou a vyobrazením.²²

Posledným stupňom analógie je podobnosť Bohu alebo *similitudo*. Podobnosť presahuje tiež, stopu aj vyobrazenie.²³ Podobnosť vo svojom jedinečnom zmysle znamená pripodobnenie človeka k Bohu. Je „preformovaním“ obrazu, ktorého výrazná podobnosť sa stáva ešte výraznejšou.²⁴ Bonaventura tvrdí, že podobnosť Bohu je dielom Božej milosti v človeku. Človek ju sám nemôže získať. Na to človek nikdy nedokáže spraviť dosť. Vo svojom diele definuje Bonaventura tento milostivý verný obraz takto: „*Similitudo vero, dicitur rerum differentium eadem qualitas.*“²⁵ *Similitudo*, prirodzene, nemôže byť niečo „tretie“ medzi Bohom a stvorením, nejaká takpovediac všeobecne abstraktná vlastnosť, ale značí spoluúčasť stvorenia na vlastnostiach Boha, čím sa stvorenie stáva podobným priamo Bohu, ako môžeme vidieť na vlastnosti svätosti. Len Boh je prameňom svätosti a stvorenie, človek, sa stáva „svätým“ skrze Božiu milosť, ktorá v ňom túto vlastnosť zapríčiňuje. Túto podobnosť možno prirovnať k podobnosti medzi svetlom slnka, ktoré svieti samo a svetlom mesiaca, ktorý sa na tomto svetle podieľa. Oba objekty svietia, ale jeden je príčinou svietenia toho druhého.

¹⁸ GILSON, Die Philosophie des heiligen Bonaventura, s. 247.

¹⁹ SCHLOSSER, Bonaventura begegnen, s. 103.

²⁰ RATZINGER, Gesammelte Schriften. Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras, s. 320.

²¹ GILSON, Die Philosophie des heiligen Bonaventura, s. 239.

²² GILSON, Die Philosophie des heiligen Bonaventura, s. 248.

²³ GILSON, Die Philosophie des heiligen Bonaventura, s. 253.

²⁴ RATZINGER, Gesammelte Schriften. Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras, s. 334.

²⁵ Podobnosťou sa nazýva (vskutku) rovnaká akosť odlišných vecí.

BONAVENTURA. *Doctoris seraphici s. Bonaventurae opera omnia* [online]. zväzok 2. [cit. 14.7.2019]. Dostupné na internete: <https://archive.org/details/doctorisseraphic03bona/page/10>.

V tejto podobnosti Boh viac nie je len subjektom, ktorý človek svojím poznaním dokáže do určitej miery rozpoznať vo svojej istote, ale je plným zjavením Boha, pretože Boh sa cez milosť dáva sám spoznať. Popritom má človek podiel na Božej svätosti. V tomto stupni človek rozpozna Boha ako svoj osobný náprotivok, nie iba z hľadiska pravdy a dobra.²⁶

Bonaventura tvrdí, že v ľudskej duši je prirodzená túžba po jej Stvoriteľovi. Na základe tohto zvláštneho poriadku by mala byť v prvom rade ľudská duša obrazom Boha. Cez tento zvláštny poriadok je s Ním duša spojená.²⁷ Ľudské bytie nie je len dôstojným vyjadrením Božieho obrazu vo Svätom písme. Je viac ako len lyrickým pomenovaním. Verný obraz Boha neznamena totožnosť so Stvoriteľom, ale objavovanie Jeho prítomnosti cez symboly, ktoré zanechal na svojom diele.²⁸

Bonaventura uplatnil fakt, že existencia človeka ako verný obraz Boha je stredom a hĺbkou ľudskej prirodzenosti a ľudského bytia.²⁹ Vo svojom teologickom zmysľaní tvrdí, že Boh všetko stvoril v najväčšej добрote na svoju veľbu, aby sa tým sám zvestoval. Veľkoleposť Boha sa však neprejaví bez diváka, ktorý ju rozpozna a obdivuje, a zjavenie Božej dobroty nejestvuje bez obdarovaného, ktorý ju môže prijať a oceniť. Preto Boh stvoril človeka ako rozumného tvora. Tento človek obdarovaný rozumom má schopnosť poznať Boha.³⁰ Pre Boha, ktorý sa chce prejavíť a zjaviť, nie je existencia nemysliacich vecí priamo žiadaná; je však žiadaná existenciou svedka, napríklad človeka, ktorý má cez nich akoby v zrkadle vnímať Božiu dokonalosť.³¹

V teologickom vnímaní Bonaventuru môže človek jedine cez Boha spoznať vlastnú existenciu a cieľ vo večnosti a usilovať sa oň.³² Tým sa preňho povolanie človeka cez Boží obraz stalo zrozumiteľným. Človek hrá svoju rolu v strede medzi vecami a Bohom. Veci sú tu pre človeka, pretože človek je tu pre Boha, a preto sú tu veci nepriamo taktiež pre Boha. Ďalej Bonaventura tvrdí, že človek priamo patrí Bohu, aby mohol mať účasť na Božej veľkoleposti. Človek môže mať však podiel na Božej veľkoleposti iba vtedy, ak si v sebe uchová obraz Boha tým, že sa k Nemu prikloní.³³ Človek je Božím obrazom vo svete, lebo od počiatku, čiže od stvorenia, bol súčasťou výnimočného Božieho rozhodnutia, lebo od začiatku počas celých dejín prijímal Božiu starosť a opateru.³⁴

²⁶ SCHLOSSER, Bonaventura begegnen, s. 108.

²⁷ GILSON, Die Philosophie des heiligen Bonaventura, s. 248.

²⁸ GILSON, Die Philosophie des heiligen Bonaventura, s. 239.

²⁹ HÖDL, Die Zeichen-Gegenwart Gottes, s. 95.

³⁰ GILSON, Die Philosophie des heiligen Bonaventura, s. 248.

³¹ GILSON, Die Philosophie des heiligen Bonaventura, s. 249.

³² HÖDL, Die Zeichen-Gegenwart Gottes, s. 97.

³³ GILSON, Die Philosophie des heiligen Bonaventura, s. 249.

³⁴ HÖDL, Die Zeichen-Gegenwart Gottes, s. 97.

V Božom obraze je daná súvislosť medzi Stvoriteľom a stvorením obdareným dušou. Bonaventura píše, že Boží obraz je „dar a vloha“, ktoré človek nemôže stratiť, hoci sa hriechom od Boha vzdáľuje.³⁵ Bonaventura „triafa klinec po hlavičke“, keď tvrdí, že Božia prítomnosť ako pravda v pravom zmysle slova sa nachádza v každom človeku.³⁶ Podľa Bonaventuru sa obraz obracia na predlohu. Existencia ako Boží obraz ňho spočíva v schopnosti milovať a spoznávať, to znamená milovať a spoznávať Boha.³⁷ Človek sa k Bohu prikláňa cez svoj rozum. Ratzinger zdôrazňuje, že podľa Bonaventuru ľudská duša nespoznáva Boha v Jeho božstve, ale ako pravdu a iba do tej miery, pokým táto duša zostáva obrazom Boha. Človek je schopný svojím rozumom získať túto skúsenosť a spoznať Boha.³⁸

Učenie o *imago Dei* nachádzame u Bonaventuru rovnako v traktáte o stvorení, ako aj v tej časti náuky o Bohu, ktorá sa zaoberá ľudským spoznaním Boha v súlade s Petrom Lombardským. Ako sme už spomenuli, *imago Dei* je pre Bonaventuru dôležitým aspektom v spoznávaní Boha.

Nachádza súvislosť medzi učením o stvorení a učením o Bohu, čím sa ľudské poznávanie Boha v učení o Bohu stáva miestom, v ktorom má Boží obraz svoj význam. U Tomáša sa učenie o *imago Dei* obmedzuje iba na antropológiu. Podľa Tomáša Akvinského je Boží obraz len predmetom diskusie spojenej s duchovnou podstatou človeka, t. j. diskusie o spoznávaní Boha, ktoré zodpovedá spoznaniu Boha.³⁹ Ľudské stvorenia nesú obraz Boha, pretože vlastnia racionálnu dušu. Platí to pre všetky ľudské bytosti, aj keď Boží obraz je u nich menej dokonalý ako u anjelov, ktorých intelektuálna povaha je nadradená.⁴⁰

Bonaventura konštatuje, že obraz prebýva vo vrchnej oblasti duše, v oblasti, ktorej pohľad sa upiera smerom nahor, na Boha. Ale vo chvíli, keď sa duša sústreďí na nižšie predmety, nie je viac obrazom, ale stopou Trojice.⁴¹ Naproti tomu je u Tomáša vzťah obrazu nemenný a pozerá sa iba dolu, nie hore. Tomáš zastáva názor, že bytosť obdarená rozumom odzrkadľuje Božiu trojjednosť nielen ako stopa, ale aj ako obraz. Tým Tomáš uzatvára, že Boží obraz v človeku zostáva vďaka jeho duchovnej podstate nemenný. Tento základný postoj odporuje názoru Bonaventuru, ktorý tvrdí, že Boží obraz v človeku je

³⁵ SCHLOSSER, Bonaventura begegnen, s. 103.

³⁶ SCHLOSSER, Bonaventura begegnen, s.105.

³⁷ SCHLOSSER, Bonaventura begegnen, s.104.

³⁸ RATZINGER, Gesammelte Schriften. Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras, s. 356.

³⁹ RATZINGER, Gesammelte Schriften. Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras, s. 326.

⁴⁰ FERGUSSON, D. Human created according to Imago Dei: An alternative proposal. In: *Zygon*, 2013, roč. 48, č. 2, s. 440.

⁴¹ FERGUSSON, Human created according to Imago Dei, s. 322.

udržiavaný určitým principiálnym smerovaním jeho ducha k aktivite.⁴² Krátke porovnanie nám poskytuje aj dokument Medzinárodnej teologickej komisie:

„U Tomáša Akvinského má imago Dei historickú povahu, pretože prechádza tromi fázami: imago creationis (naturae), imago reationis (gratiae) a imago similitudinis (gloriae) (S. Th. I q. 93 a. 4). Pre Tomáša je imago Dei základom účasti na božskom živote. Boží obraz sa realizuje predovšetkým kontempláciou intelektu (S. Th. I q. 93 a. 4 a 7). Táto koncepcia sa líši od koncepcie Bonaventuru, pre ktorého sa Boží obraz v človeku realizuje hlavne prostredníctvom vôle v náboženskom konaní človeka (Sent. II d. 16 a. 2 q. 3). Majster Eckhart, ktorý ostal v tej istej mystickej vízii, ale s väčšou odvahou, inklinuje k spiritualizácii imago Dei, umiestňuje ju na vrchol duše a oddeľuje ju od tela (Quint. I, 5, 5 – 7; V, 6, 9 s).“⁴³

2. CHÁPANIE *IMAGO DEI* U JOSEPHA RATZINGERA

Josepha Ratzingera na Bonaventurovi fascinuje spojenie intelektuálneho snaženia a modlitby. Bonaventura a Ratzinger sa vo viacerých hľadiskách teologickej antropológie zhodujú. Obaja tvrdia, že v Božom obraze je zdôvodnené prirodzené puto (priateľstvo) medzi Bohom – Stvoriteľom a človekom – stvorením. V Ratzingerovej náuke o Božom obraze však nie sú stupne. Okrem toho Ratzinger neprevzal celú Bonaventurovu náuku o Božom obraze do svojej koncepcie. Ratzinger však vychádza z toho, že človek je vo svojom bytí Božím obrazom.

Ratzinger sa nazdáva, že Bonaventurov pojem obrazu má svoj pôvod v Augustínovej definícii obrazu. Augustínova definícia popisuje to, že človek je Božím obrazom v schopnosti porozumieť Bohu v láske a poznaní. V tejto definícii objavuje Ratzinger veľkú dynamiku v Bonaventurovom poňatí pojmu *imago*. Táto dynamika je pohybom túžby po dokonalej jednote s Bohom. Z uvedeného Ratzinger vyvodzuje záver, že u Bonaventuru sa náuka o Božom obraze zhoduje s náukou o prirodzenej túžbe človeka po Bohu.⁴⁴

⁴² FERGUSSON, Human created according to Imago Dei, s. 327.

⁴³ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE. *Comunione e servizio: La persona umana creata a immagine di Dio* [online]. bod 16. [cit. 16.10.2019]. Dostupné na internete: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_con_cfaiht_doc_20040723_communion-stewardship_it.html

⁴⁴ COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE. *Comunione e servizio: La persona umana creata a immagine di Dio*, s. 321.

Človek nie je iba tým, kto hľadá pravdu, ale je aj schopný túto pravdu spoznať. Bonaventura a Ratzinger zdôrazňujú, že táto schopnosť je súčasťou Božieho obrazu v človeku. Ďalej sú obaja toho názoru, že táto schopnosť nie je ničím statickým, ale dynamikou, ktorá je spojená s ľudskou slobodou. Spoznanie osoby sa nedeje na rovnakej úrovni ako spoznanie predmetu. Pri spoznávaní osoby je omnoho dôležitejší aspekt stretnutia.⁴⁵

Ratzinger spomína túto Bonaventurovu myšlienku, aby ukázal, aký významný je fakt, že duša obdarená rozumom nemôže inak ako byť verným vyobrazením Boha, pokiaľ sa cez poznanie a lásku prikloní k Bohu.⁴⁶ Ďalej Ratzinger chápe dôvod, prečo Bonaventura definuje sídlo Božieho obrazu vo „vrchnej časti“ duše. Je to preto, aby duša mohla upriamiť svoj pohľad na Boha. Z tohto vyplýva, že duša na základe svojho rozumu mieri k Bohu.⁴⁷ Ratzinger pripisuje Bonaventurovi prvenstvo lásky ako posledného cieľa u človeka. Obaja zisťujú, že spoznávanie v láske má svoj motív i cieľ. Táto láska k Bohu je láskou, ktorá odpovedá, láskou, v ktorej vrcholí vzťah Boha a človeka.⁴⁸

Boží obraz je teda schopnosťou duše, ktorá sa prikláňa k Bohu. Vo chvíli, keď sa táto schopnosť duše spoznávať a rozpoznávať sústreďí na nižšie predmety, nie je viac obrazom, ale stopou Trojice.⁴⁹ Ratzinger sa na jednej strane koncentruje na nemožnosť stratenia Božieho obrazu a na strane druhej na Bonaventurov krok späť od obrazu k stope. Vo svojom výskume sa pridrižiava toho, že podľa Bonaventuru obraz jestvuje vďaka príklonu k Bohu. Ratzinger pozoruje u Bonaventuru, že Boží obraz je výsledkom smerovania k činom ľudského ducha.⁵⁰ Ostáva však faktom, že obrazovosť Boha nemožno stratiť. My netvrdíme, že obraz je súčasťou spomínaných duševných schopností, ak sú duše skutočne priklonené k Bohu, ale ak sú k Nemu priklonené vo svojej podstate. Takéhoto príklonu je duša vždy schopná svojimi silami.⁵¹ Prirodzene sa naskytá otázka, akú úlohu hrá príklon k Bohu z pohľadu toho,

⁴⁵ SCHLOSSER, M., HEIBL, F. *Gegenwart der Offenbarung. Zu den Bonaventura-Forschungen Joseph Ratzingers. Regensburg: Pustet, 2011, s. 15.*

⁴⁶ RATZINGER, Gesammelte Schriften. *Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras, s. 321.*

⁴⁷ RATZINGER, Gesammelte Schriften. *Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras, s. 322.*

⁴⁸ SCHLOSSER, HEIBL, *Gegenwart der Offenbarung. Zu den Bonaventura-Forschungen Joseph Ratzingers, s. 16.*

⁴⁹ RATZINGER, Gesammelte Schriften. *Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras, s. 321.*

⁵⁰ RATZINGER, Gesammelte Schriften. *Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras, s. 323.*

⁵¹ RATZINGER, Gesammelte Schriften. *Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras, s. 324.*

ako vyzerá Boží obraz v človeku. Na to odpovedá Bonaventura, že obraz Boha v hriešnikoch je tmavý a prekrútený, zatiaľ čo v spravodlivých, ktorí sa svojím rozumom prikláňajú k Bohu, je svetlý a žiarivý.⁵²

Podľa Bonaventuru je rozhodnutie medzi príklonom k Bohu a odvrátením sa od Neho ponechané slobodnej vôli duše. Rozdiel medzi Tomášom a sv. Bonaventurou je v tom, že Tomáš Boží obraz v človeku umiestňuje do prirodzenej povahy ducha, zatiaľ čo Bonaventura prirodzenému Božiemu obrazu prideluje miesto v pamäti, rozume a vo vôli človeka (*memoria, intelligentia a voluntas*). Bonaventura zastáva názor, že milosrdný obraz Boha sa uchováva v činorodej trojici *fides, spes a caritas*, keď *memoria, intelligentia a voluntas* spoznajú Boha, milujú Ho a priklonia sa k Nemu.⁵³

Ratzinger sa vo svojom diele pokúša vzájomne porovnať Bonaventuru s Tomášom Akvinským, aby tak Bonaventurovo učenie o Božom obraze nadobudlo jasnejšie kontúry. Podobne ako Bonaventura, aj Tomáš Akvinský vedel o ustanovení človeka ako vernej podoby Boha a prikladá mu váhu vo svojej *Summe teologickej*. V určovaní hlavných bodov náuky o Božom obraze však pozorujeme medzi Tomášom a Bonaventurou určité rozdiely.⁵⁴ Anjelský učiteľ odmieta Bonaventurovu „metafyziku svetla“, čo sa stretá s Ratzingerovým pochopením.⁵⁵

Už bolo spomenuté, že obaja títo stredovekí teológovia sa podľa Ratzingera pridržajú toho, že Boží obraz v človeku nemožno stratiť. Bonaventura však vo svojej náuke opisuje stav Božieho obrazu v hriešnikoch ako stmavnutie Božieho obrazu, zatiaľ čo Tomáš pojem stmavnutia Božieho obrazu uplatňuje pri inej skupine – pri deťoch a duševne chorých, ktorí sú pozbavení používania rozumu. Bonaventura sa zameriava najmä na problematiku dejín spásy a tému narušenia rozumu hriechom, naproti tomu Tomáš sa sústreďuje predovšetkým na filozoficko-humánne narušenie spočívajúce v nesvojprávnosti ducha, a tým zdôrazňuje v prvom rade nie „správny rozum“, ktorý vedie k spoznaniu Boha, ale iba rozum ako taký.⁵⁶

⁵² RATZINGER, *Gesammelte Schriften. Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras*, s. 325.

⁵³ RATZINGER, *Gesammelte Schriften. Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras*, s. 345.

⁵⁴ SCHLOSSER, *Bonaventura begegnen*, s. 101.

⁵⁵ SÁNCHEZ, s. La dottrina della creazione nelle lezioni del professor Joseph Ratzinger: gli appunti di Freising (1958). In: *Annales theologici*, 2016, roč. 30, č. 1, s. 20.

⁵⁶ RATZINGER, *Gesammelte Schriften. Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras*, s. 325.

ZÁVER

Seraphicus Bonaventura znázorňuje pojem Božieho obrazu v troch stupňoch, ktoré vzájomne so sebou súvisia. Bonaventura a Ratzinger sa vo viacerých hľadiskách teologickej antropológie zhodujú. Obaja tvrdia, že v Božom obraze je zdôvodnené prirodzené puto (priateľstvo) medzi Bohom, Stvoriteľom a človekom, stvorením. V Ratzingerovej náuke o Božom obraze však nie sú stupne. Okrem toho Ratzinger neprevzal celú Bonaventurovu náuku o Božom obraze do svojej koncepcie. Bonaventura správne vystihol, že Božia prítomnosť ako pravda v pravom zmysle slova sa nachádza v každom človeku. Ratzinger zdôrazňuje, že podľa Bonaventuru ľudská duša nespoznáva Boha v Jeho božstve, ale ako pravdu a iba do tej miery, pokým táto duša zostáva obrazom Boha. Seraphicus Bonaventura aj Tomáš Akvinský sa podľa Ratzingera pridávajú toho, že Boží obraz v človeku nemožno stratiť. Bonaventura však vo svojej náuke opisuje stav Božieho obrazu v hriešnikoch ako stmavnutie Božieho obrazu, zatiaľ čo Tomáš pojem stmavnutia Božieho obrazu uplatňuje pri inej skupine – pri deťoch a duševne chorých, ktorí sú pozbavení používania rozumu.

Zoznam použitej literatúry

ANGEL, Hans Ferdinand, ZAHNER Paul. *Erinnerung und Prophetie. 800 Jahre franziskanisches Leben: Wirkungsgeschichte und aktuelle Impuls*. Norderstedt: BoD, 2013. ISBN 373224007X.

BENEDIKT XVI. *Generálna audiencia z 3. marca 2010 o sv. Bonaventurovi* [online]. [cit. 06.07.2019]. Dostupné na internete: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/de/audiences/2010/documents/hf_ben-xvi_aud_20100303.html

BONAVENTURA. *Doctoris seraphici s. Bonaventurae opera omnia* [online]. [cit. 14.7.2019]. Dostupné na internete: <https://archive.org/details/doctorisseraphic03bona/page/10>

BUBER, Martin. *Problém človeka*. Praha: Kalich, 1997. ISBN 9788070171097.

COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE. *Comunione e servizio: La persona umana creata a immagine di Dio* [online]. [cit. 16.10.2019]. Dostupné na internete: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_con_cfaith_doc_20040723_communion-stewardship_it.html

FERGUSON, David. Human created according to Imago Dei: An alternative proposal. In: *Zygon*, 2013, roč. 48, č. 2, s. 439-453. ISSN 05912385.

GILSON, Etienne. *Die Philosophie des heiligen Bonaventura*. Köln: Hagener, 1960.

HÖDL, Ludwig. Die Zeichen-Gegenwart Gottes und das Gott-Ebenbild-Sein des Menschen in des hl. Bonaventura „Itinerarium mentis in Deum“. In: ZIMMERMANN, Albert. *Der Begriff der Repraesentatio im Mittelalter. Stellvertretung, Symbol, Zeichen, Bild*. Berlin: De Gruyter, 1971, s. 94-112. ISBN 9783110853599.

SÁNCHEZ, Santiago. La dottrina della creazione nelle lezioni del professor Joseph Ratzinger: gli appunti di Freising (1958). In: *Annales theologici*, 2016, roč. 30, č. 1, s. 11-44. ISSN 19724934.

SCHLOSSER, Marianne. *Bonaventura begegnen*. Sankt Ulrich: Paulinus, 2001. ISBN 9783790258226.

SCHLOSSER, Marianne, HEIBL, Franz. *Gegenwart der Offenbarung. Zu den Bonaventura-Forschungen Joseph Ratzingers*. Regensburg: Pustet, 2011. ISBN 9783791722924.

TODISCO, Orlando. *Stare bene al mondo. L'arte della felicità secondo san Bonaventura*. Assisi: Porziuncola, 2018. ISBN 9788827011089.

RATZINGER, Joseph. *Gesammelte Schriften. Offenbarungsverständnis und Geschichtstheologie Bonaventuras*. Zväzok II. Freiburg im Breisgau: Herder, 2009. ISBN 9783451301308.

RATZINGER, Joseph. *San Bonaventura. La teologia della storia*. Assisi: Porziuncola, 2018. ISBN 9788827006139.

RATZINGER, Joseph. Was ist der Mensch? In: HEIBL, Franz. *Mitteilungen des Institut-Papst-Benedikt XVI*. Regensburg: Schnell&Steiner, 2000. ISBN 978379542642.

The influence of Seraphic Bonaventura on Joseph Ratzinger's teaching about God's image

Summary

According to Bonaventura, the degrees of being are divided into three such degrees. Bonaventura and Ratzinger have the same opinions on several aspects of theological anthropology. Both claim God's image in man is the cause of the existence of the natural bond (friendship) between God, the Creator and the man, the created. In Ratzinger's teaching, however, there are no degrees. Ratzinger also did not take over Bonaventura's teaching about God's image in man as a whole, but he bases his teachings on the supposition that a man in his existence is the image of God. Bonaventura hits the nail on the head claiming that God's presence as truth in the true sense of the word can be found in every person. Ratzinger underlines that, according to Bonaventura, the human soul does not recognize God in His divinity, but as truth and only to the extent to which this soul remains an image of God. A man is able to acquire this experience and get to know God through his reason. According to Bonaventura and Thomas Aquinas it still remains a fact that for man it is impossible to lose the image of God. Bonaventura describes the state of God's image in sinners as a darkening of God's image, while Thomas applies the concept of darkening of God's image to another group, namely children and the mentally ill who are deprived of the use of reason.

Key-words: *Imago Dei – a human – theological anthropology – Seraphicus Bonaventura – Joseph Ratzinger.*

Mgr. Ľubomír Švorca
Gazdovský rad 25
Šamorín 931 01

RÉTORICKÉ PRAVIDLÁ ARCIBISKUPA FULTONA J. SHEENA¹

Marian Šuráb

Abstrakt

Arcibiskup Fulton J. Sheen patrí medzi najväčších kazateľov a evanjelizátorov 20. storočia. Špeciálne sa preslávil evanjelizáciou v médiách. Aj preto dostal prezývku „Boží mikrofón“. Na prvom mieste bol však kňaz a biskup, ktorý reprezentoval Krista a Cirkev. Do tejto služby dal všetky dary, ktoré dostal od Boha a s ktorými spolupracoval. Kresťanské kazateľstvo obohatil vynikajúcimi rétorickými schopnosťami. Tým sa zaoberá aj táto práca. Prezentuje hlavné rétorické princípy, ktoré nám odovzdal grécko-rímsky svet a neskôr ich prijalo kresťanstvo. Ich aplikácia bola jedinečná aj v kázňach arcibiskupa Fultona J. Sheena. Patria medzi ne invencia, dispozícia, štýl, pamäťové osvojenie, prednes a iné rétorické odporúčania. Tieto princípy sú dôležité aj pre dnešných kazateľov.

Kľúčové slová: Fulton J. Sheen – rétorické pravidlá – kazateľstvo.

ÚVOD

Pápež **Ján Pavol II.** navštívil 2. 10. 1979 katedrálu v New Yorku. Stretol sa v nej aj s arcibiskupom **Fultonom J. Sheenom**. Počas stretnutia ho nazval

¹ Fulton J. Sheen sa narodil 8. 5. 1895 v El Paso v štáte Illinois. Za kňaza bol vysvätený 20. 9. 1919. Následne pokračoval vo vysokoškolskom vzdelávaní na Katolíckej univerzite v Amerike v meste Washington, D. C. V roku 1923 získal doktorát filozofie na Katolíckej univerzite v Leuvene v Belgicku. V roku 1924 pokračoval vo svojom ďalšom vzdelávaní a získal doktorát posvätnéj teológie na Pontificium collegium internationale angelicum v Ríme. Po návrate do Ameriky pôsobil v pastorácii a v akademickom prostredí. V roku 1930 sa začala jeho veľká mediálna misia s rozhlasovou šou s názvom *The Catholic Hour* – Katolícka hodina. 11. júna 1951 bol vysvätený za biskupa. Pôsobil v arcidiecéze v New Yorku ako pomocný biskup. Nasledujúci rok sa začal jeho slávny televízny program *Life is Worth Living* – Život stojí za to žiť, ktorý úspešne fungoval až do roku 1957. V roku 1954 publikoval knihu *Life of Christ* – Život Krista, ktorá sa pokladá za jednu z jeho vrcholných publikácií, spolu ich napísal vyše 73. V roku 1961 začal ďalšiu televíznu šou – *The Fulton Sheen Program*, ktorá mala celonárodný dosah. 26. októbra 1966 bol vymenovaný za biskupa v Rochestri v New Yorku. Zomrel 9. 12. 1979 v New Yorku a pochovali ho v Katedrále sv. Patrika. 27. 6. 2019 boli jeho pozostatky prenesené do katedrály v Peóri, v ktorej bol vysvätený za kňaza.

kazateľom sveta – „*preacher to the world*“. Bolo to deväť týždňov pred Sheenovou smrťou.² Ocenil tak jeho veľký prínos v ohlasovaní evanjelia prostredníctvom rozhlasu a televízie. Už predtým ho pápež **Pius XII.** označil za „*prophet of the times*“ – proroka času. Pápež **Benedikt XVI.** v roku 2012 potvrdil dekrét o jeho heroických čnostiach a udelil mu titul „Ctihodný sluha Boží“. K jeho blahorečeniu zatiaľ nedošlo.³

Arcibiskup Fulton J. Sheen patrí medzi najväčších kazateľov 20. storočia. Jeho smrťou sa jeho evanjelizačná misia neskončila, ale ďalej pokračuje, či už prostredníctvom elektronických médií, alebo v jeho početných publikáciách či analýzách jeho mimoriadnych rečníckych schopností. Ak znalec stredovekej rétoriky J. J. Murphy konštatuje, že sv. Augustínovi sa podarilo: „*the marriage of rhetoric and Christianity*“, tak môžeme podobne konštatovať, že Sheenovi sa podarilo „*the marriage of rhetoric and New Evangelization*“ v USA, ale prostredníctvom médií aj v celom svete. Augustínova *De doctrina Christiana* prichádza v čase, keď sa končí doba apologétov, ktorí boli kritickí k filozofii a manipulatívnej rétorike, a začína sa obdobie nadväzovania dialógu s pohan-skou kultúrou – *traditio pogana*.⁴ Fulton Sheen zase prichádza na scénu v čase, keď začína narastať sekulárna kultúra a prináša výzvy na dialóg s ňou. Fulton J. Sheen prostredníctvom mediálnych programov, ale aj liturgickou kazateľskou službou to dokázal takým spôsobom, že v šesťdesiatych rokoch minulého storočia dosiahol vrchol popularity v anglicky hovoriacom svete. Ostal veľkým kazateľským vzorom aj pre generáciu kazateľov 21. storočia. V práci si kladieme za cieľ poukázať na jeho rétorické kompetencie, ktoré mu umožnili vytvoriť z neho komplexného a geniálneho rečníka. V jeho vystúpeniach bol zhmotnený odkaz a skúsenosti „otcov rétoriky“, akými boli Aristoteles, Demostenes, Quintilianus, Cícero a zakladateľ kresťanskej rétoriky – sv. Augustín. Aj keď sa stal vo svojej dobe mediálnou hviezdou, korene jeho úspechu sú v liturgickej kazateľskej službe, ktorá sa začala kňazskou vysviackou v roku 1919 a skončila sa jeho smrťou v roku 1979.⁵

² DOLAN, T. *Preacher to the World* [online]. [cit. 10. 1. 2020]. Dostupné na internete: <http://cardinaldolan.org/index.php/preacher-to-the-world/>.

³ *The Famous People* [online]. [cit. 3. 1. 2020]. Dostupné na internete: <https://www.thefamous-people.com/profiles/fulton-john-sheen-1440.php>.

⁴ RYCZEK, W. De rhetorica christiana św. Augustyna: między filologią, a filozofią, In: *Studia Rhetorica*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 2011, s. 212.

⁵ SHERWOOD, T. H. *The Preaching of Archbishop Fulton J. Sheen. The Gospel Meets the Cold War*. Lanham: Lexington Books, 2010, s. 18.

1. PRINCIPIÁLNE ÚLOHY REČNÍKA PODĽA KLASICKEJ RÉTORIKY

Marcus Tullius Cicero (106 – 43 pr. Kr.), pokladaný za najväčšieho rímskeho rečníka, v rozprave *Brutus* pri hodnotení niektorých významných rečníkov píše o vlastnostiach alebo schopnostiach, ktoré by mali mať dobrí rečníci. Za základ pokladal prirodzené nadanie (*natura*), rečnícke umenie (*ars*) a usilovnosť spojenú s cvičením (*exercitatio*). Rečník by mal mať tri ciele: poučiť (*docere*), potešiť (*delectare*) a pohnúť ku konaniu (*movere*). Sú to tri povinnosti rečníka – *tria officia dicendi*. Pomáhajú rečníkovi, aby zapálil mysle poslucháčov a mohol ich viesť želaným smerom. Cicero oceňoval, keď sa reč vyznačovala správnou latinčinou, vhodnými slovami a starostlivým rozvrhnutím rečníckej matérie. Chválil tých rečníkov, ktorí dokázali výstižné myšlienky zaodiť do ľahkého a priezračného jazyka a ich reč plynula ako čistý prúd, ktorý nenaráža na prekážky. Hovorí o pokojných typoch rečníkov, ktorých výraz tváre z nich robil bystrejších, než boli v skutočnosti. Za dôležité pokladal prednes. Dobrý prednes slovám pomáhal, zlý prednes ich devalvoval. Cituje **Demostena** (384 – 322), pokladaného za najväčšieho gréckeho rečníka, ktorý na otázku, čo pokladá v rečníctve za prvoradé, odpovedal prednes, čo za druhoradé, zase prednes a čo za tretoradé, opäť prednes. Cicero pokladal za prínos, ak mal rečník bohatú slovnú zásobu, príjemný hlas a peknú výslovnosť. Chváli rečníkov, ktorí stále študujú a majú čisté svedomie. Rečník má právo, aby dosiahol u ľudí česť, škodí mu však, ak túži po moci. Záujem o rečníctvo má postupne viesť k dobrým návykom. Hlas, gestá a celý zovňajšok rečníka má vyvolávať vznešený a ušľachtilý dojem. Reči pomáhajú primerané rečnícke ozdoby. Zodpovedný rečník je vždy pripravený. Aj keď je hlavným predpokladom splnenia cieľov reči vhodný štýl, prílišná starosť oň môže viesť k strate prirodzenej sviežosti jazyka. Štýl môže byť u jedného duchaplný a bohatý na vtipné výroky, ale aj menej duchaplný, no o to prudkejší. Obdivuje rečníkov, ktorí mali vynikajúcu pamäť a vedeli zopakovať všetko, čo mali v mysli bez toho, aby si to museli zapísať. Ich schopnosť sa prejavila aj v tom, že dokázali vhodne rozdeliť rečnícku látku.⁶ Podľa Cicera úlohou rečníka je:

- nájsť tému a zdôvodnenie reči – invencia (*inventio*),
- rozdeliť vhodne tému a usporiadať argumenty – dispozícia (*dispositio, divisio*),
- nájsť vhodnú slovnú podobu prejavu – štýl (*elocutio*),
- zapamätať si reč (*memoria*),
- pôsobivo ju predniesť (*actio, pronuntiatio*).⁷

⁶ CICERO, M. T. *Rečník, Reči proti Catilinovi, Filipiky* a iné. Bratislava: Vydavateľstvo Tatran, 1982, s. 113-159.

⁷ KRAUS, J. *Rétorika v evropské kultúre*. Praha: Akademia, 1998, s. 48.

Aristotelov (384 – 322 pr. Kr.) tvorivý prístup k rétorike sa prejavuje aj tým, že charakterizuje jednotlivé typy argumentov – rétorických dôkazov. Práve argumentácia bola hlavnou náplňou rečníctva. Delí ich na umelé (*technoi*) a prirodzené (*atechnoi*). Medzi umelé patria fakty a dôkazy, ktoré ma rečník k dispozícii a má ich vedieť vhodne využiť v reči. Vlastné umenie argumentácie spočíva v nájdení umelých dôkazov. Tie vyplývajú z morálnych vlastností rečníka (napríklad čestnosť a pravdovravnosť), zo spôsobu, ako pôsobí na auditórium, a z logiky a štýlu jeho prejavu. Označujú sa aj ako *étos*, *pátos* a *logos*.⁸

Zásluhou **sv. Augustína** staroveké rétorické princípy vstúpili aj do kresťanského ohlasovania. V diele *De doctrina Christiana* spája sv. Augustín kresťanské ohlasovanie so zásadami rétoriky, ktoré dokonale poznal a využíval. Keď to robil, nemal úmysel poukázať na rétoriku ako na základný vzor kresťanského ohlasovania. Vedel, aké sú medzi nimi rozdiely, preto vzory ohlasovania hľadal vo Svätom písme. Bol však taký geniálny, že pochopil, že nie je dôležité len to, „čo“ sa hovorí, ale aj „ako“ sa hovorí a že neraz to „ako“ môže škodiť tomu „čo“. A to „ako“ kodifikovala práve staroveká rétorika. Preto pokladal za veľmi dôležité, aby ju kazatelia poznali a rozumne využili. Napísal: „*Pomocou umenia rétoriky možno presadzovať rovnako pravdu i lož, kto by sa odvážil tvrdiť, že pravda by mala stáť proti ľži vo svojich obrancoch neozbrojená, ako si to myslia tí, čo sa snažia presvedčať ľudí o samých klamstvách? Tamtí ľži rozširujú stručne, jasne a hodnoverne a obrancovia pravdy podávajú pravdu takým spôsobom, aby bola odpudzujúca na počúvanie, nejasná na pochopenie, aby ľudia nemali záujem jej uveriť. Keďže schopnosť rečniť leží niekde uprostred medzi pravdou a lžou, môže dobre poslúžiť buď presadzovaniu jedného alebo druhého. Prečo by teda nemali po nej siahnuť v službe pravdy dobrí mužovia, ak ju využívajú zlí?*“⁹

Aj preto Cicerovo *tria officia dicendi* pokladal Augustín za dôležité pre kresťanského kazateľa. *Docere*, učenie, pokladal za nevyhnutnosť, lebo ľudia dokážu konať alebo nekonať len na základe toho, čo vedia. Na učenie ľudí je vhodný jednoduchý spôsob reči, ktorý bol aj jeho preferovaným štýlom. Augustín *delectare* vysvetľuje tak, že kázeň prirovnáva k dobrému jedlu. Nestačí, aby bolo výživné, musí byť aj príjemné pre jazyk. Radosť z počúvania je dôležitým nástrojom, ako si udržať pozornosť poslucháčov. Podľa Augustína existujú nároční poslucháči, ktorí nemajú radosť z pravdy, keď im je predstavená v akejkoľvek forme, efekt má len vtedy, ak sa im predostrie príjemným a miernym štýlom reči. Až *movere* je skutočným víťazstvom. Nastáva vtedy, keď sú poslucháči rozhodnutí

⁸ KRAUS, Rétorika v evropské kultúre, s. 31-33.

⁹ AUGUSTÍN. *O kresťanskej náuke. O milosti a slobodnej vôli*. Prešov: Vydavateľstvo PETRA, 2004, s. 126-127.

zmeniť svoj život. Tomu pomáha nielen vznešenejší štýl, ale predovšetkým Duch Svätý.¹⁰

Poznatky klasickej rétoriky mali veľký vplyv aj na kazateľskú službu arcibiskupa Fultona J. Sheena. Sú prítomné v jeho rečiach, či už v sakrálnom prostredí alebo mimo náboženského prostredia. Dokazujú, že bol zakorenený v scholastike, ktorá má korene v Aristotelovej filozofii. Na prvom mieste to však nebola rétorika, ale kňazstvo, čo formovalo jeho rečníctvo.

2. APLIKÁCIA JEDNOTLIVÝCH PRINCÍPOV

V tejto časti štúdie si uvedieme konkrétne časti rétorických pravidiel, ako ich uvádzal do života arcibiskup Fulton J. Sheen.

2.1 Invencia

Invencia sa prejavuje v úsilí rečníka nájsť odpoveď na otázky: čo chcem povedať, aký problém chcem riešiť a akými argumentmi si chcem pomáhať. Je to formovanie rečníckeho materiálu, ktorý môže na základe dôvodov a argumentov presvedčiť poslucháčov o zámere reči. Z kazateľského pohľadu je to prvá fáza prípravy homílie. O nej sa pápež František vyjadruje nasledovne: „Príprava na kázeň je taká dôležitá, že je potrebné venovať jej dlhší čas štúdia, modlitby, zamyslenia a pastoračnú kreativitu [...] Hlásateľ, ktorý sa nepripravuje, nie je „duchovný“; je nepoctivý a nezodpovedný voči darom, ktoré dostal.“¹¹

Najväčší vplyv na život arcibiskupa Fultona J. Sheena mala *The Holy Hour – Svätá hodina*. V deň kňazskej vysviacky sa Sheen rozhodol stráviť jednu hodinu v prítomnosti Najsvätejšej sviatosti každý deň svojho života. Táto duchovná potrava bola základom jeho modlitebného života, kňazského povolania a rečníckej prípravy. Ďalší silný vplyv na jeho život mala Božia Matka. Verš z Biblie: „Nie je dobre byť človeku samému“ (Gn 2, 18), sa vzťahuje rovnako na kňaza,

¹⁰ O'CONNOR, M. D. *Preaching to the Whole Person: Classical Wisdom for the New Evangelization* [online]. [cit. 10. 1. 2020]. Dostupné na internete: <http://www.hprweb.com/2012/10/preaching-to-the-whole-person-classical-wisdom-for-the-new-evangelization/#fn-3923-57>.

¹¹ FRANTIŠEK. *Exhortácia Evangelii gaudium*. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2014, čl. 145.

ako aj na laikov. V živote kňaza musí byť žena. V jeho živote to bola Panna Mária.¹²

Po duchovnej a náboženskej príprave sú najdôležitejšími elementmi štúdium a čítanie. Tvrdil, že po zhromaždení materiálu nie je kázňou to, čo prichádza z papiera do mysle, ale to, čo vychádza z tvorivej mysle do pier. Jeho príprava sa skladala z dvoch častí: zo vzdialenej (*remote*) a blízkej (*proximate*). Sheen zdôrazňoval, že na vzdialenú prípravu prejavu je potrebných tridsať až štyridsať rokov. Podobá sa to na podávanie večere. Sama večera trvá približne hodinu. Ale pestovanie zeleniny a chov hospodárskych zvierat prebieha mesiace alebo roky. A podobne je to aj s prejavom alebo s kázňou. Tie roky, to je predovšetkým štúdium, štúdium, štúdium. Blízka príprava potom spočíva v detailizovaní reči, ktorá sa má podobať stráviteľnému jedlu a nie jedlu na polici.

Dobrá reč by podľa Fultona J. Sheena mala spĺňať tri **podmienky: čestnosť, jasnosť a flexibilitu**. Prvý z týchto aspektov vnímal ako najdôležitejší. Nikdy nehovoril nič, čomu neveril. Dokonca upozorňoval: „*Nepodobajte sa na biskupa Sheena. Žiadna imitácia nie je čestná. Bud'te sami sebou!*“ **Jasnosť sa dosahuje vtedy, keď sa abstraktné a vedecké informácie vysvetľujú pomocou analógií a príkladov. Flexibilita dokáže reagovať na nečakané udalosti počas rozprávania.** Každý rečník je správcom Božej pravdy. Keď hovorí, podobá sa na flautu. Je to Boh, ktorý do neho dýcha. Rečník zabezpečuje iba kvalitu tónu, nič iné.¹³

2.2 Dispozícia

Klasická rétorika pripisovala dispozícii veľký význam a určila, ktoré časti musí mať prejav a ako majú po sebe nasledovať. Kresťanskí kazatelia už od 4. storočia začali využívať skúsenosť klasickej rétoriky a tento typ dispozície kázne bol dominantný až do polovice 20. storočia. Dejiny rétoriky a kresťanského ohlasovania majú dostatok poznatkov o tom, že práve dispozícia podporuje zásady logického myslenia a rešpektuje zákony týkajúce sa ľudskej tvorivosti. Pomáha v tom, aby poslucháči ľahšie rozumeli obsahu, udržuje reč v potrebnom napätí, dáva jej estetický rozmer a je zároveň prejavom úcty voči poslucháčom.¹⁴ Dispozícia pomáha aj kazateľovi, aby kázeň mala „hlavu a päť“, logicky plynula

¹² BAPTIST, J. *Archbishop Fulton J. Sheen: Master Preacher, Master of the Air Waves* [online]. [cit. 10. 1. 2020]. Dostupné na internete: <https://www.catholiceducation.org/en/culture/catholic-contributions/archbishop-fulton-j-sheen-master-preacher-master-of-the-air-waves.html>.

¹³ SHERWOOD, The Preaching of Archbishop Fulton J. Sheen. *The Gospel Meets the Cold War*, s. 23-24.

¹⁴ SIWEK, G. *Przepowiadać skuteczniej*. Kraków: Redemptoris Missio III, 1992, s. 39-44.

od začiatku až do konca a efektívnejšie vplývala na poslucháčov.¹⁵ Klasický model kompozície kázne vychádzal z poznatkov starovekej rétoriky a mal tri časti: úvod (*exordium*), rozvinutie (rozprava – *disputatio*, *tractatio*, *naratio*, *argumentatio*) a záver (*peroratio*).¹⁶

V dispozícii videl arcibiskup Fulton J. Sheen jednotu myslenia. Bol presvedčený, že práve táto jednota priťahuje myseľ poslucháča. V dôsledku toho bol jeho prejav dôsledne logický a predstavoval zjednotenú, úzko prepletенú sériu argumentov, ktoré boli dobre organizované a ľahko sledovateľné pri ich vývoji. Arcibiskup Fulton J. Sheen často používal rozličné rétorické techniky, aby nimi neustále zdôrazňoval ústrednú myšlienku. Rečnícky a argumentačný „pohyb“ bol dôležitým prvkom dispozície jeho prejavu. Vysvetľoval, že rovnako ako každá dráma obsahuje sled udalostí, aj keď jej činy sú pre publikum úplne vonkajšie, existuje aj určitý druh pohybu alebo akcie, ktorý je pre publikum subjektívny, keď počúva dobre usporiadanú reč. Dráma na obrazovke umožňuje divákovi zúčastniť sa iba pasívnym spôsobom, ale reč môže poslucháčovi umožniť aktívnu účasť.¹⁷

2.3 Štýl

Štýl dáva odpoveď na otázku: ako hovoriť? V prednesenej reči sú zahrnuté gramatické a stylistické normy jazyka, rečnícke figúry a rytmus reči. Štýl mal pomôcť, aby sa veciam dali čo najsprávnejšie slová. Aristoteles povedal, že nestačí vedieť, čo chceme povedať, ale treba aj vedieť, ako to čo najlepšie povedať. Od tejto schopnosti sa odvíja kvalita reči. Klasická rétorika poznala tri druhy štýlov. Prvým bol štýl jednoduchý (*subtilis*). Používal sa pri filozofických a politických debatách alebo v rečiach na súde. Vyznačoval sa jednoduchosťou, zrozumiteľnosťou, ostrosťou a efektívnosťou. Nepoužíval rétorické ozdoby. Druhým bol štýl stredný (*medius*). Bol to najvyváženejší štýl. Bol akousi zlatou strednou rétorickou cestou. Používal v primeranej miere všetky rétorické ozdoby. Tretím bol štýl vznešený (*gravis*). Bol to štýl patetický, ktorý v maximálnej miere vyťahil zo všetkých rétorických možností. Používal sa tam, kde bolo treba pôsobiť

¹⁵ ZERFASS, R. *Od aforyzmu do kazania*. Kraków: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, Redemptoris Missio VIII, 1995, s. 92.

¹⁶ KOROLKO, M. *Podręcznik retoryki homiletycznej*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2010, s. 52-55.

¹⁷ SHERWOOD, The Preaching of Archbishop Fulton J. Sheen. *The Gospel Meets the Cold War*, s. 33-35.

na city, akými boli láska, hnev alebo nenávisť. Konečným cieľom bolo rečou presvedčiť a ovplyvniť poslucháčov – *persuadere dicendo*.¹⁸

Arcibiskup Fulton J. Sheen vo svojich kázňach a mediálnych vystúpeniach sprítomnil päť štylistických „čností“, ktoré boli definované už v staroveku. Prvou čnosťou bol *vhodný* spôsob vyjadrovania. Hovoril prirodzene, ľahko, živo a sugestívne. Používal slová známe uchu. Jeho štýl bol rozoznatel'ny pre každého. Bol presvedčený, že audítórium je prvých päť minút ešte nesústredené, aby bolo schopné prijať vážne pravdy, a preto vždy začínal krátkou epizódou. Druhou čnosťou bola *zrozumiteľnosť*. Používal obrazy, definície a často aj vhodný humor. To mu pomáhalo, aby jeho myšlienky boli ľahko pochopiteľné. Pravdy viery sa tak stávali pre ľudí zrozumiteľnými. Treťou čnosťou bola *živosť*. K nej mu pomáhali špecifické príklady z každodenného života, metafory, prirovnania a mnohé iné rétorické ozdoby. Mal rád aliteráciu, keď skupina slov nasledujúcich po sebe začínala rovnakou hláskou. Poslucháčom celý prednes pripomínal poéziu. Štvrtou čnosťou bola *slušnosť*. Slušnosť mu pomáhala vytvárať atmosféru priateľskosti. V jeho prítomnosti sa ľudia dobre cítili. Aj to bol dôvod, prečo prichádzali do chrámu, kde mal sv. omšu, aj o hodinu skôr, aby mali miesto. Piatou čnosťou bola *gradácia*. Jeho reči mali tendenciu rásť. Budoval ich postupne opakovaním dôležitých myšlienok, aby napokon došiel k emocionálnemu vrcholu.¹⁹

Štýl človeka formujú aj veľké osobnosti, o ktoré sa zaujíma. Arcibiskup Fulton J. Sheen mal rád **sv. Tomáša Akvinského**, ktorého celého preštudoval a snažil sa ho vytiahnuť z teologického a akademického prostredia do sveta jednoduchých ľudí. Druhou osobnosťou bol **G. K. Chesterton** a treťou **C. s. Lewis**. Chesterton bol ten, ktorý podľa neho nikdy nepoužil zbytočné slovo. Od Chestertona sa Sheen naučil využívať silu paradoxov, zvlášť v spojení s Ježišom Kristom. Napríklad o zomieraní Krista na kríži hovorí, že umierajúci muž požiadal umierajúceho o večný život. Muž bez majetku požiadal chudobného o kráľovstvo. Zlodej pri dverách smrti požiadal o smrť ako zlodej a ukradol raj. Človek by si myslel, že svätý by bol prvou dušou kúpenou cez pult Kalvárie červenými mincami vykúpenia. Ale v Božom pláne to bol zlodej, ktorý bol sprievodcom Kráľa kráľov do raja. O Veľkej noci zase hovorí, že zákon, ktorý nám bol daný, je jasný: život je boj. Pokiaľ v našich životoch nebude kríž, nikdy nebude prázdna hrobka, pokiaľ nebude trňová koruna, nikdy nebude existovať svätostánok, pokiaľ nebude Veľký piatok, nikdy nebude Veľkonočná nedeľa.

¹⁸ PANUŠ, K. *Zarys historii kaznodziejstwa w kościele katolickim*. Kraków: Wydawnictwo M, 1999, s. 65; KOROLKO, Podrecznik retoryki homiletycznej, s. 57.

¹⁹ HEINRICHS, J. *Rétorika pro každého*. Brno: Computer Press, 2010, s. 291-292; PANUŠ, *Zarys historii kaznodziejstwa w kościele katolickim*, s. 450-451; SHERWOOD, *The Preaching of Archbishop Fulton J. Sheen. The Gospel Meets the Cold War*, s. 35-37.

Sheen ponúka kontrast dvoch pohľadov na vzkriesenie. Poukazuje na to, že zmŕtvychvstanie neočakávali Ježišovi učeníci, ale tí, čo ho popierali. Napríklad ženy prišli k hrobu s voňavými masťami, ktorými sa natieralo mŕtve telo. Keď sa Mária Magdaléna stretla s Ježišom, myslela si, že je to záhradník. Keď oznámila apoštolom, že Ježiš žije, oni jej neverili. Na ceste do Emmauz beznádejne kráčajú aj dvaja učeníci. Na druhej strane neveriaci zapečatili hrob veľkým kameňom a nasadili strážcov.

Lewisov štýl opisuje arcibiskup Fulton J. Sheen ako konkrétny, plný príkladov, analógií, podobenstiev a zaujímavostí. Zásluhou Lewisa dokázal arcibiskup oceniť silu obrazov. Aj preto sa mu podarilo prostredníctvom obrazov osloviť početné a rozmanité publikum. Napríklad o Američanoch píše: „*Dnešný Američan ani poriadne nevie, čím je, snaží sa robiť dôležitým tým, čo robí. Čím má vraj človek viac starostí, tým neúnavnejšia je jeho činnosť. Hovorí sa, že hojdacie kreslo je typický americký vynález. Dovoľuje človeku neúnavne odpočívať, zostať na mieste a predsa sa pri tom pohybovať. V časoch ozajstnej kresťanskej kultúry pracoval človek kvôli telu, pracoval, aby žil. V pokresťanskej dobe je človek činný kvôli duchu, pracuje, aby nemusel myslieť.*“²⁰

Ďalším vplyvom, ktorý poskytol arcibiskupovi Sheenovi nový pohľad, bolo jeho cestovanie a práca na misiách. Sám rád prijímal misionárov a počúval ich príbehy. Skoro každý deň si vypočul príbehy týchto ohlasovateľov evanjelia, ktoré vniesli inšpiráciu do jeho života, do jeho kancelárie a do jeho pera. Navštívil Svätú zem, putoval po cestách sv. Pavla, bol aj v Austrálii, na Novom Zélande, na Tichomorských ostrovoch, vo Vietname, v Kórei a v juhovýchodnej Ázii. Všade sa stretával s misionármi, ktorí ho obohacovali skúsenosťami zo šírenia evanjelia.²¹

2.4 Pamäťové osvojenie reči

Klasickej rétorike záležalo na tom, aby reč bola prednesená spamäti. Táto schopnosť sa dala naučiť. Uvádžali sa dva typy pamäti: prirodzená (*memoria naturalis*), ktorá je vlastnosťou človeka ako rozumnej bytosti, a pamäť umelá (*memoria artificialis*), ktorej pomáhali rozličné techniky na zapamätanie. Napríklad **Kvintilián** odporúčal, aby sa dlhá reč učila po menších častiach.²² Alebo anonymný autor príručky *Rhetorica ad Herenium* píše, že fakty sa zapamätajú ľahšie, ak si ich vieme predstaviť s konkrétnymi miestami.²³

²⁰ SHEEN, F. *Hore srdcia*. Trnava: Dobrá kniha, 2000, s. 188.

²¹ BAPTIST, Archbishop Fulton J. Sheen: *Master Preacher, Master of the Air Waves*.

²² QUINTILIANUS, M. F. *Základy rétoriky*. Praha: Odeon, 1985, s. 514.

²³ KOROLKO, Podrecznik retoryki homiletycznej, s. 70-71.

Memorovanie neznamená, že text treba otrocky recitovať. Práve naopak, umožňuje kazateľovi, aby sa text stal jeho súčasťou. Môže sa stať živým výrazom toho, čo hovorí. Aj ten najmenší kúsok papiera, tie najtenšie kartičky sa môžu stať múrom medzi kazateľom a veriacimi. To si uvedomoval aj arcibiskup Fulton Sheen. Nikdy nepoužíval napísaný text. Pridával sa k najväčším rečníkom, ktorí nikdy nečítali z papiera. Chcel tým prejsť aj úctu k nim. Za pravdivú pokladal Cicerovu myšlienku, že pamäť je strážcom všetkých častí rétoriky. Hovoril, že ľudská myseľ je živá a papier mŕtvy. Závislosť od papiera ničí spontánnosť. To, čo si napísal ako pomôcku, vždy neskôr roztrhal.²⁴

V tomto duchu formoval budúcich kazateľov aj zakladateľ slovenskej pokoncilovej homiletiky, **prof. Jozef Vrabec** (*4. 3. 1914, +19. 3. 2003). Jeho zásadou bolo, že *kazateľ musí byť pri veci a pri poslucháčoch*. Aby to dokázal, musí splniť dve dôležité podmienky: *nesmie kázeň čítať ani nesmie nazerať počas kázne do pomocných poznámok*. Ak by čítal, bol by síce pri veci, ale nebol by pri poslucháčoch. Druhou podmienkou je, že *sa nesmie homíliu naučiť naspamäť*, či už vlastnú homíliu alebo cudziu. Aj v takomto prípade by bol pri veci, ale nie pri poslucháčoch. Nebol by totiž schopný reagovať na konkrétnu situáciu medzi poslucháčmi, ktorá vznikla počas jeho reči. Tieto situácie nedokáže kazateľ predvídať. Slovná formulácia a tón sa musia vytvoriť v styku s poslucháčmi. Preto platí zásada, že *definitívne môže homília vzniknúť jedine pred poslucháčmi a s poslucháčmi*.²⁵

2.5 Prednes

Aristoteles vo svojej *Rétorike* konštatuje, že náuka o prednese sa týka predovšetkým *hlasu*. Rečník by mal vedieť, aký hlas použiť pri jednotlivých citových stavoch, kedy je vhodný silný, kedy slabý alebo stredný hlas. Podobne je to aj pri prízvuku a hlasovej výške. Mal by vedieť, kedy použiť zvýšený tón, kedy hlboký a kedy stredný. Podobne by mal mať cit pre adekvátny rytmus. Sila hlasu, modulovanie prízvuku a rytmus sú tri hlavné veci, na ktoré musí rečník prihliadať.²⁶

Kázeň je udalosť akustická. V ľuďoch, ktorí ju počúvajú, vyvoláva určité pocity a nálady. Z teologického pohľadu sa dá povedať, že aj v kazateľovom hlase je prítomný Duch Svätý. Hlas má nezastupiteľné miesto pri ohlasovaní Božieho slova. Božie slovo nie je dostupné v nejakej bezprostrednej alebo ilumináčnej forme, ale je vypovedané ústami človeka. Z hľadiska podstaty alebo

²⁴ SHERWOOD, The Preaching of Archbishop Fulton J. Sheen. *The Gospel Meets the Cold War*, s. 40-42.

²⁵ ŠURÁB, M. *Aby nás radi počúvali*. Nitra: Kňazský seminár sv. Gorazda, 2004, s. 61.

²⁶ ARISTOTELES. *Rétorika*. Martin: Vydavateľstvo THETIS, 2009, s. 181.

obsahu je homília slovom Božím, ale z hľadiska formy je slovom ľudským. Je slovom Božím v slove ľudskom. Ľudské slová vo vzťahu k Božiemu slovu plnia v liturgickom ohlasovaní trojakú úlohu: sú jeho nositeľmi, pomáhajú ho vysvetľovať a sú prostredníkom komunikácie medzi Bohom a človekom.²⁷

Prirodzeným darom arcibiskupa Sheena bol jeho **hlas**, ktorý fenomenálne používal ako významný a zaujímavý nástroj vo svojom poslaní. Bol hlboký, so správnou moduláciou. Primerane vibrujúci s citlivým melodickým rytmom a vynikajúcou intonáciou. Svojím hlasom dokázal očariť publikum. Odborníci ho pokladali za jeden z najkrajších hlasov, ktorý v tých časoch zaznieval, či už v médiách alebo na kazateľnici. Dostal aj prezývku, ktorá vychádzala z jeho mena: *Full Tone Sheen*.²⁸ S tajomstvami svojej rétorickej techniky sa podelil aj s inými rečníkmi a kazateľmi a dal im aj niekoľko rád:

- Hovoriť prirodzene.
- Vyzývať dôrazne.
- Šepkať dôverne.
- Prosiť úpenlivo.
- Vyhlasovať zreteľne.
- Modliť sa neustále.
- Najprv predstaviť príbeh. Robil to aj Homér aj Shakespeare.
- Akýkoľvek dôraz potrebuje čas.
- Ak všetci nepočúvajú a nie sú ticho, urobiť pauzu.
- Nikdy nehovoriť veci, ktoré sú všetkým jasné.
- Dýchať zhlboka.
- Hovoriť stručne a vedieť prestať.
- Šepot má väčšiu hodnotu ako hluk.
- Využiť „štart pauzu“ a začať hlbokým hlasom.
- Nepôsobiť ustráchané.
- Identifikovať sa s pravdou, o ktorej sa hovorí.
- Zharmonizovať hlas s celým telom.
- Robiť ladné a zmysluplné gestá – umiernená gestikulácia.
- Nepiť počas reči vodu, robia to len nervózni rečníci.²⁹

²⁷ DRAGUŁA, A. Dydaktyka fonetyki pastoralnej. In: *Dydaktyka homiletyki*. Red. Jan Twardy. Katowice: Sekcija Homiletów Polskich, 2001, s. 40-41.

²⁸ PAROWICZ, I. *Arcybiskup Fulton J. Sheen: mikrofon Boga i ciało medialne* [online]. [cit. 10. 1. 2020]. Dostupné na internete: <http://formacja.diecezja.tarnow.pl/2018/10/arcybiskup-fulton-j-sheen-mikrofon-boga-i-cialo-medialne-dr-hab-izabella-parowicz/>.

²⁹ SHERWOOD, The Preaching of Archbishop Fulton J. Sheen. *The Gospel Meets the Cold War*, s. 38-39.

Na kanáli Youtube je mnoho vystúpení arcibiskupa Fultona J. Sheena. Pri ich pozeraní sme si robili poznámky. Pôsobí ako veľký rímsky rečník, inokedy ako skvelý recitátor. Určite mal herecký talent a využíval pri prednese dramatické metódy. Tým nadväzoval na myšlienku sv. Augustína, že poslucháči nemajú radosť z pravdy, keď je im predstavená v hocijakej forme, ale len vtedy, ak sa im predostrie príjemným a miernym štýlom reči. Sheen má na prvé počutie pekne zafarbený hlas, dokonale ho ovláda: vie ho použiť zľahka, príjemne, ale aj ostro, prenikavo či temne, hlboko. Úžasne pracuje s dychom a s pauzami.

Používa jednoduché gestá, nie prehnané, ale primerané. Málo sa hýbe, ale hovorí na obidve strany (otáča sa), aby sa každý cítil oslovený. Vie rozprávať vtipy, teda krátke príbehy s pointou, vie vyjadriť jednu dôležitú myšlienku na malom priestore pomocou intonácie, páuz, premysleným výberom slov. Ponúka nielen príbehy, ale aj provokatívne myšlienky, napr.: „Netrpí Kristus viac našou ľahostajnosťou, než trpel na kríži?“, „Ak si necháme isté veci len pre seba, pokazia sa.“ A necháva ich vyznieť. Nehovorí len o Ježišovi a biblických časoch, ale aj o súčasnosti, používa moderné príklady (v jeho dobe to bolo asi dosť výnimočné). Vie využiť okolnosti, je pohotový. Napríklad počas jednej kázne (v pastoračnom centre?) bolo viackrát počuť školské zvonenie, Sheen na to: „Zdá sa mi, že ten zvonec zvoní nejako často.“ Pri pohľade na neho sú pravdivé slová, ktoré povedal švajčiarsky kardinál **Kurt Koch**: „*Telo je prvý nástroj, ktorý duša potrebuje, aby sa vyjadrila navonok a vstúpila do komunikácie. V ľudskej telesnosti sa uskutočňuje a vyjadruje vnútro človeka. Telo je prostriedkom ľudského sebazjavovania a sebadarovania.*“³⁰

2.6 Étos, pátos, logos

Étos zahŕňa mravné zásady, pravdivé myšlienky a vierohodnosť celej osobnosti. Pomáha rečníkovi, aby mu poslucháči verili.³¹ *Pátos* sa prejavuje rečníkovou schopnosťou pôsobiť na city, byť zaangažovaný v téme a presvedčený o tom, čo hovorí. *Logos* sa prejavuje múdrosťou a schopnosťou logicky a systematicky viesť poslucháča cez daný problém.³² Z pohľadu argumentácie je *logos* argumentácia pomocou logiky. *Étos* je argumentácia vyplývajúca z charakteru a celej rečníkovej osobnosti. *Pátos* je argumentácia prostredníctvom emócií.³³

Aj podľa arcibiskupa Sheena je *étos* esenciálny komponent rečníka, ktorý mu dáva reputáciu a kredibilitu. Je zdrojom rétorickej efektivity. Zo strany

³⁰ KOCH, K. *Konfrontace nebo dialog ?* Praha: Vyšehrad, 2000, s. 92.

³¹ ARISTOTELES, *Rétorika*, s. 32.

³² KOHOUT, J. *Rétorika*. Praha: Management press, 1998, s. 23.

³³ HEINRICHS, *Rétorika pro každého*, s. 49.

poslucháčov sú emócie reakciou na morálny charakter rečníka. V tejto súvislosti spomína Sheen tri typy rečníkov, ktorých mená sú odvodené z gréckych slov σάρξ (*sarx*, telo), ψῆχῆ (*psyché*, duša) a πνεῦμα (*pneuma*, duch): *sarkikoi*, *psychikoi* a *pneumatikoi*. *Sarkikoi* sú kazatelia, ktorí síce hovoria o Kristovi, ale vždy spôsobom: Kristus plus niečo iné. Kristus je „použitý“ nie kvôli sebe samému, ale pre iné. Rečník je „*similar to flesh – podobný telu*“. Kristus je ohlasovaný len na telesnej rovine. *Psychikoi* rečníci sa nenachádzajú v kráľovstve teológie, ale v kráľovstve psychológie. Kristus je ohlasovaný len na psychologickom a sociologickom leveli.³⁴ Tretí typ, kazatelia typu *pneumatikoi*, majú podľa Sheena „*ideal ethos*“ na kazateľskú službu. Ich život je kontrolovaný Duchom Svätým a Krista ohlasujú zo svojho srdca. Aj preto je rozdiel medzi rečníkmi sveta a rečníkmi pre Krista. Rečník sveta sa učí, ako hovoriť (*orare* vo význame „rečniť, hovoriť“) a rečník pre Krista sa učí, ako sa modliť (*orare* vo význame „modliť sa“). Prvý je predajcom slov, druhý sa rozpráva so Slovom.³⁵

Arcibiskupovi Sheenovi veľmi záležalo na tom, aby bol Kristus pravdivo ohlasovaný. Ak ho porovnáme so sv. Augustínom, tak centrálnym slovom v Augustínových kázňach je slovo *pokora*: Kristus sa „*uponížil, stal sa poslušným až na smrť, až na smrť na kríži*“ (Flp 2, 8). List Filipanom sa v prácach a kázňach Augustína spomína viac ako 1000-krát. Centrálna veta, ktorá viedla rečnícky a kazateľský život arcibiskupa Fultona J. Sheena, zase znela: „*Rozhodol som sa, že nechcem medzi vami viesť nič iné, iba Ježiša Krista, a to ukrižovaného*“ (1 Kor 2, 2). Vo svojej slávnej knihe *Život Krista* píše: „*Ak z Kristovho života vynecháme kríž, neostane nám nič, a už vôbec nie kresťanstvo. Lebo kríž je spojený s našimi hriechmi. Kristus bol náš zástupca na scéne života. Zobral naše hriechy na seba, akoby on bol hriešny, a tak zaplatil dlh, ktorý sme si za hriechy zaslúžili, čiže – smrť. Umožnil nám, aby sme boli vzkriesení pre „nový život v ňom.*“³⁶

Láska k filozofii a k teológii vyformovala z arcibiskupa Sheena vzdelaného človeka a nadštandardne inteligentného kazateľa. Pokladal za dôležité, aby kazateľ vedel čo najviac o modernom svete. Má mať prehľad, ako uvažuje moderný svet, spoznať jeho literatúru, divadlo, architektúru, umenie, hudbu a potom sa ponoriť do svätého Tomáša a múdrostí predkov a vyvracať chyby moderného sveta. Dobrá kázeň nie je možná bez štúdia. Keď je intelektuálna špajza prázdna, je ťažké pripraviť homiletické jedlo. Čím väčšia je budova, tým viac materiálu potrebuje. Ak kazateľ študuje, nemusí sa báť vyčerpania materiálu.³⁷ Logos je

³⁴Tento postoj nie je zameraný proti významu psychológie v pastorácii. Jeho titul *Hore srdcia* je vynikajúcou prácou z oblasti psychológie.

³⁵SHERWOOD, The Preaching of Archbishop Fulton J. Sheen. The Gospel Meets the Cold War, s. 25-27.

³⁶SHEEN, J. F. *Život Krista*. Trnava: Dobrá kniha, 1998, s. 7.

³⁷BAPTIST, Archbishop Fulton J. Sheen: Master Preacher, Master of the Air Waves.

v podstate aristotelovský výraz pre kerygmu, teda poslanstvo v kazateľstve, predovšetkým logický apel Božieho slova, ktoré kázal aj Sheen. Pointou pre toto poslanstvo musí byť Ježiš Kristus, Syn Boží a Vykupiteľ ľudí. Arcibiskup Fulton J. Sheen prekvapuje názorom na neúspešnú misiu sv. Pavla v Aténach. Podľa neho to spôsobil fakt, že Pavol vôbec neohlasoval Ježiša Krista (Sk 17, 22 – 34). Podľa Sheena Pavol vedel, že Pán si získava nasledovníkov kázaním o obete a nie o prijateľných veciach, ale nekonal podľa toho. Kazatelia typu *sarkikoi* a *psychikoi* ohlasovali prijateľné poslanstvo, ktorým sa chceli zapáčiť ľuďom. Nezdvíhali ľudí, ale skôr splynuli s nimi. Kázať o Kristovi bez kríža je však podľa Sheena kresťanstvom medových motúzikov a Kristus bez kríža je utrpením bez zmyslu a nádeje.

Arcibiskup Sheen veľmi odporúčal, aby bol v kazateľovi Kristov oheň. Ak v ňom nie je, tak nudí poslucháčov a je to znakom ľahostajnosti voči nim. Páči sa mu výrok rímskeho poeta **Horácia**: „*Ak ma chcete rozplakať, musíte plakať ako prví.*“ Emócie nevzbudzuje výrečnosť prejavu, ale príťažlivosť odkazu pre poslucháčov.³⁸

ZÁVER

Kazateľská služba je darom a poslaním. Dostáva ju vysvätený diakon alebo kňaz a má ju plniť celý život. Keďže je to služba malému aj veľkému Slovu, má význam aj pre Boha, aj pre ľudí. Kázeň alebo homília sú zároveň aj špeciálnym aktom komunikácie v rámci liturgie, a je preto prirodzené, že vyvolávajú reakciu, spätnú väzbu a hodnotenie. Každý kazateľ má nejaké vlastnosti, ktoré sa ľuďom páčia. Zároveň má aj nedokonalosti. Arcibiskup Fulton J. Sheen povedal, že nie je veľa vecí, ktoré robia naše „ja“ pokorným. Jednou z nich je, keď kazateľ sám seba počuje v rozhlase, vidí sa v televízii alebo v inom médiu. Objaví mnoho chýb a zároveň nádej, že nabudúce to bude lepšie. Kazateľ by mal vedieť sám seba najlepšie zhodnotiť, lebo on by mal poznať parametre, ktoré má mať homília. Až potom nasledujú poslucháči. Niekedy môžu byť hodnotenia rozdielne. Neexistuje kazateľ, ktorý by nemal aspoň malý okruh ľudí, ktorí si vážia jeho slová. Sú však kazatelia, ktorých obdivujú masy. Medzi nich patril aj arcibiskup Fulton J. Sheen. Je preto užitočné spoznávať jeho kazateľskú službu, lebo je inšpiratívna aj pre dnešné časy.

To, čo dokázal, bola jeho cesta k svätosti. Posväcoval svoj život v tom najkrajšom, ale zároveň aj najťažšom prostredí, medzi veľkou masou ľudí. Byť populárny a zároveň sa usilovať o duchovné napredovanie k svätosti je neľahká

³⁸ SHERWOOD, The Preaching of Archbishop Fulton J. Sheen. The Gospel Meets the Cold War, s. 28-30.

kombinácia. On ju dokázal zvládnuť a aj preto môžeme očakávať, že sa mu dostane úcty medzi blahoslavenými.

V Augustínovom homiletickom prijatí rétoriky sa „*praedicator*“ odlišuje od „*orator*“. Síce pre oboch platí, že majú vzťah k poslucháčovi, ale len o „*praedicatorovi*“ možno povedať, že je zároveň sám poslucháčom Boha. To je nové chápanie rečníka, ktoré povstalo zo vzťahu rečníka k zjavenému slovu a jeho všetko prevyšujúcej sile. Takúto rétoriku reprezentoval aj Fulton Sheen. Celý život bol poslucháčom Boha v modlitbe a pred Eucharistiou.

Jeho spiritualita mu umožňovala, aby vedel užitočne použiť všetko to, čo v oblasti rozprávania vymyslel svet. Bol rétorom a zároveň aj Božím mužom. Možno aj to je problém mnohých dnešných kazateľov, že im chýba aj jedno, aj druhé. Kto sa úplne odovzdá Kristovi, tak ako to urobil Sheen, nemá problém hovoriť o ňom to, čo si On praje. Dnešnou sociologickou alebo politickou terminológiou by sme mohli povedať, že bol konzervatívny a zároveň populárny. V jeho dobe to médiá fascinovalo. Dnes svetské médiá nedajú nikomu takýto priestor, ak by chcel hovoriť pravdu o Kristovi a Cirkvi. Jasnosť výpovede, ktorú tak propagovala klasická rétorika a aj sám Sheen, je dnes nahradená hmlistými a subjektívnymi vyjadreniami. Obdivovať arcibiskupa Fultona J. Sheena ako najväčšieho mediálneho evanjelizátora nie je tou najhlavnejšou činnosťou. Treba ho obdivovať ako kazateľa verného Kristovi. Z tohto aspektu má rovnakú hodnotu a dôležitosť kazateľ, ktorý je v malej nepatrnej farnosti, ako ten, ktorého radi počúvajú ľudia vo veľkých katedrálach. Sheen inšpiruje všetkých a nielen tých, ktorí si azda namýšľajú, že sú kazateľské „stars“. Pomáha kazateľom, ktorí sú „unavení“ zo sveta. Aj on žil v neľahkej dobe. Vynakladal veľké úsilie, aby odhaľoval nebezpečenstvo komunistickej ideológie. Žil v časoch tzv. studenej vojny. Dnešní kazatelia žijú v časoch brutálneho sekularizmu, ktorý má čoraz menší záujem s Cirkvou a jej predstaviteľmi a členmi komunikovať. Bolesť zo sveta by však nemala brať kazateľom chuť ohlasovať trpiaceho a osláveného Krista. Vždy sú ľudia, ktorí čakajú na toto posolstvo spásy.³⁹

Zoznam použitej literatúry

ARISTOTELES. *Rétorika*. Martin: Vydavateľstvo THETIS, 2009.

AUGUSTÍN. *O kresťanskej náuke. O milosti a slobodnej vôli*. Prešov: Vydavateľstvo PETRA, 2004.

BAPTIST, J. *Archbishop Fulton J. Sheen: Master Preacher, Master of the Air Waves* [online]. [cit. 10. 1. 2020]. Dostupné na internete: <https://www.catholiceducation.org/>

³⁹ This paper was supported by the Slovak Research and Development Agency under contract No. APVV-18-0103, *Paradigmatic Changes in the Understanding of Universe and Man from Philosophical, Theological, and Physical Perspectives* (č. APVV-18-0103, Paradigmatické zmeny v nazeraní na vesmír a človeka z filozofickej, teologickej a fyzikálnej perspektívy).

en/culture/catholic-contributions/archbishop-fulton-j-sheen-master-preacher-master-of-the-air-waves.html

CICERO, M. T. *Rečník, Reči proti Catilinovi, Filipiky a iné*. Bratislava: Vydavateľstvo Tatran, 1982.

DOLAN, T. *Preacher to the World* [online]. [cit. 10. 1. 2020]. Dostupné na internete: <http://cardinaldolan.org/index.php/preacher-to-the-world/>

DRAGUŁA, A. Dydaktyka fonetyki pastoralnej. In: *Dydaktyka homiletyki*. Red. Jan Twardy. Katowice: Sekcja Homiletów Polskich, 2001.

FRANTIŠEK. *Exhortácia Evangelii gaudium*. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2014.

HEINRICHS, J. *Rétorika pro každého*. Brno: Computer Press, 2010.

KOROLKO, M. *Podręcznik retoryki homiletycznej*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2010.

KRAUS, J. *Rétorika v evropské kultuře*. Praha: Akademia, 1998.

KOCH, K. *Konfrontace nebo dialog?* Praha: Vyšehrad, 2000.

O'CONNOR, M. D. *Preaching to the Whole Person: Classical Wisdom for the New Evangelization* [online]. [cit. 10. 1. 2020]. Dostupné na internete: <http://www.hprweb.com/2012/10/preaching-to-the-whole-person-classical-wisdom-for-the-new-evangelization/#fn-3923-57>

PANUŠ, K. *Zarys historii kaznodziejstwa w kościele katolickim*. Kraków: Wydawnictwo M, 1999.

PAROWICZ, I. *Arcybiskup Fulton J. Sheen: mikrofon Boga i ciało medialne* [online]. [cit. 10. 1. 2020]. Dostupné na internete: <http://formacja.diecezja.tarnow.pl/2018/10/arcybiskup-fulton-j-sheen-mikrofon-boga-i-cialo-medialne-dr-hab-izabella-parowicz/>

QUINTILIANUS, M. F. *Základy rétoriky*. Praha: Odeon, 1985.

RYCZEK, W. De rhetorica christiana św. Augustyna: między filologią, a filozofią. In: *Studia Rhetorica*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 2011.

SHEEN, F. J. *Pokoj v duši*. Řím: Křesťanské akademie, 1978.

SHEEN, F. J. *Život Krista*. Trnava: Dobrá kniha, 1998.

SHEEN, F. *Hore srdcia*. Trnava: Dobrá kniha, 2000.

SHEEN, F. *V plnosti času*. Trnava: Dobrá kniha, 2002.

SHERWOOD, T. H. *The Preaching of Archbishop Fulton J. Sheen. The Gospel Meets the Cold War*. Lanham: Lexington Books, 2010.

SIWEK, G. *Przepowiadać skuteczniej*. Kraków: Redemptoris Missio III, 1992.

ŠURÁB, M. *Aby nás radi počúvali*. Nitra: Kňazský seminár sv. Gorazda, 2004.

ZERFASS, R. *Od aforyzmu do kazania*. Kraków: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, Redemptoris Missio VIII, 1995.

Rhetoric rules of archbishop Fulton J. Sheen

Summary

Archbishop Fulton J. Sheen is one of the greatest preachers and evangelists of the 20th century. He became especially famous through his evangelist work in the media. Hence his nickname God's Microphone. However, he was primarily a Catholic priest

and bishop, representing Christ and the Church. In this service he invested all his gifts given by God which he had put into use. He enriched Christian preaching with his exceptional rhetoric skills. This paper aims to propose the main principles of classical Greco-Roman rhetoric as accepted by Christianity and later Aused by Sheen. Some of them are invention, memory, delivery, as well as other rhetoric recommendations. Theses principles as just as valid for today's preachers.

Key-words: *Fulton J. Sheen – rhetorical rules – preaching.*

Prof. ThDr. Marian Šuráb, PhD.
Comenius University in Bratislava
Faculty of Roman Catholic Theology
of Cyril and Methodius
Department of Pastoral Theology

1120 ROKOV OD OBNOVENIA VEĽKOMORAVSKEJ CIRKEVNEJ PROVINIE

Andrej Botek

Abstrakt

Pre ranostredoveké štáty v štádiu ich formovania a etablovania bolo dôležitým faktorom budovanie vlastnej diecéznej organizácie. Sme toho názoru, že na takýto vývoj nastúpila aj Veľká Morava najprv Metodovým biskupským svätením v roku 869, neskôr jeho potvrdením v úrade a súčasne vysvätením Wichinga za biskupa pre Nitru v roku 880 a biskupskými konsekráciami v roku 899. Príspevok sa zaoberá prehľadom vývoja cirkevno-správnych pomerov na Veľkej Morave na pozadí vysvätenia arcibiskupa a troch biskupov pre Mojmíra II. v roku 899, čo viacerí považujú za obnovenie Moravsko-panónskej provincie pápežom Jánom IX. Poukazujeme na udalosti po smrti sv. Metoda a neskoršieho odchodu Wichinga a venujeme sa aj otázke možného pokračovania veľkomoravskej tradície v neskoršom období.

Príučové slová: Veľká Morava – diecézy – biskupské sídla – cirkevné pomery.

ÚVOD

V roku 2019 sme si pripomenuli dôležité výročie: 1150 rokov od úmrtia sv. Konštantína – Cyrila, ktorý zomrel v Ríme v povesti svätosti dňa 14. februára 869. K tomuto roku sa viaže aj iné okrúhle výročie – nevieme síce presný dátum, ale niekedy v roku 899 došlo k obnoveniu Veľkomoravskej cirkevnej provincie. Z poverenia pápeža Jána IX. (a zrejme na žiadosť panovníka Mojmíra II.) prišla na územie Veľkej Moravy delegácia zložená z arcibiskupa Jána a biskupov Benedikta a Daniela a ustanovili (vysvätili) tu jedného arcibiskupa a troch biskupov.¹ Túto udalosť väčšina autorov považuje za obnovenie Veľkomoravskej (Moravsko-panónskej?) arcidiecézy. Samozrejme, ide o pomocný termín,

¹ Udalosť sa spomína v protestnom liste bavorských biskupov v roku 900. RATKOŠ, P. *Pramene k dejinám Veľkej Moravy*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1964, s. 207;

nepoznáme presný štatút, členenie a ani dobový názov predpokladanej arcidiecézy. Tomuto aktu predchádzal búrlivý vývoj v oblasti nábožensko-spoločenskej situácie na Veľkej Morave, na pozadí ktorej musíme chápať aj uvedené udalosti v ich historicko-cirkevných súvislostiach. Pre lepšie pochopenie spomeňme v skratke vývoj kristianizácie na našom území s ťažiskom obdobia 9. storočia.

1. PREHĽAD KRISTIANIZÁCIE DO POLOVICE 9. STOROČIA

Bezprostredným územím, ktoré sa v minulosti dotýkalo budúcej Veľkej Moravy, bola Panónia, rímska provincia v rozsahu dnešného Maďarska a čiastočne Rakúska i Chorvátska. Toto územie bolo kristianizované už v prvých storočiach (možno už vďaka kresťanom pôsobiacim v rímskych légiách) a bolo rozdelené na viacero biskupstiev.² Nás predovšetkým zaujíma situácia na prelome 8. a 9. stor., keď sa zrejme formuje i Moravské a Nitrianske kniežatstvo – zárodok budúcej Veľkej Moravy. Dôležitou udalosťou boli avarsko-franské vojny, ktorých ukončenie vyústilo do synody zvolanej v roku 796 na „brehy Dunaja“, na ktorej sa diskutovala kristianizačná vízia územia porazených Avarov, kde vo veľkom množstve žilo i slovanské obyvateľstvo³. Okrem franských (bavorských) diecéz, bezprostredne susediacich s týmto priestorom (Salzburg a Pasov), sa zúčastnil synody i aquilejský patriarcha Paulinus. Väčšinou sa odborníci domnievajú, že už tam sa vyčlenili hranice pôsobenia Aquiley a bavorských diecéz,⁴ i keď v zachovaných záznamoch sú len podrobné ustanovenia týkajúce sa platnosti

² KOLNÍK, T. Počiatky kresťanstva v strednom Podunajsku vo svetle historických a archeologických prameňov. In: PANIS, B., RUTTKAY, M., TURČAN, V. (eds.). *Bratia, ktorí menili svet – Konštantín a Metod. Príspevky z konferencie*. Bratislava – Nitra: SNM, AÚ SAV, 2012, s. 17. V rímskom tábore Brigetio pri maďarskom meste Komárom sídlil biskup Succesus, ktorý sa v 3. stor. zúčastnil synody v Ríme. Rímske tábory na hranici ríše mali predsunuté útvary za hranicou na území barbarov – tzv. barbarika. Brigetio mal svoj náprotivok v tábore Kelemantia, ktorý sa nachádzal na Slovensku pri dnešnej obci Patince. Spomínaný Succesus iste pastoračne spravoval aj tento vysunutý tábor, nevieme však, či išlo o zárodok budúcej diecézy, ktorá mohla pretrvať aj po odchode rímskych posádok. Biskupstvo sa spomína ešte v 4. stor. BAGIN, A. *Apoštolové Slovanů Cyril a Metoděj a Velká Morava*. Praha: Česká katolícka charita, 1982, s. 27.

³ KOŽIAK, R. Christianizácia Avarov a Slovanov na strednom Dunaji – príbeh svätcov – misionárov. Svätá vojna, alebo kultúrny šok? In: KOŽIAK, R., NEMEŠ, J. (eds.). *Svätec a jeho funkcia v spoločnosti I*. Bratislava: Chronos, 2006, s. 132 a inde; ILLÁŠ, M. Niekoľko úvah o Pribinovi, Mojmirovcoch a Veľkej Morave (príspevok k diskusii o včasnostredovekých dejinách Moravy a západného Slovenska). In: *Moravský historický sborník. Ročenka Moravského národného kongresu 2011 – 2016*. Brno: Moravský národní kongres, 2017, s. 183.

⁴ ŠPETKO, J. Kristianizácia Slovienov v predcyrilometodskom období (od 5. až do polovice 9. storočia). In: KRUŽLIAK, I., HNILICA, J. (eds.). *Prvoučiteľ národa slovenského. Zborník na pamiatku tisícročia smrti sv. Metoda*. Rím: Unitas et Pax, 1988, s. 26.

krstu podľa spôsobu, akým bol vysluhovaný.⁵ Súčasne sa tým vysvetľuje pôsobenie rôznorodých misionárov z konca 8. stor. v Panónii, čo implikuje ich možný záber aj severne od Dunaja. Podrobnejšie informácie o hraniciach pôsobenia jednotlivých diecéz máme až z neskorších záznamov, je však zrejmé, že dobyté územia avarskeho kaganátu zveril Karol Veľký hneď bavorským biskupstvám, sledujúc svoje misijno-etatizačné záujmy. Preto možno uzavrieť, že výnos Ľudovíta Nemca z roku 829, kde potvrdzuje pôsobenie salzburského arcibiskupstva na západ a juh od Ráby a Rabice a Pasovského biskupstva východne a severne od tejto línie,⁶ zodpovedá staršej dohode. Aquilea mala svoje aktivity končiť na rieke Dráva, čo potvrdil už v roku 811 Karol Veľký.⁷ Bezprostredne pred príchodom misie solúnskych bratov pôsobili na území Slovenska a Moravy franskí kňazi, najmä z Pasovského, menej aj Salzburského biskupstva, predpokladáme však, že neboli úplne potlačené ani prieniky aquilejských klerikov, čo možno dosvedčuje „adriatický“ charakter niektorých veľkomoravských sakrálnych stavieb⁸ či pôsobenie kňaza Jána z Benátok v diplomatických službách Svätopluka I.⁹ Dominantnú kristianizačnú úlohu zohrávali kňazi z Východofranskej ríše,¹⁰ pričom naše územie malo zrejme štatút misijného územia. Vynárajú sa aj úvahy, či na našom území nemohli existovať aj diecézy v staršom, predcyrilo-metodskom období, ktoré sa mohli stať základom

⁵ Na konci záznamu je veta: „Potom sa biskupi venovali iným bližšie neurčeným otázkam“ (RATKOŠ, Pramene, s. 153). Usudzuje sa, že v tejto poznámke je zahrnuté i rokovanie o územných jurisdikciách. Nepriamo sa predpokladá delenie podľa textu *O obrátení Bavorov a Korutáncov* z roku 870 (Con), kde sa udáva územie v Panónii, ktoré mal Pipin prisúdiť správe salzburského arcibiskupstva (KOŽIAK, Christianizácia Avarov a Slovanov, s. 139).

⁶ RATKOŠ, P. Pramene, s. 159. A Ruttkay tvrdí, že Nitriansko pripadlo biskupstvu v Regensburgu zrejme kvôli predpokladu svätoemeránskeho patrocinia. Nedokladá to však relevantnými údajmi. RUTTKAY, A. Najstaršie sakrálné stavby na Slovensku ako odraz kristianizácie a budovania kresťanských inštitúcií v 9. – 11. storočí. In: PANIS, B., RUTTKAY, M., TURČAN, V. (eds.). *Bratia, ktorí menili svet – Konštantín a Metod*, s. 80.

⁷ KOŽIAK, R. Christianizácia Avarov a Slovanov na strednom Dunaji, s. 133. Viacerí autori tvrdia, že uvedené delenie nezohľadňovalo dávnejšiu jurisdikciu Ríma nad zaniknutými panónskymi biskupskými sídlami.

⁸ ILLÁŠ, M. Adriatický pôvod niektorých predrománskych kostolov v strednom Podunajsku. In: *ARS* 44, č. 2, 2011, s. 252-270; BOTEK, A. *Veľkomoravské kostoly na Slovensku a odraz ich tradície v neskoršom období*. Bratislava: Post Scriptum, 2014, s. 59.

⁹ CHARVÁT, P. A montibus usque ad mare: Morava a Benátky v 9. stoloetí. In: KOUŘIL, P. a kol. *Cyrlometodějská misie a Evropa*. Brno: AÚ AVČR, 2014, s. 226; BAČA, R. K patrociníu kostola sv. Margity Antiochijskej v Kopčanoch. In: *Slovenská archeológia*, roč. LXIV, č. 1, 2016, s. 153.

¹⁰ Doteraz všeobecne zaužívaný termín „frankí kňazi“ sa niekedy spochybňuje vzhľadom na nejednoznačnú determináciu. V tomto príspevku ho používame teritoriálne, mysliac tým klérus pochádzajúci z územia Východofranskej ríše bez rozlišovania špecifik.

neskoršieho cirkevno správneho členenia, pričom sa zvykne spomínať Nitra.¹¹ Otázka, či u nás pred rokom 870 vzniklo biskupstvo, je nedoriešená. Mohla však vzniknúť cirkevná organizácia formou archipresbyteriátov sídliačich v dôležitých veľkomoravských centrách tak, ako to poznáme z Pribinovej Panónie. Takýto archipresbyterát mohol sídlieť v Nitre,¹² kde asi v roku 828 salzburský arcibiskup Adalram vysvätil pre knieža Pribinu kostol.¹³ Stalo sa tak pravdepodobne vtedy, keď sprevádzal kráľa Ľudovíta na výprave proti Bulharom.¹⁴ Historici sa dodnes celkom nezhodujú vo vysvetlení, prečo kostol v Nitre svätzil arcibiskup zo Salzburgu, keď jurisdikčne patrili kraje severne od Dunaja do pôsobenia biskupstva v Pasove. Okrem tradične predpokladaných kompetenčných sporov mohlo ísť len o zhodu okolností – Pasov patrilo do Salzburskej arcidiecézy, takže nemuselo ísť o narušenie kompetencií arcidiecézy ako takej. Nitra aj neskôr bola zrejme sídlom franského misijného kléru.

2. CYRILLO-METODSKÁ MISIA, VZNIK A VÝVOJ „MORAVSKO-PANÓNSKEJ DIECÉZY“

Ani počas pôsobenia solúnskych bratov sv. Cyrila a Metoda v rokoch 863 – 867 nedošlo k zriadeniu biskupstva. Hoci z formulácie žiadosti kniežaťa Rastislava, kde žiadal „biskupa a učiteľa“ (ŽK, XIV),¹⁵ možno predpokladať, že jeho zámerom bolo zriadiť biskupstvo, byzantský dvor mu však pravdepodobne nevyhovelo. Konštantín bol podľa všetkého len kňaz¹⁶ a jeho brat Metod,

¹¹ Markomanská kráľovná Frigítilla sa koncom 4. stor. obrátila na milánskeho arcibiskupa sv. Ambróza so žiadosťou poučenia o kresťanskej viere. In: BAGIN, Apoštolové Slovanů Cyril a Metoděj, s. 27. Jej ríšu hľadá väčšina bádateľov v severnom Rakúsku, niektorí na dnešnom Slovensku. Nitriansky biskup Vurum v 19. stor. vyslovil predpoklad, že jej sídlom bola Nitra a že tu bolo zriadené biskupstvo. Poukazuje sa na záznam vo vatikánskom katalógu nitrianskych biskupov, kde sa ešte pred Wichingom uvádzajú (bez presného časového určenia) biskupi Sunias a Alkuin. In: BUGAN, B. *Svätý Bystrík*. Bratislava: LÚČ, 2007, s. 91. Žiadne iné zmienky o nich však nejstávajú.

¹² JUDÁK, V. Dejiny Nitrianskeho biskupstva. In: *Kolíška kresťanstva na Slovensku. Nitriansky hrad a Katedrála sv. Emerána v premenách času*. Nitra: BÚ Nitra + AÚ SAV, 2011, s. 18. Autor nevyklučuje ani sídlo biskupa.

¹³ RATKOŠ, Pramene, s. 87; ŠPETKO, Kristianizácia Slovienov, s. 28.

¹⁴ Uvedený dátum uviedol už v roku 1835 nitriansky biskup Vurum (BAGIN, Apoštolové Slovanů Cyril a Metoděj, s. 43).

¹⁵ STANISLAV, J. (ed.). *Životy slovanských apoštolov Cyrila a Metoda. Panónsko-moravské legendy*. Bratislava – Praha: Slovenská Liga a L. Mazáč, 1934, s. 48; ŠKOVIERA, A. (ed.). *Pramene o živote svätých Cyrila a Metoda a ich učeníkov*. Bratislava: Post Scriptum, 2013, s. 32.

¹⁶ V dobových dokumentoch niet zmienky o Konštantínovej biskupskej chirotonizácii. Viacerí namietajú, že posilať na podobné misie biskupa bol byzantský štandard a tvrdia, že Kon-

hoci bol igumenom (predstaveným kláštora), bol zrejme iba diakon. Ich činnosť sa sústreďovala najmä na výchovu potrebného domáceho kléru a zabezpečenie liturgickej a biblickej literatúry. Nesporne obrovský význam diela solúnskych bratov na formovaní svojbytnej kultúry a vzdelanosti na tomto mieste nebudeme spomínať. Možno predpokladať, že počas pobytu sv. bratov v Ríme v rokoch 868 – 869 bola otázka diecézneho usporiadania Veľkej Moravy aspoň diskutovaná. Po smrti sv. Konštantína – Cyrila sa sv. Metod, ktorého pápež osobne vysvätil (za kňaza?),¹⁷ zastavil na spiatočnej ceste v Blatnohrade. Knieža Koceľ (Pribinov syn)¹⁸ si totiž v roku 869 od Svätej stolice vyžiadala sv. Metoda (ŽM, VIII), na čo pápež zareagoval na kniežatá Rastislava, Svätopluka a Koceľa bulou „Gloria in altissimis Deo“, ktorou oznámil poslanie Metoda pre všetky uvedené kniežatá, teda pre ich územia (ŽM, VIII).¹⁹ Koceľ ho však znovu vyslal k pápežovi s posolstvom, v ktorom žiadal ustanoviť sv. Metoda za biskupa. Podľa *Života Metoda* to bol on, kto navrhol obnoviť dávne Panónske biskupstvo odvodzujúce svoj pôvod od apoštolského učeníka sv. Andronika (ŽM, VIII).²⁰ Pápež Hadrián II. túto starobylú metropolu so sídlom v Sirmiu – Srieme (dnes Srijemska Mitrovica v Srbsku), ktorá zanikla počas avarských vpádov v roku 582,²¹ obnovil²² a sv. Metoda vysvätil za biskupa.

štantína pred odchodom na Veľkú Moravu za biskupa vysvätili. Iným variantom je názor, že biskupské svätenie dostal v roku 868 v Ríme. V tomto zmysle sa interpretuje aj jeho predsmrtná modlitba za ľud ako modlitba biskupa. Súhrnne k problematike napr.: HNILICA, J. *Svätí Cyril a Metod. Horliví hlásatelia Božieho slova a verní pastieri Cirkvi*. Bratislava: Alfa, 1990, s. 79-84. J. Kocian na základe záznamov zo 17. stor. tvrdí, že Konštantín bol „katanským biskupom“. In: KOCIAN, V. *Zabudnutý kráľ Rastislav a jeho dielo*. Zvolen: JAS, 2010, s. 46-47.

¹⁷ V *Krátkom živote Konštantína* od biskupa Gauderica (Italská legenda) je údaj, že Metoda vysvätil pápež za biskupa – „in sacerdotium“, ostaných za kňazov – „in presbyteratum“ (IL, V, ŠKOVIERA, Pramene o živote, s. 63). V *Živote Metoda* sa píše o kňazskom svätení (ŽM, VI, ŠKOVIERA, Pramene o živote, s. 49). Niektorí tvrdia, že použitá formulácia „na popovstvo“ má značiť biskupskú vysviacku. In: KOCIAN, *Zabudnutý kráľ Rastislav a jeho dielo*, s. 45.

¹⁸ K osudom Pribinu a Koceľa a ich celkovom význame v dobových udalostiach sa dozvieme viac u autora: TÖNSMEYER, H. D. In castro Chezilonisnoviter Mosapurc vocato. In: *Kocelel a Blatnograd*. Marianka: Ordinariát Ozbroyených síl a ozbrojených zborov Slovenskej republiky, 2013, s. 25-65, 66-115. Publikácia obsahuje aj nemeckú pôvodinu, čo umožňuje korigovať nesprávny preklad niektorých pasáží.

¹⁹ STANISLAV, *Životy slovanských apoštolov*, s. 75-76; ŠKOVIERA, Pramene o živote, s. 50-51.

²⁰ STANISLAV, *Životy slovanských apoštolov*, s. 77; ŠKOVIERA, Pramene o živote, s. 51.

²¹ LACKO, M. *Saints Cyril and Methodius*. Rome: Slovak Editions Sts. Cyril and Methodius, 1969, s. 140; LACKO, M. *Svätí Cyril a Metod*. Siedme vydanie spracované podľa vydania z r. 1992. Bratislava: LÚČ, 2011, s. 132.

²² ŠKOVIERA, Pramene o živote, s. 51, pozn. 17.

Postavenie Metodovho biskupského úradu je odborníkmi nejednoznačne prezentované.²³ Zdá sa, že primárne malo ísť o Panóniu, čo by podporoval aj fakt, že sv. Metod sa najprv zastavil v Koceľovom Blatnohrade, čo malo za následok odchod archipresbytera Riphalda do Salzburgu.²⁴ Podľa niektorých dejepiscov pápež Metodovou ordináciou prejavil jurisdikciu Svätej stolice nad Panóniou,²⁵ kde pôsobili hlavne kňazi zo salzburského arcibiskupstva. O otázke, či sv. Metod bol ustanovený za sídelného biskupa v Sirmiu alebo všeobecne misijného biskupa, využívajúc starý zvyk udeľovať novým biskupom formálne zaniknuté diecézy, dodnes historici diskutujú. Pápež totiž najprv poslal Metoda (zrejme ako legáta) k trom slovanským kniežatám – Rastislavovi, Svätoplukovi a Koceľovi – a až následne (po Koceľovej žiadosti) ho ustanovuje za biskupa na sriemsky stolec. Je možné, že panónska ordinácia sv. Metoda bola len titulárna a Sirmium nebolo zamýšľané ako jeho faktické sídlo, čím by Metodovo postavenie ako biskupa bolo pomerne voľné, viazané viac na misijné aktivity získavania slovanských kmeňov.²⁶ Bavorskí biskupi však považovali Panóniu (Salzburg) i Veľkú Moravu (Pasov) za svoju doménu a Metoda vnímali nelegálne, keďže v danej dobe nebolo mysliteľné, aby na území jednej diecézy pôsobili dvaja nezávislí biskupi.²⁷ Jurisdikčný spor vidno i z formulácie pri Metodovom vypočúvaní: „V našej oblasti učíš“ (ŽM, IX). Sv. Metoda zajali a väznili v bavorských kláštorech.²⁸ Svojho biskupského úradu sa mohol ujať až v roku 873, keď bol na zásah pápeža Jána VIII. prepustený z trojročného franského väzenia.²⁹ Niektorí autori

²³ Niektorí bádatelia tvrdia, že Metodovu územnú jurisdikciu je možné definovať len približne a že v podstate až do roku 880 bola nestabilná (BETTI, Maddalena. *The Making of Christian Moravia. Papal Power and Political Reality*. Leiden – Boston: Brill, 2014, s. 215).

²⁴ STEINHÜBEL, J. Metodov konflikt s bavorskými biskupmi. In: KOUŘIL, P. a kol. *Cyrlometodějská misie a Evropa*, s. 223. Podľa originálneho znenia „Converzia“ tak urobil preto, lebo nemohol zniesť „preceňovanie slovienskeho písma“ na úkor latinčiny v liturgii a Svätom písme (Con 12; RATKOŠ, Pramene, s. 90).

²⁵ Pápež Ján VIII. v liste kráľovi Ludovítovi z mája 873 píše: „Z mnohých a zrejmých dôkazov sa tvoja múdrosť môže presvedčiť, že panónska diecéza oddávna sa počítala medzi výsady apoštolskej stolice“ (RATKOŠ, Pramene, s. 178).

²⁶ Reflektuje aj názor, že v prvom období bolo Metodovo pôsobenie viazané na osobu panovníka a nie na sídlo (GALLUSOVÁ, M., HERUCOVÁ, A. Konštantín a Metod v Panónii – zastavenie u Koceľa. In: LUKÁČOVÁ, M., HUSÁR, M., IVANIČ, P., HETÉNYI, M. (eds.). *Tradícia a prítomnosť misijného diela sv. Cyrila a Metoda*. Nitra: UKF FF, 2013, s. 118).

²⁷ ZUBKO, P. *Kult svätých Cyrila a Metoda v latinskej Cirkvi*. Ružomberok: Verbum, 2014, s. 21.

²⁸ MARSINA, R. *Metodov boj*. Bratislava: Obzor, 1985, s. 57. Uvádžajú sa hlavne Ellwangen a Reichenau.

²⁹ LACKO, Saints Cyril and Methodius. s. 171; BAGIN, Apoštolové Slovanů Cyril a Metoděj, s. 70. Zachovali sa rôzne listy pápeža Jána VIII. salzburskému arcibiskupovi Adalwinovi, pasovskému biskupovi Hermanrichovi, frizinskému biskupovi Annonovi, bavorskému vojvodovi Karolmanovi. Miernejšie píše aj kráľovi Ludovítovi Nemcovi (RATKOŠ, Pramene, s. 178-181).

predpokladajú, že sa odobral hneď na Veľkú Moravu,³⁰ iní, že šiel najprv ku Kocelovi do Blatnohradu,³¹ no z dôvodu zmeny mocenskej situácie odišiel (po Forchheimskom mieri?) na Veľkú Moravu.³² Po Kocelovej smrti (azda v rokoch 874 – 876) Panónia prešla pod priamu správu Východofranskej ríše a salzburského arcibiskupstva. Metod mohol teda svoju jurisdikciu vykonávať len na Veľkej Morave. Jeho presné sídlo zatiaľ nepoznáme, viacero indícií však svedčí v prospech Starého Města na Morave, konkrétne do lokality Sady, kde sa archeologicky odkryl jeden z najvýznamnejších sakrálnych komplexov.³³ Predstava pápeža Jána VIII. bola dominantne pôsobiť na slovanské národy, v roku 873 vyzval napr. aj srbské knieža Mutimira, aby sa vrátil pod jurisdikciu „panónskeho arcibiskupa“, čím mal zrejme na mysli sv. Metoda.³⁴

Po „Forchheimskom mieri“ v roku 874 začali na Veľkej Morave opätovne pôsobiť franskí kňazi, predtým vyhnaní z krajiny.³⁵ Boli zásadnými oponentmi sv. Metoda (najmä z dôvodu slovienskej/slovenskej³⁶ liturgie, ale zrejme aj z dôvodu územných nárokov biskupstva v Pasove) a obviňovali ho z herézy.³⁷ To viedlo k ďalšej Metodovej ceste do Ríma, kde sa mal zodpovedať z obvinení. V roku 880 pápež Ján VIII. po tom, čo opätovne schválil starosloviensku liturgiu a potvrdil sv. Metoda vo funkcii arcibiskupa, súčasne prijal Veľkú Moravu pod patronáciu Ríma (išlo pravdepodobne o spoločnú snahu Metoda i Svätopluka) a vysvätil Wichinga (švábskeho benediktína a neskoršieho Metodovho oponenta)

³⁰ MARSINA, Metodov boj, s. 70.

³¹ Napr. TÖNSMEYER, H. D. In castro Chezilonisnoviter, s. 37 a 80.

³² JAN, L. Počátky moravské církevní organizace a charakter Metodějova arcibiskupství. In: KOUŘIL, Cyrilometodějská misie a Evropa, s. 202.

³³ GALUŠKA, L. Křesťanství v období byzantské misie a Metodějova arcibiskupství na bázi archeologických pramenů z oblasti Veligradu – Starého Města a Uherského Hradiště. In: KOUŘIL, Cyrilometodějská misie a Evropa, s. 83.

³⁴ DVORNÍK, F. *Byzantské misie u Slovanů*. Praha: Vyšehrad, 1970, s. 168; RATKOŠ, Pramene, s. 182.

³⁵ Podľa *Života Metoda* Moravania vyhнали nemeckých kňazov pravdepodobne po Svätoplukovom víťazstve nad franskými vojskami v roku 871, resp. pred rokom 873. „Stalo sa vtedy, že Moravania, spoznajúc nemeckých kňazov, ktorí u nich žili, neprajúc im, [...] vyhнали ich všetkých [...]“ (ŽM, X; ŠKOVIERA, Pramene, s. 52).

³⁶ V súčasnosti sa diskutuje o oprávnenosti používať miesto termínu „sloviensky“ výraz „slovenský“. Nakoľko v tejto oblasti nie sme odborníkmi, v našom texte používame väčšinou doteraz zaužívanú formu.

³⁷ Treba si uvedomiť, že v dôsledku dobových rozporov s carihradským patriarchom Fotiom, ktorý bol aj osobným priateľom solúnskych bratov, bol Metod ako Grék ľahko obviniteľný z herézy. Navyše tu zohrávala úlohu aj formulácia o „filioque“. Bližšie k pojmu „filioque“: JUDÁK, V. Filioque – cesta k rozkolu? In: LUKÁČOVÁ, M., HUSÁR, M., IVANIČ, P., HETÉNYI, M. (eds.). *Tradícia a prítomnosť misijného diela sv. Cyrila a Metoda*. Nitra: UKF FF, 2013, s. 507-532.

za biskupa v Nitre.³⁸ V bule „*Industriae tuae*“ prisľúbil Svätoplukovi vysvätiť i ďalšieho biskupa, aby bol dosiahnutý počet troch biskupov a aby sv. Metod mohol s nimi svätiť biskupov podľa potrieb aj pre iné sídla (IT).³⁹ Žiaľ, k tomuto nikdy nedošlo, zrejme pre napätia a spory medzi Wichingom a sv. Metodom.⁴⁰ Počas Svätoplukovej vlády dosiahla Veľkomoravská ríša najväčší územný nárast. Svätopluk pod svoju vládu pripojil Čechy, územie Lužických Srbov (dnes územie v Nemecku), južné oblasti Poľska (Vislansko, Sliezsko), Panóniu (dnešné Maďarsko a severozápad Rakúska), najzápadnejšiu časť dnešnej Ukrajiny a na juhovýchode siahala jeho moc možno až do severozápadného Rumunska. Takéto rozsiahle územie vyžadovalo priam nutnosť členenia na diecézy, no sv. Metod nemohol sám svätiť potrebných biskupov. S Wichingom počítat' nemohol a z rovnakých dôvodov nemohol očakávať spoluprácu ani od franského (bavorského) episkopátu. Potrebných biskupov mohli teda svätiť jedine v Ríme, prípadne v Byzancii. V Ríme by k tomu mohlo dôjsť iba po roku 880, lebo dovtedy sú písomne doložení len dvaja biskupi – Metod a Wiching. Žiaden doklad sa ale nezachoval. Niektorí autori sa domnievajú, že na to využil návštevu Byzancie v rokoch 881 – 882 a že za biskupa nechal vysvätiť sv. Gorazda,⁴¹ možno aj iných. Historické indície k tomu však nejestujú. Čo sa týka správy rozsiahleho územia, sv. Metod tam pravdepodobne posielal spoľahlivých kňazov, pričom ich mohol vybaviť istými právomocami a ustanoviť za archipresbyterov, ako to robili aj franskí biskupi. V Kozmovej kronike sa napr. spomína, že s Bořivojom prišiel z Moravy do Čiech kňaz Kajich,⁴² podobne môžeme predpokladať, že aj pokrstnému vislanskému kniežat'u sv. Metod prideliť na pastoraáciu kňaza. Konkrétne pomery v členení Metodovej arcidiecézy⁴³ sú nám dodnes neznáme.

³⁸ LACKO, Saints Cyril and Methodius, s. 188; BAGIN, Apoštolové Slovanů, s. 72. V prípade Nitry sa vyslovila domnienka, že v roku 880 nešlo o vznik nového, ale o obnovenie dávneho biskupstva. Pozri pozn. č. 9.

³⁹ RATKOŠ, Pramene, s. 191; HRUŠOVSKÝ, F. Styky slovenských kniežat so Svätou stolicou. In: KRUŽLIAK, I., HNILICA, J. (eds.). *Prvoučiteľ národa slovenského*, s. 100. Z uvedeného textu, ako i neskorších formulácií pápežskej korešpondencie je zrejme, že sv. Metod stál na čele arcidiecézy.

⁴⁰ Nemáme zaznamenaný záujem Svätopluka o takéto riešenie a pravdepodobne tu zohrali úlohu i spory Wichinga s Metodom. Je možné, že Wiching sa bál, aby sa nezväčšil počet Metodových prívržencov v radoch episkopátu (STEINHÜBEL, J. Moravia, Chorvátia a Bulhari v plánoch pápežskej kúrie. In: PANIS, B., RUTTKAY, M., TURČAN, V. (eds.). *Bratia, ktorí menili svet – Konštantín a Metod. Príspevky z konferencie*. Bratislava – Nitra: SNM, AÚ SAV, 2012, s. 173).

⁴¹ BOSÁK, L., KÝŠKA, P. *Svätý Gorazd – učení muž našej zeme*. Bratislava: LÚČ, 2004, s. 150. Treba dodať, že sv. Gorazd nemusel byť nutne biskupom, keď ho sv. Metod pred smrťou určil za svojho nástupcu.

⁴² KONZAL, V. Kontinuita slovanske liturgie v priemyslovských Čechách. In: KOUŘIL, Cyrilometodějská misie a Evropa, s. 282.

⁴³ Zaužíval sa pre ňu pomocný termín „Moravsko-panónska“, hoci sa používa skôr opisne, než

V kompilačných materiáloch neskorších storočí, ktoré však historici nepovažujú za relevantné, sa uvádza, že sv. Metod mal k dispozícii „7 biskupov“,⁴⁴ čo sa však nemôže zakladať na pravde, keďže za Metodovho života iného biskupa ako Wichinga v Nitre nepoznáme.⁴⁵

3. OBNOVENIE ARCIDIECÉZY⁴⁶

Smrťou sv. Metoda 6. apríla 885 sa situácia zdramatizovala. Sv. Metod síce za svojho nástupcu určil sv. Gorazda, no (zrejme na základe tendenčných sťažností franského kléru)⁴⁷ pápež Štefan V. zakázal sloviansku liturgiu, Gorazda predvolal do Ríma a vyslovil trest pre Metodových prívržencov.⁴⁸ V zimných mesiacoch rokov 885 – 886 prebehli tvrdé represie, pri ktorých cyrilo-metodských učeníkov (viac ako 200 služobníkov oltára – ŽKI, XI)⁴⁹ šikanovali, vyhнали z krajiny alebo predali do otroctva. Odborníci predpokladajú, že od sankcií ostali ušetrení domáci klerici veľmožského pôvodu, ktorí sa však museli stiahnuť do rodových sídel a hradísk a nemohli verejne pôsobiť. Takto uvažujú aj o sv. Gorazdovi.⁵⁰ Franský klérus ostal v krajine dominantným. Zdá sa, že Wiching, ktorý sa stal najvyšším cirkevným hierarchom, nemal v úmysle zachovať a budovať veľkomoravskú provinciu. Keď v roku 892 – 893 Veľkú Moravu opustil a stal sa poradcom cisára Arnulfa, usiloval sa získať post pasovského biskupa.⁵¹ Po jeho odchode nastala v cirkevnej oblasti na Veľkej Morave faktická kríza. Veľkomoravská diecéza zrejme jursdikčne nezanikla,

jurisdikčne. Pápež Ján VIII. predvoláva listom zo 14. júna 879 sv. Metoda do Ríma ako „arcibiskupa panónskej cirkvi“ (RATKOŠ, Pramene, s. 188), ale v liste Svätoplukovi z júna 880 píše o „arcibiskupovi svätej cirkvi moravskej“ (RATKOŠ, Pramene, s. 190).

⁴⁴ WIHODA, M. Cyrilometodějská tradice v paměti Přemyslovského věku. In: KOUŘIL, Cyrilometodějská misie a Evropa, s. 298.

⁴⁵ V roku 880 je to vyslovene doložené v pápežovom liste Svätoplukovi. Uvažuje sa síce, že počas cesty do Byzancie v roku 881 nechal Metod vysvätiť za biskupa Gorazda a možno aj iných, priame doklady však absentujú.

⁴⁶ Aj vzhľadom na predošlé údaje a fakt, že pápežskí legáti vysvätili arcibiskupa a troch biskupov, sme presvedčení, že išlo o vedomé obnovenie arcidiecézy a nie o individuálne vysviacky bez územného dosahu.

⁴⁷ O rozporoch s franským klérom hovorí najmä neskorší *Život Klimenta* (ŽKI, VII – XIII), i keď viaceré stránky sú v ňom podané už z hľadiska ortodoxnej vierouky.

⁴⁸ RATKOŠ, Pramene, s. 201; MARSINA, Metodov boj, s. 102; HRUŠOVSKÝ, Styky slovenských kniežat, s. 108.

⁴⁹ ŠKOVIERA, Pramene o živote, s. 116.

⁵⁰ Napr. DVORNÍK, Byzantské misie, s. 207.

⁵¹ BALÁŽ, P. Pseudokresťanskí Moravia, nitrianski neofyti a najkresťanskejší Frankovia. In: *Konštantínove listy*, vol. 8, 2015, s. 19.

ale dostala sa asi do silnej závislosti od Pasovského biskupstva.⁵² Franskí kňazi pôsobiaci na území Veľkej Moravy sa pravdepodobne cítili viazaní na svoje diecézy a správali sa ako na svojom, prípadne misijnom území. Nebolo možné priamo svätiť nových kňazov, udeľovať sviatosť birmovania, rozhodovať o cirkevných záležitostiach atď. Tieto úkony sa dali realizovať mimo domácej pôdy alebo cielenou návštevou pasovského biskupa (najpravdepodobnejšie). Uvedené skutočnosti mali vplyv aj na politickú situáciu Veľkej Moravy a na Mojmíra II., ktorý musel čeliť odobratiu mnohých pričlenených území, ako i konfliktu s bratom Svätoplukom II. Cirkevná samostatnosť mala rozhodne dôležitý význam aj ako stabilizačný štátny fenomén. Hoci priamy doklad nemáme, odborníci sú presvedčení, že podľa vzoru svojich predchodcov sa Mojmír II. obrátil priamo na rímsku autoritu,⁵³ ktorá jeho požiadavku uznala ako oprávnenú. Na Veľkú Moravu prišli z Ríma arcibiskup Ján a biskupi Benedikt a Daniel, ktorí tu vysvätili arcibiskupa a troch biskupov. Spolu s inými autormi sme presvedčení, že Veľkomoravská cirkevná provincia tak bola obnovená z pápežského rozhodnutia, čím dostala primerané uznanie. Nevieme zodpovedať na otázku, či Mojmír II. konal podľa rady žijúcich slovienskych duchovných alebo sa jednoducho rozpamätal na niekdajšiu cirkevnú samostatnosť, ktorú v minulosti zažil. V uvedenom období bolo územie Veľkomoravskej ríše menšie než za vlády Svätopluka. Okrajové a vzdialené územia odpadli ako prvé, Čechy pripadli Frankom, stratila sa veľká časť Panónie. Otázka znie, v akom rozsahu došlo v roku 899 k obnoveniu provincie: či v pôvodnom rozsahu alebo dobovo aktuálnom. Možno predpokladať, že územne sa týkala už len častí bezprostredne spadajúcich pod Mojmírovu vládu. V takom prípade (vzhľadom na počet biskupov) bola provincia obnovená dokonca s väčšou cirkevno-právnu silou než pôvodne. Štyria biskupi tvorili dostatočný počet nielen na príslušné sviatosťné úkony, ale boli spôsobilí svätiť podľa potreby i nových biskupov. Nečudo, že bavorský episkopát reagoval sťažnosťou, v rámci ktorej situáciu opisoval tak, aby poukázal na vlastné „nároky“ na veľkomoravské územie. V zmysle starších dohôd zo začiatku 9. stor. si na toto územie robil stále nárok Pasov. Paradoxne máme informácie o obnovení veľkomoravskej provincie i o počte biskupstiev práve z tohto protestu.⁵⁴

⁵² Už na základe starších delení mal Pasov pôsobiť aj severne od Dunaja, pričom proti vysväteniu štyroch hierarchov Rímom protestovali bavorskí biskupi tým, že sa tak „delí jedna“ (pasovská) provincia (RATKOŠ, Pramene, s. 207-208).

⁵³ HRUŠOVSKÝ, Styky slovenských kniežat, s. 109.

⁵⁴ Je zaujímavé, že biskupi neprotestujú proti Nitrianskemu biskupstvu, v ktorom kedysi pôsobil Wiching. Naopak, okrajovo spomínajú, že „[...] Váš predchodca [...] vysvätil Wichinga za biskupa, avšak vôbec ho nevyslal do onoho starého Pasovského biskupstva, ale k istému na vieru obrátenému národu [...]“ (RATKOŠ, Pramene, s. 208; BALÁŽ, Pseudokresťanskí Moravia, s. 16).

Mnohí bádatelia predpokladajú, že uvedené obnovenie súvisí s reinštaláciou slovienskych duchovných. Uvažuje sa, že jedným z biskupov (dokonca arcibiskupom) bol sv. Gorazd, ktorý možno prečkal wickingovské obdobie v ústraní rodového hradiska.⁵⁵ V tejto súvislosti sa zvykne ako jeho pôsobisko uvádzať Krakov (južná časť Poľska bola anektovanou súčasťou Veľkomoravskej ríše) na základe nálezu zápisu sviatku sv. Gorazda vo wislickom kalendári zo 14. stor.⁵⁶ Nových biskupov a arcibiskupa ordinovali biskupi z Ríma, je teda jasné, že kandidáti museli byť pre Rím akceptovateľní – čo mohlo robiť ťažkosť v prípade prevládajúceho nasadenia cyrilo-metodských učeníkov, v prevažnej miere používajúcich byzantskú liturgiu a zrejme aj byzantské stanovisko týkajúce sa „filioque“. Ak Mojmír II. mohol navrhnúť kandidátov, navrhol, samozrejme, „lojálnych“ a istotne mu išlo o odstránenie alebo aspoň o zmenšenie franského vplyvu, nemohol však riskovať problémy s Rómom. V spomenutom protestnom spise bavorských biskupov sa vôbec nerieši otázka spochybnenia vysvätených biskupov v zmysle vierouky – vo veci „pravovernosti“ problém nevideli. Na druhej strane vieme, že mnohí cyrilo-metodskí učenici ovládali byzantskú aj latinskú formu. Je možné, že Mojmír využil aj cyrilo-metodských učeníkov, musel by však voliť takých, ktorým latinská forma liturgie bola známa. Sv. Gorazd takýmto bol, aj keď jeho osudy po roku 885 nie sú známe a nedá sa vylúčiť, že v období zákroku proti cyrilo-metodským žiakom zahynul.⁵⁷

Samotnú štruktúru predpokladanej obnovenej provincie nepoznáme, ale vzhľadom na bežnú cirkevnú prax zachovávať a nadväzovať na staršie, aj zaniknuté diecézy možno s určitosťou tvrdiť, že arcibiskupským sídlom bolo pôvodné Metodovo sídlo na Morave, najpravdepodobnejšie v dnešnom Starom Měste. Ďalším biskupským sídlom bola určite Nitra, ostatné dve lokality nepoznáme. Ich sídla sa snažia odborníci dedukovať rôzne. Niektorí predpokladajú, že ide o tie veľkomoravské sídla, ktoré aj neskôr boli biskupstvami (Olomouc⁵⁸, Ostrihom⁵⁹, Krakov⁶⁰) alebo v ktorých aspoň pokračovala vyššia cirkevná správa

⁵⁵ BOSÁK, L., KÝŠKA, P. Svätý Gorazd – učený muž našej zeme, s. 137.

⁵⁶ DVORNÍK, Byzantské misie, s. 207; HNILICA, Svätí Cyril a Metod, s. 130.

⁵⁷ Súhrne o rôznych názoroch: BOSÁK, L., KÝŠKA, P. Svätý Gorazd – učený muž našej zeme, s. 137.

⁵⁸ ŠLÉZAR, P. Olomouc. In: KOUŘIL, P. (ed.). *Velká Morava a počátky křesťanství*. Brno: AU AVČR, 2014, s. 206. Olomouc bol podľa viacerých prenesením Metodovho (arci)biskupstva, predpokladaného v Starom Měste v období po páde Veľkej Moravy, keď sa ťažiskové sídla presúvali severnejšie.

⁵⁹ Vyslovil sa názor, že Ostrihom môže byť pokračovaním tradície starokresťanského biskupstva v Brigetio pri Komárne – Komárome. Niektorí však Ostrihom vylučujú z dôvodu, že toto územie patrilo Salzburgu a nie Pasovu, ktorý podal sťažnosť proti zriadeniu veľkomoravských biskupstiev z dôvodu, že sú erigované na jeho území. Z toho istého dôvodu vylučujú i Vacov a Ráb (BALÁŽ, Pseudokresťanskí Moravania, s. 15).

⁶⁰ Aj z dôvodu zmieneneho zápisu vo wislickom kalendári – pozn. 35.

formou kapitúl (Bratislava⁶¹, Spiš⁶²). Uvažuje sa tiež o iných významných veľkomoravských centrách (Devín, Trenčín, Brno, Znojmo...), často však bez náležitého zdôvodnenia a s nepresvedčivou argumentáciou. Tu je dôležité ozrejmiť, aké územie zahŕňala obnovená provincia. Či išlo o rozsah ríše z čias Svätopluka alebo o aktuálnu oblasť za vlády Mojmíra II., zmenšenú o mnohé anektované časti. Vylúčiť musíme panónsky Blatnohrad (dnes Zalavár), keďže Panóniu už dlhší čas ovládali Frankovia, a zrejme aj územie južne od Dunaja a tiež Čechy. Navyše Blatnohrad spadal do pôsobnosti Salzburgu a v proteste sa spomína iba narušenie pasovských jurisdikcií. V mladších spisoch sa udáva, že arcibiskupské sídlo bolo vo Velehrade v Kostole sv. Petra a Pavla, preto sa v stredoveku hľadalo v dnešných Kunoviciach a Polešoviciach pri Velehrade na Morave, kde sú chrámy zasvätené sv. Petrovi a sv. Pavlovi.⁶³ Zo starších historikov F. V. Sasínek predpokladal biskupské sídlo v Báci v Srbsku,⁶⁴ ale uvažoval aj nad Bratislavou, najmä pre jej strategickú polohu. V súvislosti s objavom zvyšku sakrálnej architektúry i dobových reálií sa predpokladalo, že jedno z biskupstiev mohlo byť v maďarskom Feldebrö (staroslov. Dúbrava).⁶⁵

Zdá sa, že túto situáciu reflektuje údajný list pápeža Eugena II. (824 – 827) považovaný za mladšie falzum vypracované na podnet pasovského biskupa Pilgrima (971 – 991), ktorý sa usiloval utvoriť zo svojej diecézy arcibiskupstvo. S týmto zámerom chcel nadviazať na zaniknutú loršskú provinciu, pod ktorú údajne spadali viaceré biskupstvá v Avarii, na Morave a v Dolnej Panónii. V zmienenom liste sa menujú títo biskupi a ich sídla: Rathfred vo Faviane, Metod v Speculijulii, Alchwin v Nitre, Anno vo Vetvare, ako aj kniežatá Tutund a Mojmír.⁶⁶ Falzum však odráža isté dávnejšie reálie (4 veľkomoravské biskupstvá, mesto Nitra, mená Metod, Alchwin – Adalwin? – salzburský arcibiskup, Anno – frízinský biskup, knieža Mojmír – II.?). Viacerí bádatelia sa pokúšali zistiť, či v menách sídel nemožno dešifrovať skutočné lokality,⁶⁷ i keď iní spochybňujú, či zmienené

⁶¹ KUČERA, M. *Bratislava a starí Slováci. O počiatkoch mesta a národa*. Martin: Matica slovenská, 2009, s. 95.

⁶² PAPP, Š. Tretia rotunda na území našej eparchie. In: *Slovo. Časopis gréckokatolíkov v ČSSR*, roč. 16, č. 8, 1984, s. 12-13. V prípade Spiša je zaujímavé, že spišský prepošt bol v stredoveku biskupom, i keď nemal vlastnú diecézu.

⁶³ KALOUS, A. Cyrilometodějská tradice v pozdně středověkých českých zemích. In: KOUŘIL, Cyrilometodějská misie a Evropa, s. 311.

⁶⁴ BOSÁK, L., KÝŠKA, P. Svätý Gorazd – učený muž našej zeme, s. 149.

⁶⁵ CINCÍK, J. Počiatky kresťanstva u Slovákov. In: KRUŽLIAK, I., HNILICA, J. (eds.). *Prvoučiteľ národa slovenského*, s. 32-73. Pôvodnú stavbu, dnes zachovanú ako časť krypty, väčšina bádateľov datuje až do 11. stor. (POMFYOVÁ, B. Kult svätcov a sakrálna architektúra. In: KOŽIAK, R., NEMEŠ, J. (eds.). *Svätec a jeho funkcia v spoločnosti I*, s. 216) s možnosťou identifikácie ako hrobky Samuela Abu.

⁶⁶ RATKOŠ, Pramene k dejinám Veľkej Moravy, s. 348.

⁶⁷ Napr. STEINHÜBEL, J. Štyri veľkomoravské biskupstvá. In: *Slovanské štúdie 1*, 1994, s. 21-39.

údaje majú výpovednú hodnotu. Vetvaro sa pokladá za dnešný rakúsky Mautern alebo maďarský Sopron, Faviana za Mosonmagyaróvár, pripúšťa sa Vesprím a pod.⁶⁸ Ak predpokladáme, že územne sa „obnovená provincia“ obmedzovala na aktuálnu Mojmirovu doménu, nebude správne hľadať sídla zmienených biskupstiev hlbšie v dnešnom Maďarsku, Rakúsku, Srbsku, Rumunsku či na Ukrajine, ako to niektorí autori zvažujú. Vylúčiť možno aj Prahu, keďže spadala do pôsobnosti Regensburgu. Možno však počítať s lokalitami v Panónii v okolí Dunaja, kam Mojmirova vláda mohla siahať. Je možné, že tri biskupstvá (okrem Nitry) ležali na dnešnej Morave. Námetka, že by išlo o prílišné sústredenie na malom území neobstoje, lebo aj sídla dobových bavorských biskupstiev ako Salzburg, Pasov, Friesing a Regensburg neboli od seba príliš vzdialené.

4. ARCIDIECÉZA PO ZÁNIKU VEĽKEJ MORAVY

Obnovenie cirkevnej provincie, ktoré dedukujeme z udalosti konsekrácie štyroch hierarchov, bolo významnou udalosťou v cirkevnom i štátnom zmysle. Z cirkevnoprávneho hľadiska to znamenalo potvrdenie zo strany najvyššej rímskej autority a faktické odstavenie vplyvu franských diecéz, ktoré zrejme od udalostí po Metodovej smrti, vyhnaní jeho učeníkov a nakoniec aj odchode Wichinga predpokladali, že Veľkomoravská arcidiecéza bola len epizodickou udalosťou, na ktorú sa postupne zabudlo. Tak ako východofranskí králi považovali veľkomoravských vládcov za svojich vazalov, aj franskí biskupi (hlavne pasovskí) považovali toto územie za svoju oblasť. Je možné, že Rím sledoval aj zmenšenie franského vplyvu, ktorý mu konkuroval v Panónii a siahal až do Aquiley. Kúria tak mohla dať najavo, že sa nemieni vzdať svojej dávnej jurisdikcie nad zmienenými územiami.⁶⁹ Pre obnovenú provinciu to znamenalo výborné podmienky na ďalší rozvoj. Biskupi mohli podľa potreby riadiť svoje diecézy, zakladať školy, kláštory, prípadne svätiť ďalších biskupov. Žiaľ, z obmedzených zmienok nevieme, čo všetko sa pri obnove arcidiecézy uskutočnilo. Keby sa spoločenský vývoj uberal iným smerom a Veľká Morava by pretrvala, obnovená arcidiecéza by sa isto stala pevným základom nielen ďalšieho cirkevného života, ale aj štátnej suverenity. Môžeme to demonštrovať úsilím vznikajúcich ranostredovekých štátov, ktoré pri svojom vzniku alebo krátko po ňom zriadovali vlastné

⁶⁸ MARSINA, R. Cirkevná organizácia na Veľkej Morave. In: GALUŠKA, L., KOUŘIL, P., MĚŘÍNSKÝ, Z. *Velká Morava mezi východem a západem*. Brno: AÚ AVČR, 2001, s. 295.

⁶⁹ Pápež Ján VIII. v inštrukcii biskupovi Pavlovi z Ankony píše: „[...] aj na území celého Ilyrika Apoštolská stolica oddávna vykonávala vysviacky, vydávala uznesenia a úpravy [...]“ (RATKOŠ, Pramene, s. 176), a podobne píše i na iných miestach.

biskupstvá (Uhorsko, Česko, Poľsko). O osude a vývoji obnovenej veľkomoravskej provincie nemáme správy.

Oprávnene môžeme predpokladať, že aj po zániku Veľkej Moravy určité cirkevné štruktúry istú dobu pretrvali, biskupi, ak nezahynuli (a nemyslíme, že by naraz zahynuli všetci), sa zrejme snažili aj ďalej udržať vnútornú celistvosť a organizáciu svojich diecéz, aj keď určite zmenšených vplyvom vojnových udalostí a staromadžarských nájazdov, ktoré väčšinu veľkomoravských centier zničili. Pôvodne celistvá ríša sa začala rozkladať. Veľkomoravský štátny útvar asi dlho dožíval atomizovaný do veľmožských alebo cirkevných štátov bez vzájomného spojenia. Cirkevné štruktúry (nielen biskupstvá) mohli na Slovensku pretrvať v tradícii kapitúl (Nitra, Bratislava). Na Morave sa tradícia „moravského biskupa“ udržala dlho, v mladšej spisbe sa v roku 916 spomína na Velehrade biskup Ján ako „prvý po Metodovi“.⁷⁰ Možno moravské biskupstvo nejakým spôsobom preživalo, nakoľko v roku 976 je na mohučskej synode uvádzaný bezmenný „moravský biskup“,⁷¹ čo vnáša do diskusie o kontinuite veľkomoravskej cirkevnej organizácie ďalšie podnety. Najnovšie výsledky archeologických i architektonicko-historických výskumov menia staršie zaužívané predstavy o 10. storočí ako o diskontinuitnom vývoji. Viaceré veľkomoravské sakrálne stavby ostali zachované a aj naďalej plnili bohoslužobnú funkciu, z nich tri stoja na Slovensku dodnes (Kopčany⁷², Kostolany pod Tribečom⁷³, Nitrianska Blatnica⁷⁴). Ukazuje sa, že ani po rozpade štátnej i cirkevnoadministratívnej štruktúry veľkomoravská tradícia nezaniká. Okrem doteraz uvádzaných, predovšetkým literárno-liturgických a jazykových dokladov, sa ukazuje, že sakrálne staviteľstvo pokračovalo aj po zániku Veľkej Moravy, zrejme nadväzovalo na jej tvarovú a morfológickú stránku a mohlo byť inšpiračným východiskom aj pre chrámy raného uhorského

⁷⁰ WIHODA, M. Cyrilometodějská tradice, s. 300.

⁷¹ JAN, L. Stará Morava mezi Východem a Západem. In: *Svatý Prokop, Čechy a střední Evropa*. Praha: Lidové noviny, 2006, s. 257-258.

⁷² Do 2. polovice 9. stor. boli datované podľa veľkomoravského hrobu nachádzajúceho sa vedľa objektu (BAXA, P., FERUS, V., GLASER-OPITZOVÁ, R., KATKINOVÁ, J. Veľkomoravský kostol v Kopčanoch. In: *Pamiatky a múzeá*, roč. 53, 2004, č. 4, s. 65). Neskoršie dendrochronologické datovanie po polovici 10. stor. nebolo akceptované z dôvodu výhrad proti aplikovaniu metódy. Nové dendrochronologické meranie ešte nie je publikované, predbežne však umožňuje stanoviť datovanie na prelom 9. a 10. stor. (ústna informácia P. Bartu).

⁷³ Najnovšie dendrochronologické merania určili vznik v rozmedzí od konca 9. stor. až po prvú tretinu 10. stor. (BARTA, P., BÓNA, M., KELEŠI, M. Chronometrický výskum murív Kostola sv. Juraja v Kostolanoch pod Tribečom. In: *Archaeologia historica*, 40, 2015, č. 1, Brno: Masarykova univerzita, s. 691-709).

⁷⁴ C14 merania maltoviny určili dobu vzniku okolo roku 850 (+- 40 rokov) (DORICA, J. Reštaurovanie Rotundy sv. Juraja pri Nitrianskej Blatnici. In: *Pamiatky a múzeá*, roč. 66, 2017, č. 3, s. 34).

štátu.⁷⁵ Exaktné datovacie metódy potvrdili, že niektoré stavby vznikli alebo boli výraznejšie prestavané v období okolo polovice 10. stor., teda pred definitívnym začlenením Slovenska do Uhorského kráľovstva (napr. kostol na Nitrianskom hrade⁷⁶). Z existencie týchto stavieb usudzujeme, že pretrvávala aj cirkevná správa, i keď o jej podobe nemáme žiadne priame poznatky. Zastávame názor, že obnovenie Veľkomoravskej arcidiecézy malo vplyv na polozenie práve tých základov, ktoré umožnili kresťanskej viere prežiť v dobovo ťažkej situácii a priniesť posolstvo aj pre nasledujúce generácie.

Zoznam použitej literatúry

- BAČA, R. K patrocínium kostola sv. Margity Antiochijskej v Kopčanoch. In: *Slovenská archeológia*, roč. LXIV, č. 1, 2016, s. 145-176. ISSN 1335-0102.
- BAGIN, A. *Apoštolové Slovanů Cyril a Metoděj a Velká Morava*. Praha: Česká katolícka charita, 1982, povolenie č. 1159/81.
- BALÁŽ, P. Pseudokresťanskí Moravia, Nitrianski neofyti a najkresťanskejší Frankovia. In: *Konštantínove listy*, vol. 8, 2015, s. 14-24. ISSN 1337-8740.
- BARTA, P., BÓNA, M., KELEŠI, M. Chronometrický výskum murív Kostola sv. Juraja v Kostofanoch pod Tribečom. In: *Archaeologia historica*, 40, 2015, č. 1, Brno: Masarykova univerzita, s. 691-709. ISSN 0231-5823.
- BAXA, P., FERUS, V., GLASER-OPITZOVÁ, R., KATKINOVÁ, J. Veľkomoravský kostol v Kopčanoch. In: *Pamiatky a múzeá*, roč. 53, 2004, č. 4, s. 65. ISSN 1335-4353.
- BEDNÁR, P., RUTTKAY, M. Nitra. In: KOUŘIL, P. (ed.). *Velká Morava a počátky křesťanství*. 2014, Brno: AU AVČR, s. 229-234. ISBN 978-80-86023-53-3.
- BETTI, Maddalena, *The Making of Christian Moravia. Papal Power and Political Reality*. Leiden – Boston: Brill, 2014. ISBN 978-90-04-21187-2.
- BOSÁK, L., KÝŠKA, P. *Svätý Gorazd – učený muž našej zeme*. Bratislava: LÚČ, 2004. ISBN 80-7114-501-7.
- BOTEK, A. *Veľkomoravské kostoly na Slovensku a odraz ich tradície v neskoršom období*. Bratislava: Post Scriptum, 2014. ISBN 978-80-89567-37-9.
- BUGAN, B. *Svätý Bystrík*, Bratislava: LÚČ, 2007. ISBN 978-80-7114-660-5.
- CINCÍK, J. Počiatky kresťanstva u Slovákov. In: KRUŽLIAK, I., HNILICA, J. (eds.). *Prvoučiteľ národa slovenského. Zborník na pamiatku tisícstého výročia smrti sv. Metoda*. Rím: Unitas et Pax, 1988, s. 32-73.
- DORICA, J. Reštaurovanie Rotundy sv. Juraja pri Nitrianskej Blatnici. In: *Pamiatky a múzeá*, roč. 66, 2017, č. 3, s. 31-34. ISSN 1335-4353.

⁷⁵ BOTEK, *Veľkomoravské kostoly na Slovensku*, s. 157-160.

⁷⁶ Najstaršiu nadzemnú časť nitrianskej katedrály zistil výskum vo forme torza muriva dolného kostola. Dendrochronologická analýza preukázala, že použité stavebné drevo bolo zoťaté po prvej tretine 10. stor. To dokazuje, že stavba vznikla alebo bola prestavená v druhých dvoch tretinách 10. stor., najneskôr na začiatku 11. stor. (BEDNÁR, P., RUTTKAY, M. Nitra. In: KOUŘIL, P. (ed.). *Velká Morava a počátky křesťanství*. Brno: AU AVČR, 2014, s. 232).

DVORNÍK, F. *Byzantské misie u Slovanů*. Praha: Vyšehrad, 1970, 33-254-70, 02/3, 21-509/865.

GALLUSOVÁ, M., HERUCOVÁ, A. Konštantín a Metod v Panónii – zastavenie u Koceľa. In: LUKÁČOVÁ, M., HUSÁR, M., IVANIČ, P., HETÉNYI, M. (eds.). *Tradícia a prítomnosť misijného diela sv. Cyrila a Metoda*, Nitra: UKF FF, 2013, s. 110-120. ISBN 978-80-558-0401-9.

GALUŠKA, L. Kresťanství v období byzantské misie a Metodějova arcibiskupství na bázi archeologických pramenů z oblasti Veligradu – Starého Města a Uherského Hradiště. In: KOUŘIL, P. a kol. *Cyrlometodějská misie a Evropa*. Brno: AÚ AVČR, 2014, s. 74-85. ISBN 978-80-86023-50-2.

HRUŠOVSKÝ, F. Styky slovenských kniežat so Svätou stolicou. In: KRUŽLIAK, I., HNILICA, J. (eds.). *Prvoučiteľ národa slovenského. Zborník na pamiatku tisícstého výročia smrti sv. Metoda*. 1988, Rím: Unitas et Pax, s. 74 – 112.

HNILICA, J. *Svätí Cyril a Metod. Horliví hlásatelia Božieho slova a verní pastieri Cirkvi*. Bratislava: Alfa, 1990. ISBN 80-052-00707-8.

CHARVÁT, P. A montibus usque ad mare: Morava a Benátky v 9. stolytí. In: KOUŘIL, P. a kol. *Cyrlometodějská misie a Evropa*. Brno: AÚ AVČR, 2014, s. 226-229. ISBN 978-80-86023-50-2.

ILLÁŠ, M. Adriatický pôvod niektorých predrománskych kostolov v strednom Podunajsku. In: *ARS 44*, č. 2, 2011, s. 252-270. ISSN 0044-9008.

ILLÁŠ, M. Niekoľko úvah o Pribinovi, Mojmirovcoch a Veľkej Morave (príspevok k diskusií o včasnostredovekých dejinách Moravy a západného Slovenska). In: *Moravský historický sborník. Ročenka Moravského národního kongresu 2011 – 2016*. Brno: Moravský národní kongres, 2017, s. 179-247. ISBN 80-238-1183-5.

JAN, L. Stará Morava mezi Východem a Západem. In: *Svatý Prokop, Čechy a střední Evropa*. Praha: Lidové noviny, 2006, s. 241-264. ISBN 80-7106-790-3.

JAN, L. Počátky moravské církevní organizace a charakter Metodějova arcibiskupství. In: KOUŘIL, P. a kol. *Cyrlometodějská misie a Evropa*. Brno: AÚ AVČR, 2014, s. 200-205. ISBN 978-80-86023-50-2.

JUDÁK, V. Filioque – cesta k rozkolu? In: LUKÁČOVÁ, M., HUSÁR, M., IVANIČ, P., HETÉNYI, M. (eds.). *Tradícia a prítomnosť misijného diela sv. Cyrila a Metoda*, Nitra: UKF FF, 2013, s. 507-532. ISBN 978-80-558-0401-9.

JUDÁK, V. Dejiny Nitrianskeho biskupstva. In: *Kolíška kresťanstva na Slovensku. Nitriansky hrad a Katedrála sv. Emerána v premenách času*. Nitra: BÚ Nitra + AÚ SAV, 2011, s. 14-63. ISBN 978-80-970809-8-3.

KALOUS, A. Cyrlometodějská tradice v pozdně středověkých českých zemích. In: KOUŘIL, P. a kol. *Cyrlometodějská misie a Evropa*. Brno: AÚ AVČR, 2014, s. 310-316. ISBN 978-80-86023-50-2.

KOČIAN, V. *Zabudnutý kráľ Rastislav a jeho dielo*. Zvolen: Jas, 2010. ISBN 978-80-89219-25-4.

KOLNÍK, T. Počiatky kresťanstva v strednom Podunajsku vo svetle historických a archeologických prameňov. In: PANIS, B., RUTTKAY, M., TURČAN, V. (eds.). *Bratia, ktorí menili svet – Konštantín a Metod. Príspevky z konferencie*. Bratislava – Nitra: SNM, AÚ SAV, 2012, s. 9-46. ISBN 978-80-8060-304-5.

- KONZAL, V. Kontinuita slovanskej liturgie v priemyslovských Čechách. In: KOUŘIL, P. a kol. *Cyrlometodějská misie a Evropa*. Brno: AÚ AVČR, 2014, s. 282-283. ISBN 978-80-86023-50-2.
- KOŽIAK, R. Christianizácia Avarov a Slovanov na strednom Dunaji – príbeh svätcov – misionárov. Svätá vojna alebo kultúrny šok? In: KOŽIAK, R., NEMEŠ, J. (eds.). *Svätec a jeho funkcia v spoločnosti I*. Bratislava: Chronos, 2006, s. 121-148. ISBN 80-89027-19-9.
- KUČERA, M. *Bratislava a starí Slováci. O počiatkoch mesta a národa*. Martin: Matica Slovenská, 2009. ISBN 978-80-7090-939-3.
- MARSINA, R. *Metodov boj*. Bratislava: Obzor, 1985.
- MARSINA, R. Cirkevná organizácia na Veľkej Morave. In: GALUŠKA, L., KOUŘIL, P. MĚŘÍNSKÝ, Z. *Velká Morava mezi východem a západem*. Brno: AÚ AVČR, 2001. ISBN 80-86023-28-1, s. 291-296
- LACKO, M. *Saints Cyril and Methodius*. Second edition. Rome: Slovak Editions Sts. Cyril and Methodius, 1969.
- LACKO, M. *Svätí Cyril a Metod*. Siedme vydanie spracované podľa vydania z r. 1992. Bratislava: LÚČ, 2011. ISBN 978-80-7141-711-8.
- PAPP, Š. Tretia rotunda na území našej eparchie. In: *Slovo. Časopis gréckokatolíkov v ČSSR*, roč. 16, č. 8, 1984, s. 12-13.
- POMFYOVÁ, B. Kult svätcov a sakrálna architektúra. In: KOŽIAK, R., NEMEŠ, J. (eds.). *Svätec a jeho funkcia v spoločnosti I*. Bratislava: Chronos, 2006, s. 199-232. ISBN 80-89027-19-9.
- RATKOŠ, P. *Pramene k dejinám Veľkej Moravy*, Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1964.
- RUTTKAY, A. Najstaršie sakrálné stavby na Slovensku ako odraz kristianizácie a budovania kresťanských inštitúcií v 9. – 11. storočí. In: PANIS, B., RUTTKAY, M., TURČAN, V. (eds.). *Bratia, ktorí menili svet – Konštantín a Metod. Príspevky z konferencie*. Bratislava – Nitra: SNM, AÚ SAV, 2012, s. 79-98. ISBN 978-80-8060-304-5.
- STANISLAV, J. (ed.). *Životy slovanských apoštolov Cyrila a Metoda. Panónsko-moravské legendy*. Bratislava – Praha: Slovenská Liga a L. Mazáč, 1934.
- STEINHÜBEL, J. Štyri veľkomoravské biskupstvá. In: *Slovanské štúdie I*, 1994, s. 21-39. ISSN 0583-564X.
- STEINHÜBEL, J. Moravia, Chorváti a Bulhari v plánoch pápežskej kúrie. In: PANIS, B., RUTTKAY, M., TURČAN, V. (eds.). *Bratia, ktorí menili svet – Konštantín a Metod. Príspevky z konferencie*. Bratislava – Nitra: SNM, AÚ SAV, 2012, s. 157-176. ISBN 978-80-8060-304-5.
- STEINHÜBEL, J. Metodov konflikt s bavorskými biskupmi. In: KOUŘIL, P. a kol. *Cyrlometodějská misie a Evropa*. Brno: AÚ AVČR, 2014, s. 220-225. ISBN 978-80-86023-50-2.
- ŠKOVIERA, A. (ed.). *Pramene o živote svätých Cyrila a Metoda a ich učeníkov*. Bratislava: Post Scriptum, 2013. ISBN 978-80-89567-23-2.
- ŠLÉZAR, P. Olomouc. In: KOUŘIL, P. (ed.). *Velká Morava a počátky křesťanství*. Brno: AU AVČR, 2014, s. 201-207. ISBN 978-80-86023-53-3.

ŠPETKO, J. Kristianizácia Slovienov v predcyrilometodskom období (od 5. až do polovice 9. storočia). In: KRUŽLIAK, I., HNILICA, J. (eds.). *Prvoučiteľ národa slovenského. Zborník na pamiatku tisícstého výročia smrti sv. Metoda*. Rím: Unitas et Pax, 1988, s. 11-31.

TÖNSMEYER, H. D. In castro Chezilonisnoviter Mosapure vocato. In: *Kocel' a Blatnohrad*. Marianka: Ordinariát Ozbrojených síl a ozbrojených zborov Slovenskej republiky, 2013, s. 25-65 a 66-115. ISBN 978-80-89262-49-9

WIHODA, M. Cyrilometodějská tradice v paměti Přemyslovského věku. In: KOUŘIL, P. a kol. *Cyrilometodějská misie a Evropa*. Brno: AÚ AVČR, 2014, s. 298-302. ISBN 978-80-86023-50-2.

ZUBKO, P. *Kult svätých Cyrila a Metoda v latinskej Cirkvi*. Ružomberok: Verbum, 2014. ISBN 978-80-561.

Zoznam skratiek

Con O obrátení Bavorov a Korutáncov

IL Italská Legenda (Krátky život Konštantína od biskupa Gauderoca)

IT Industriae tuae (Bula Jána VIII.)

ŽK Život Konštantína

ŽKl Život Klimenta (Theofylaktov)

ŽM Život Metoda

1120 years after the restoration of the Great Moravian ecclesiastical province

Summary

For the early medieval states at the stage of their formation and establishment, an important factor was the building of their own diocesan organization. Such a development was achieved also by Great Moravia, first by Methodius' episcopal consecration in 869, later by its confirmation in the office and consecration of Wiching by Bishop for Nitra in 880. The paper deals with an overview of the development of ecclesiastical – administrative conditions in Great Moravia against the background of the renewal of the Moravian – Pannonian province by Pope John IX and the consecration of its four hierarchs in 899. It refers to the events after the death of st. Method and the later departure of Wiching and deals with the question of continuation of the Great Moravian tradition in the later period.

Key-words: *Great Moravia – diocese – bishop's seats – church relations.*

Doc. Mgr. Ing. arch. Andrej Botek, PhD.
Slovak University of Technology in Bratislava
Faculty of Architecture
Institute of History and Theory of Architecture
and Monument Restoration
Comenius University in Bratislava
Faculty of Roman Catholic Theology of Cyril
and Methodius
Department of Church History

ANOTÁCIE

Veronika Pétiová

Veni Sancte

Dňa 23. septembra 2019 sa v Aule Univerzity Komenského uskutočnilo slávnostné otvorenie akademického roka. O deň neskôr, t. j. 24. septembra, sme vzývaním Ducha Svätého pri slávnostnej svätej omši v Katedrále sv. Martina v Bratislave otvorili akademický rok na pôde RKCMBF UK. Následne sa na ďalší deň uskutočnilo Veni Sancte aj v nitrianskom kňazskom seminári.

Deň otvorených dverí v kňazskom seminári

V dňoch 30. 11. až 1. 12. 2019 sa uskutočnil v Kňazskom seminári sv. Cyrila a Metoda v Bratislave MINFA deň otvorených dverí, na ktorý boli srdečne pozvaní všetci miništranti. V rámci podujatia mali možnosť spoznať seminár zvnútra a prežiť deň i noc v tomto prostredí.

Prezentácia knihy *Una voce in difesa*

11. decembra 2019 sa vo Vatikáne uskutočnila prezentácia knihy *Una voce in difesa – Episcopato slovacco e diplomazia pontificia contro lo sterminio nazista* od historikov ThDr. Petra Slepčana, PhD., pedagóga našej fakulty, a prof. PhDr. Róberta Letza, PhD., ktorú slávnostne predstavil páter Bernard Ardura, prezident Pápežského výboru pre historické vedy. S úvodným slovom vystúpil kardinál Jozef Tomko, emeritný prefekt Kongregácie pre evanjelizáciu národov a arcibiskup Stanislav Zvolenský, predseda KBS. Publikáciu prezentovali prof. Emília Hrabovec a prof. Matteo Luigi Napolitano. Knihu vydalo vydavateľstvo Libreria Editrice Vaticana v edícii Pápežského výboru pre historické vedy.

Autori sa v tejto publikácii venujú úlohe slovenského episkopátu a vatikánskej diplomacie v boji proti nacizmu.

Vnútrobiblická interpretácia skorších prorokov

Katedra biblických vied RKCMBF UK spolu s redakciou vedeckého časopisu *Studia Biblica Slovaca* zorganizovala medzinárodnú vedeckú konferenciu *Vnútrobiblická interpretácia skorších prorokov*, ktorá sa uskutočnila v dňoch 13. – 15. decembra 2019 v Badíne.

Konferencia sa zaoberala tradíciou spojenou s prorockými postavami počas formovania starozákonných i novozákonných spisov. Cieľom konferencie bolo skúmať špecifické literárne charakteristiky, typologický vývoj a teologický význam uvedených postáv naprieč históriou v kánonických spisoch, ktoré vznikali v závislosti od skorších prorokov. Hlavné príspevky na konferencii predniesli Jeremy Corley (Maynooth, IE), jezuita Peter Dubovský (Rím, IT) a Emanuel Tov (Jeruzalem, IL).

Nádej a výzvy z Knihy Genezis 1-11

Pri príležitosti Roku Božieho slova sa každý posledný utorok v mesiaci počas letného semestra uskutoční na pôde našej fakulty séria biblických prednášok spojených s diskusiou pod názvom *Nádej a výzvy z Knihy Genezis 1-11*. 28. januára sa uskutočnila prvá prednáška z tohto cyklu pod názvom „Znameníť začiatok“. Výklady textov a uvádzanie do efektívnych metód chápania Svätého písma predloží odborný asistent z Katedry biblických vied RKCMBF UK ThDr. SSL. Ing. Jozef Jančovič, PhD.

AUTORI PRÍSPEVKOV

DOC. MGR. ING. ARCH. ANDREJ BOTEK, PHD., Fakulta architektúry Slovenskej technickej univerzity v Bratislave, Námestie Slobody 19, 812 45 Bratislava, andrej.botek@stuba.sk

MGR. GAŠPAR FRONC, Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Kapitulska 26, 814 58 Bratislava, Gaspar.Fronc@frcth.uniba.sk

DOC. PHDR. EMÍLIA FULKOVÁ, CSC., Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Kapitulska 26, 814 58 Bratislava, Emilia.Fulkova@frcth.uniba.sk

PROF. THDR. VILIAM JUDÁK, PHD., Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Kapitulska 26, 814 58 Bratislava, Viliam.Judak@frcth.uniba.sk

THDR. JUDR. ICLIC. VERONIKA PÉTIOVÁ, Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Kapitulska 26, 814 58 Bratislava, veronika.petiova@gmail.com

THDR. TIBOR REIMER, PHD., Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Kapitulska 26, 814 58 Bratislava 1, Tibor.Reimer@frcth.uniba.sk

MGR. LUBOMÍR ŠVORCA, Gazdovský rad 25, 931 01 Šamorín, lubomir.svorca@gmail.com

PROF. THDR. MARIAN ŠURÁB, PHD., Teologický inštitút RKCMBF UK pri Kňazskom seminári sv. Gorazda v Nitre, Samova 14, 949 01 Nitra, Marian.Surab@frcth.uniba.sk

Contents

<i>Foreword</i>	
VILIAM JUDÁK	1
<i>Studies</i>	
Responsibility as a prerequisite for a real freedom	
GAŠPAR FRONC	6
Misbehavior of pupils in primary and secondary schools	
EMÍLIA FULKOVÁ	27
Teachers' view on Roman Catholic religious education curriculum in schools and its perspectives	
TIBOR REIMER	61
<i>Articles</i>	
The influence of Seraphic Bonaventura on Joseph Ratzinger's teachings about God's image	
EUBOMÍR ŠVORCA	82
Rhetoric rules of archbishop Fulton J. Sheen	
MARIAN ŠURÁB	94
1120 years after the restoration of the Great Moravian ecclesiastical province	
ANDREJ BOTEK	111
<i>Annotations</i>	
VERONIKA PÉTIOVÁ	129
<i>Authors of contributions</i>	131