

DISPUTATIONES SCIENTIFICAE  
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

2024

2

ROČNÍK XXIV.



VERBUM

**KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU**



**DISPUTATIONES SCIENTIFICAE**  
**UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK**



**Ružomberok 2024**

**DISPUTATIONES SCIENTIFICAE  
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK**

**Číslo 2, apríl 2024, ročník XXIV.**

Vychádza štvrťročne.

**Šéfredaktor:** doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD. (Catholic University in Ružomberok)

**Zástupca šéfredaktora:** doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D. (Charles University in Prague)

**Výkonní redaktori:** PaedDr. Ján Gera, PhD., Mgr. Milan Pudiš, PhD.

**Redakčná rada:**

prof. ThDr. Art. Lic. Rastislav Adamko, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. Gheorghe Balint, PhD. ("Vasile Alecsandri" University of Bacău)  
prof. Dr. Miklós Bánhidi, Ph.D. (Hungarian University of Sports Science in Budapest)  
prof. PaedDr. Elena Bendíková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. Ladislav Čarný, akad. mal. (Academy of Fine Arts and Design in Bratislava)  
doc. Ing. Igor Černák, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. PaedDr. Ján Danek, CSc. (Comenius University in Bratislava)  
dr. habil. Beáta Dobay, PhD. (University of Sopron in Sopron)  
prof. Ming-kai Chin, Ph.D., M.B.A. (The Foundation for Global Community Health, Henderson (Nevada))  
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. PaedDr. Milada Krejčí, CSc. (College of Physical Education and Sport Palestra in Prague)  
dr. habil. Anetta Müller, PhD. (University of Debrecen in Debrecen)  
prof. Juan Carlos Torre Puente, PhD. (Comillas Pontifical University in Madrid)  
prof. Gabriella Pusztai, Ph.D., DSc. (University of Debrecen in Debrecen)  
doc. RNDr. Miroslav Rusko, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
doc. PhDr. Markéta Rusnáková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
dr. habil. PaedDr. Ing. István Szóköl, PhD. (Trnava University in Trnava)  
doc. PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D. (University of Ostrava in Ostrava)  
prof. ThDr. PaedDr. PhDr. Pavol Tománek, PhD., MBA, MHA (St. Elizabeth University of Health and Social Work in Bratislava)  
prof. Ing. Peter Tomčík, PhD. (Catholic University in Ružomberok)  
prof. Dr. Ricardo R. Uvinha, Ph.D. (University of Sao Paulo in Sao Paulo)  
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (Palacký University in Olomouc)  
prof. dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolas Romeris University in Vilnius)

**Príspevky sú recenzované.**

**Obálka:** doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

**Jazyková úprava:** PaedDr. Oľga Drobná, PhD. (slovenský jazyk)

**Technická spolupráca:** Ing. Miloslav Korba

**EV 3238/09**

Časopis je zaregistrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL  
(Central and Eastern European Online Library).



**Cena jedného čísla: 7,- €**

**Katolícka univerzita v Ružomberku**

**VERBUM – vydavateľstvo KU**, Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37 801 279

**ISSN 1335-9185**

# Contents

## Preface

Ján Gera.....	7
---------------	---

## Formation and Education

### **Innovative Teacher at the Primary Level of Education from a Pedagogical Point of View**

Nikola Barčíková .....	13
------------------------	----

### **Ex abrupto: Of the Break in the Human Journey in Action Art**

Barbora Kováčová.....	27
-----------------------	----

### **Exploring the Local Landscape by Integrated Thematic Instruction**

Ivana Tomčíková, Monika Homolová .....	35
--	----

## Humanities and Arts

### **Main Causes of Interventions in Sacral Architecture in Historical Period with an Emphasis on the Territory of Slovakia**

Andrej Botek .....	45
--------------------	----

### **Henri de Lubac: Church and Theology in Self-reflection and in Confrontation with the World**

Ivan Ondrášik, Katarína Ondrášiková.....	65
--	----

## Social, Economic and Legal Sciences

### **On the Problem of Superetatization of the European Union**

Kristína Králiková, Jozef Králik .....	83
--	----

### **Psychometric Assessment of the Buss and Perry Aggression Questionnaire (BPAQ)**

Robert Tomšík, Jarmila Zsírosová .....	92
--	----



# Obsah

## Predhovor

Ján Gera.....	9
---------------	---

## Výchova a vzdelávanie

### Inovatívny učiteľ v primárnom vzdelávaní z pedeutologického hľadiska

Nikola Barčíková .....	13
------------------------	----

### Ex abrupto: Zlom v živote človeka v akčnom umení

Barbora Kováčová.....	27
-----------------------	----

### Poznávanie miestnej krajiny prostredníctvom integrovaného tematického vyučovania

Ivana Tomčíková, Monika Homolová .....	35
--	----

## Humanitné vedy a umenie

### Hlavné príčiny zásahov do sakrálnej architektúry v historickom období s dôrazom na územie Slovenska

Andrej Botek.....	45
-------------------	----

### Henri de Lubac: Cirkev a teológia v sebareflexii a v konfrontácii so svetom

Ivan Ondrášik, Katarína Ondrášiková.....	65
--	----

## Sociálne, ekonomické a právne vedy

### K problému superetatizácie Európskej únie

Kristína Králiková, Jozef Králik .....	83
--	----

### Psychometrické vlastnosti Dotazníka agresivity Bussa a Perryho (BPAQ)

Robert Tomšík, Jarmila Zsírosová .....	92
--	----



## **Preface**

The current issue of “Disputationes Scientifical Universitatis Catholicae in Ružomberok” offers a wide range of studies on relevant topics from the following areas: education and training; humanities and arts; social, economic and legal sciences.

Nikola Barčíková writes about an innovative teacher in primary education from a pedeutological point of view. Barbora Kováčová elaborates the theoretical paradigm of the turning point thesis in action art, specifically in the developmental period of adults and seniors. Ivana Tomčíková and Monika Homolová present integrated thematic education with the aim of getting to know the local landscape.

Andrej Botek deals with the most frequent causes of interventions in sacral architecture in a historical cross-section up to the end of the 19th century, since in the later period new, specific circumstances arise, resulting from a radical change in social, cultural, artistic and religious contexts. Ivan Ondrášik and Katarína Ondrášiková analyse the theology of Henri de Lubac (1896 – 1991) who Pope John XXIII appointed theological advisor to the Second Vatican Council. In 1983 Pope John Paul II. appointed him cardinal.

Kristína Králiková and Jozef Králik comment on the problem of superstatization of the European Union. Robert Tomšík and Jarmila Zsírosová focus on the psychometric properties of the Buss and Perry Aggression Questionnaire.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Translation: doc. Andrey Kraev, CSc.





## **Predhovor**

Aktuálne číslo *Disputationes Scientifical Universitatis Catholicae in Ružomberok* ponúka pestrú paletu štúdií na relevantné témy z nasledovných oblastí: výchova a vzdelávanie; humanitné vedy a umenie; sociálne, ekonomické a právne vedy.

Nikola Barčíková píše o inovatívnom učiteľovi v primárnom vzdelávaní z pedeutologického hľadiska. Barbora Kováčová spracováva teoretickú paradigmu tézy zlomu v akčnom umení, a to konkrétne vo vývinovom období dospelého a seniora. Ivana Tomčíková a Monika Homolová prezentujú integrované tematické vzdelávanie s cieľom spoznávať miestnu krajinu.

Andrej Botek sa venuje najčastejším príčinám zásahov do sakrálnej architektúry v historickom priereze do konca 19. storočia, keďže v neskoršom období nastupujú nové, špecifické okolnosti, vyplývajúce z radikálnej zmeny v spoločenských, kultúrnych, umeleckých i religionistických súvislostiach. Ivan Ondrášik a Katarína Ondrášiková analyzujú teológiu Henriho de Lubaca (1896 – 1991). Pápežom Jánom XXIII. bol menovaný za teologického poradcu Druhého vatikánskeho koncilu. V roku 1983 ho pápež Ján Pavol II. vymenoval za kardinála.

K problému superetatizácie Európskej únie sa vyjadrujú Kristína Králiková a Jozef Králik. Robert Tomšík a Jarmila Zsírosová sa venujú psychometrickým vlastnostiam Dotazníka agresivity Bussa a Perryho.

PaedDr. Ján Gera, PhD.



*Formation and Education*

*Výchova a vzdelávanie*



DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.2.13-26>

## **Innovative Teacher at the Primary Level of Education from a Pedeutological Point of View**

### **Inovatívny učiteľ v primárnom vzdelávaní z pedeutologického hľadiska**

Nikola Barčíková

#### **Abstract**

The research study aims to create a narrative overview study in the field of research on innovative teachers and their profession at the primary education in Slovakia. The aim of this paper is to provide a comprehensive view of the importance of innovation in teaching and pedeutology in the context of primary education in Slovakia. The study begins by defining key terms such as innovation in teaching and pedeutology and establishes a theoretical framework for discussing innovative approaches of teachers at the primary level. It then analyses current research and studies on innovative teachers, with an emphasis on their status, qualities and impact on children. Primary and secondary studies were searched in the Google Scholar and Researchgate databases. Studies were searched between 2015 and 2023. This narrative review study builds on existing research and contributes to a better understanding of the importance of innovation and pedagogy in the primary teaching profession.

**Keywords:** Teaching profession. Innovative teacher. Primary education. Professional development of innovative teacher. Pedeutology. Slovakia.

#### **Úvod**

V rámci problematiky inovatívneho učiteľa v primárnom vzdelávaní je potrebné nazerať na inovatívneho učiteľa aj z pedeutologického a profesijného pohľadu. V štúdií sa budeme venovať nasledovným aspektom, a to: charakteristike profesie učiteľa v primárnom vzdelávaní, v našom prípade so zreteľom na inovatívne zmýšľajúceho učiteľa, jeho profesijným kompetenciám, profesijnému rozvoju, profesii učiteľa v procese zavádzania školských reforiem so zameraním na modely inovatívneho učiteľa s dôrazom na učiteľa ako tvorcu kurikula. Ďalej sa budeme venovať autoevalvácii učiteľa. Zameriame sa tiež na výskumy o učiteľoch a ich profesii na Slovensku, kde upriamime pozornosť na výskumy, ktoré opisujú, čo ovplyvňuje, že učiteľ vie efektívnejšie zavádzať inovácie do edukačného procesu.

## **Teoretické východiská problematiky**

### ***Charakteristika profesie učiteľa v primárnom vzdelávaní v kontexte zmien školského vzdelávania***

Charakteristika profesie učiteľa v primárnom vzdelávaní sa v teoretickom ponímaní chápe ako osoba pedagóga, ktorá pôsobí na prvom stupni základnej školy a riadi a organizuje výchovno-vzdelávací proces. Podľa Kasáčovej a kol. (2011) je učiteľ na primárnom stupni vzdelávania chápaný ako učiteľ pôsobiaci na prvom stupni základnej školy, je to vysokokvalifikovaný zamestnanec, ktorého náplňou práce je vychovávať a vzdelávať žiakov na prvom stupni ZŠ so zámerom rozširovať a prehĺbovať vedomosti, znalosti, zručnosti, návyky žiakov, pričom využíva diagnostické a kontrolné metódy.

Podľa Babiakovej a kol. (2022) musí učiteľ primárneho vzdelávania mať kľúčové spôsobilosti, ktoré potom vie v edukačnom procese efektívne aplikovať. Medzi spomínané kľúčové spôsobilosti môžeme zaradiť: kompetencie plánovania, prípravy a samotnej realizácie vyučovacej jednotky, organizácia a riadenie vyučovacej jednotky, tvorba klímy triedy, zachovanie disciplíny žiakov, hodnotenie, reflexia a autoevalvácia.

V kontexte zmien spoločnosti, školy a školského systému na Slovensku musíme vnímať aj zmeny chápania profesie učiteľa na primárnom stupni, ktoré súviseli a súvisia s inovačnými krokmi a reformnými zmenami, ktoré priamo ovplyvňujú aj učiteľov. Kasáčová a kol. (2011) uvádza, že od druhej polovice 90. rokov môžeme pozorovať zmenu pedagogického myslenia a zmenu postojov učiteľov. K tejto zmene prispeli hlavne vzdelávania mimovládnych organizácií a združení po roku 1993 pod vedením lektorov zo zahraničia. Tieto vzdelávania, kurzy a školenia boli zamerané na zmenu edukačnej filozofie, edukačných procesov, edukačných stratégií učiteľov, tvorbu edukačných alternatív na školách, a teda priestor pre zavedenie inovácií do výučby. Zavedenie inovácií do výučby počítalo so zmenou zmysľania o potrebách žiaka, orientáciu na žiaka, jeho rozvoja a sebareflexii. Tieto vzdelávania sa však často diali proti vedeniu škôl a proti striktno daným učebným osnovám s podporou vysokých škôl. Práve vysokoškolskí učitelia sa často stávali lektormi pre alternatívne koncepcie vzdelávania. V spomínaných 90. rokoch bol priestor cez inovatívne hnutia učiteľov v rovine edukačnej praxe pre realizovanie systémovej reformy školského vzdelávania. Do roku 2007 edukačné alternatívy a inovácie realizované v edukačnej praxi narážali na nepochopenie a neprijatie zo strany vedenia škôl a štátu. Mnohé z týchto značne úspešných alternatív boli v takejto situácii nútené zaniknúť a prestali sa organizovať aj mnohé vzdelávacie kurzy. To spôsobilo sklamanie a frustráciu učiteľov, oslabenie inovačného pohybu v edukačnej praxi, proces stagnácie inovácií a nevyužitie možnosti reformy školy zvnútra na Slovensku. Nová príležitosť sa naskytla po roku 2008, kedy boli viditeľné legislatívne možnosti pre alternatívne snahy. Učitelia sa však stali pasívnymi a unavenými, pretože

sa dané striktné proreformné legislatívne opatrenia nezhodovali s kurikulárnymi dokumentami a boli nerealizovateľné.

Podľa Porubského a kol. (2014) môžeme v kontexte súčasných zmien vo výchove a vzdelávaní v primárnom vzdelávaní hovoriť i o zmene chápania učiteľskej profesie, a to podľa modelu, ktorý učiteľa vníma ako tvorcu kurikula. Ide tu teda o to, že profesionalita učiteľa sa poníma ako kľúčový činiteľ kurikulárnej reformy. Učiteľ by sa mal v tomto zmysle brať ako autonómny tvorca zmien kurikula, ktorý využíva všetky úrovne svojej profesijnej autonómie. Medzi spomínané úrovne profesijnej autonómie sa radí všeobecná profesijná autonómia, osobná a kolektívna profesijná autonómia a manažérska autonómia. To priamo súvisí aj s tým, akým spôsobom učители vnímajú svoju pozíciu v zmene chápania ich profesie a prístupu ku kurikulu. Hovorí sa o troch typoch učiteľov, a to: vývojoví projektanti kurikula, tvorcovia kurikula a implementátori kurikula.

Na základe našich analýz by sa vo výskume učiteľskej profesie i v edukačnej praxi mal klásť veľký dôraz na autonómnu osobnosť učiteľa ako tvorcu učiteľa, pretože je potrebné vytvárať podmienky a skvalitňovať túto rolu učiteľa, túto podobu jeho učiteľskej profesie, aby ju pochopil, prijal a zdokonaľoval sa v nej a vedel sa tak profesne efektívne rozvíjať, podieľať sa na tvorbe nových vzdelávacích obsahov, zmysluplne ich modifikovať podľa špecifických potrieb žiakov. Skvalitňovanie profesijného statusu, profesijnej identity a profesijných kompetencií učiteľa ako tvorcu kurikula je v súčasnosti dôležitý aspekt nielen premien školy, ale aj budúcich zmien školského vzdelávania.

V súvislosti s kurikulárnou reformou nemožno nespomenúť aj tú práve prebiehajúcu. Kurikulárna reforma je v prípravnej fáze a prebieha od roku 2021 pod vedením Štátneho vzdelávacieho programu a skupiny zainteresovaných odborníkov. Jej východiská priamo odpovedajú na mnohé aspekty, ktoré opisujeme aj v tejto práci. Niekoľko z nich si môžeme predstaviť. Ako východiská spomínanej kurikulárnej reformy môžeme uviesť zodbornenie procesu vytvárania a uskutočňovania kurikula na školskej, a taktiež regionálnej úrovni, realizácia systematického a konzistentného obsahu vzdelávania pochopiteľného pre pedagógov, rodičov, žiakov a samotnú verejnosť, adaptovanie obsahu vzdelávania a konkrétnych cieľov vzdelávania terajším spoločenským apelom, požiadavkám a potrebám, umocnenie zmyslu a vízie základných škôl ako výchovno-vzdelávacích inštitúcií pri realizácii základného vzdelávania, a taktiež stimulovanie rozvoja všetkých žiakov a značné zlepšenie výsledkov v jednotlivých sférach gramotnosti. Medzi východiská, ktoré môžeme priamo chápať v psychologickom ponímaní zaradujeme zvýšenie kvality vzdelávania, zaistenie podnetnosti vzdelávania pre žiakov, zosilnenie a zintenzívnenie adaptability a citlivosti vzdelávacích programov pre individuálne potreby, možnosti každého žiaka. Môžeme taktiež povedať, že nová kurikulárna reforma vo svojich východiskách myslí na profesijný rozvoj učiteľov, ich prípravu na profesiu v zmysle nových a prebiehajúcich zmien spoločnosti, v inováciách



vo výučbe a individuálnych potrieb. Taktiež by malo byť pre učiteľov v praxi zabezpečené vzdelávanie vo forme kurzov a školení o inovatívnych formách vyučovania, nových koncepciách výučby, pričom v tomto procese bude zabezpečená súčinnosť škôl a jednotlivo riaditeľov škôl, pedagógov a štátu. Môžeme vidieť, že nová kurikulárna reforma má významný obrat k zavádzaniu inovatívnej výučby na základných školách a je otvorená k zmene výučby a jej chápaniu a realizovaniu v edukačnej praxi. Na Slovensku môžeme vidieť priamy diskurz spolupráce štátu a školských inštitúcií a učiteľov pri reformnom procese výchovy a vzdelávania. Nie je tu dostatočná, efektívna a náležitá spolupráca týchto aktérov, teda neprebíha kooperácia iniciatívy zmena zhora a zmena zdola. To vytvára pocit, že aktívne snaženie sa učiteľov ako aktérov zmeny zdola o reformné kroky nie je významné a stráca svoj zmysel alebo na druhej strane nechota dostatočnej spolupráce a podpory oboch aktérov štátu a učiteľov vyvoláva u učiteľov nevôľu a nechť k zmenám výchovno-vzdelávacieho procesu a podoby škôl.

Ako inovatívny krok je taktiež relevantné vnímať osobnosť učiteľa, ktorý tvorí vyučovaciu jednotku. Pre zlepšenie a zefektívnenie jeho pôsobenia v procese učenia žiakov je dôležité venovať mu pozornosť, aby sa rozvíjal a nadobúdal stále nové vedomosti a poznatky a posúval a modernizoval výučbu, mal na to dostatok možností a prostriedkov. V tomto musí byť nápomocná aj samotná škola, ktorá poskytne učiteľom možnosť supervízie, školení, profesijnej podpory, spolupráce s inými odbornými pracovníkmi. Tvrdíme teda, že vytvorenie silnej a stabilnej komunity učiteľov, riaditeľov škôl a takisto aj rodičov a iných odborníkov, ako sociálnych, špeciálnych pedagógov vytvára predpoklad pre zmenu zmýšľania školy a vyučovania v nej. Tvorenie týchto komunit, ich spolupráca a aktivita je ďalším z inovatívnych krokov. Za zmienku stojí aj fakt, že pre efektívne a motivované fungovanie učiteľov, pre ich tvorivé a inovatívne koncipovanie vyučovacích hodín je nevyhnutné sa starať aj o ich duševné zdravie, aby boli podporovaní zo strany, ako sme už spomínali, školy, mali podmienky a podporu pre efektívnosť svojej pedagogickej činnosti.

### ***Profesijný rozvoj inovatívneho učiteľa***

Profesijný rozvoj učiteľov v kariérnom systéme je ďalšou z dôležitých výziev v aktuálnej situácii na Slovensku. Aj v minulosti, ale aj v dnešnej situácii učiteľov na Slovensku trápi niekoľko problémov a môžeme povedať, že ide o krízu učiteľskej profesie ako takej. Ako črty krízy učiteľskej profesie môžeme spomenúť nasledovné: nízky status v spoločnosti, neurčitý profesijný status, nízke a neadekvátne finančné ohodnotenie, nezvládnutie rýchlych premien vo výkone učiteľského povolania, komplikované pracovné podmienky, spochybňovanie vzdelania ako dôležitej hodnoty, nízka úroveň celistvosti cieľov

vzdelávania s potrebami trhu práce. Tieto javy vyzývajú k reformným zmenám profesijného rozvoja.

V rámci profesijného rozvoja je potrebné uviesť, že pre učiteľov má veľký význam kontinuálne profesijné vzdelávania, celoživotné vzdelávanie cez formálne, neformálne a neinštitucionálne vzdelávanie sa. Tieto vzdelávania sú potrebné, pretože môžeme pozorovať krízu učiteľskej profesie. Jej prejavmi sú: nízky spoločenský status učiteľov, nepresne zafinancovaný profesijný status, profesijná identita, neadekvátne finančné ohodnotenie, nezvládnuté zmeny vo výkone povolania, zhoršené pracovné podmienky, neaktraktivnosť učiteľskej profesie, absencia a nerovnomernosť kvalifikovaných učiteľov v regiónoch Slovenska, starnutie pedagogických zborov, feminizácia profesie, nekvalitnosť personálnej stratégie rezortu, nízka kvalita personálnej práce riaditeľov škôl a nízka kvalita predgraduálneho a kontinuálneho vzdelávania. Profesijné vzdelávanie prináša benefity a skvalitnenie práce učiteľa, ale taktiež priamo pôsobí na kvalitu školy a má pozitívny dopad aj na spoločenskú situáciu (Babiaková, 2008).

Pri téme profesijného rozvoja učiteľov je dôležité poukázať na poňatie autora Pavlova (2013), ktorý sa v spojitosti profesijného rozvoja učiteľov zameril na potrebu vysvetľovania a preukazovania cieľov a princípov, motivácie, benefitov k profesijnému rozvoju učiteľov a poskytovanie profesijných programov pre učiteľov, ktoré im majú byť čo najdostupnejšie a zrozumiteľné a to by viedlo k tomu, že učitelia budú motivovaní k skvalitňovaniu ich učiteľskej činnosti, skvalitňovaniu ich povolania, zvyšovaniu ich spoločenského postavenia. Poukázal taktiež na dôležitý prvok motivácie a vnímania potrieb súčasných učiteľov v centre aktuálnych trendov a výziev v školskom systéme a samotnej výchove a vzdelávaní žiakov. Upozornil na potrebu reorganizácie profesijného rozvoja slovenského učiteľa a výchove moderných, otvorených, motivovaných a inovatívnych učiteľov.

Rozvoj profesionálneho potenciálu jednotlivca nezávisí len na jednom pedagógovi, ale aj na ostatných učiteľoch a celom školskom prostredí. Dôležitým faktorom je spolupráca medzi učiteľmi v rámci školy, čo je kľúčovou podmienkou pre efektívny profesijný rozvoj. Predpokladom pre takýto rozvoj je vytvorenie vhodných podmienok zo strany vedenia školy. Súčasne uvádzame inovačné formy, ktoré sa osvedčili v európskom edukačnom manažmente pri získavaní štandardných profesijných kompetencií učiteľov a vzdelávateľov. Škola by mala podporovať spoločné učenie, plánovanie a realizáciu vzdelávania, a využívať spoluprácu a kolegiálnu medzi jej členmi. Pozitívne výsledky v oblasti profesijného rozvoja možno dosiahnuť prostredníctvom workplace learning a medzigeneračného učenia ako prostriedkov pre rozvoj učiteľov (Tamášová – Geršicová, 2021).

Ferencová (2022) upozornila na to, že je nevyhnutné iniciovať zmeny v oblasti profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. Tieto zmeny by mali podporovať sústavné, udržateľné, aktívne a skúsenostné učenie sa, ktoré vychádza z konkrétnych problémov a potrieb edukačnej praxe učiteľov.

Cieľom by malo byť zlepšiť proces učenia sa žiakov. Tento prístup by mal byť založený na koncepte vytvárania profesijných učiacich sa spoločenstiev a škôl ako učiacich sa komunit. Aktuálna kultúra škôl na Slovensku je však väčšinou zameraná na výkon a nie na učenie. Dôležitým krokom by malo byť presadenie zmien priamo na úrovni škôl. Riaditelia a vedúci pracovníci by mali aktívne podporovať vytváranie prostredia a kultúry školy, ktorá je založená na dôvere, otvorenej komunikácii, participácii a spoločnom riešení problémov v praxi prostredníctvom spolupráce. Zvláštna pozornosť by mala byť venovaná profesijnému rozvoju nových začínajúcich učiteľov, aby sa nenechávali len na milosť náročnej reality, ale aby mali príležitosti spoločne riešiť vznikajúce problémy. Na Slovensku je každému novému učiteľovi pridelený mentor, ktorý by mal pomáhať pri prekonávaní prekážok v pedagogickej praxi. Kvalita tohto mentora je kľúčová, s dôrazom na odborné i mentorské schopnosti. Je preto nevyhnutné poskytovať podporu aj pre rozvoj kompetencií mentorov. Zároveň je dôležité vytvárať priestor na stretnutia nových učiteľov, kde môžu spoločne riešiť problémy a učiť sa pod dohľadom skúseného učiteľa. V konečnom dôsledku je nevyhnutné, aby iniciatíva a úsilie pochádzali od samotných učiteľov a riaditeľov škôl, ktorí sú aktívni, motivovaní a majú skutočný záujem o dosiahnutie zmien a poskytovanie kvalitného vzdelávania pre svojich žiakov.

Na základe preštudovanej literatúry možno konštatovať, že profesijné vzdelávanie učiteľov je jednou z účinných možností ako motivovať učiteľov zmýšľať a učiť inak, inovačne, zmysluplnejšie. Je to cesta ako učiteľom dopriať potrebnú podporu, ktorú už dlhé roky žiadajú, vytvoriť im priestor na zmenu zmýšľania o výučbe, zvýšenie ich spoločenského a profesijného statusu. Pre profesijné vzdelávanie učiteľov by mala byť vytvorená efektívna spolupráca škôl, Ministerstva školstva a mimovládnych organizácií a združení, ktorí sa budú spoločne podieľať na zlepšovaní učiteľskej profesie a profesijnom raste.

### ***Profesijné kompetencie inovatívneho učiteľa***

Na základe spoločenských zmien, v ktorých školstvo nie je výnimkou, je dôležité zamerať sa na profesijné kompetencie samotného učiteľa, pretože ten je a bude dôležitý nositeľ zmien a je dôležité, aby bola aj profesia učiteľa pripravená na to prechádzať zmenami a inováciami i v jeho kompetenčnom profile.

Je stále väčší tlak na profesiu učiteľa, jeho postavenie autonómneho subjektu, rozvíjania kľúčových kompetencií človeka žijúceho v 21. storočí. Na základe spomenutých výziev a mnohých ďalších expertná skupina Európskej komisie vymedzila v roku 2002 profesijné kompetencie učiteľa v európskom priestore, ktoré vychádzajú z kľúčových podmienok, súvislostí a systému kompetencií učiteľov v krajinách Európskej únie. Dôraz sa kladie hlavne na trend učiacej sa spoločnosti, sociálnu kohéziu spoločnosti na základe vzdelávania, zvyšovanie autonómie škôl, univerzitácia prípravy

pedagóga, stupňujúci význam sociálnych a kultúrnych kompetencií, premenu role učiteľa v spoločnosti, nevyhnutnosť nástrojov na hodnotenie výkonu učiteľa a orientovanie sa na osobnosť žiaka. Hovoríme tu teda o dvoch skupinách kompetencií, a to o kompetenciách spätých s procesom učenia a kompetenciách späťmi s výsledkami učenia. V prvej skupine kompetencii ide o vstupnú charakteristiku žiakov, zmenu podmienok vyučovania. V druhej skupine ide o kľúčové kompetencie, ktoré človek má docieľiť, aby sa plnohodnotne realizoval v spoločnosti 21. storočia. Sú to najdôležitejšie kompetencie pre profesiu učiteľa. Ďalej môžeme spomenúť kompetencie európanstva, udržateľného rozvoja, kompetencie učiacej sa spoločnosti, kompetencie pre zapojenie IKT do vyučovania, kompetencie pre tímovú prácu, kompetencie k participácii vytvorenia školského kurikula na evalvácii a kompetencie na spoluprácu s rodičmi a ostatnými partnermi. Veľmi dôležitou súčasťou profesijných kompetencií v slovenských kontúrach je aj otázka kompetenčného profilu. Na Slovensku sa opieral o interakčný model edukácie a bral do úvahy tieto aspekty, a to: osobnostný rozvoj učiteľa, ktorý smeruje k rozvoju žiaka, budovanie učiacej sa spoločnosti a kľúčových kompetencií človeka pre 21. storočie a presné rozdelenie a klasifikácia dimenzií profesionality učiteľa. Z týchto aspektov priamo vyplývajú kompetencie učiteľa, medzi najdôležitejšie patria kompetencie s orientáciou na žiaka, na edukačný proces a sebarozvoj učiteľa (Kasáčová a kol. 2006).

Z našich analýz vyplýva práve orientácia na kľúčové kompetencie človeka žijúceho v 21. storočí, je kľúčová pri vytvorení kompetenčného profilu učiteľa inovátora. Ako rozhodujúci element treba vnímať premeny spoločnosti a aspekty, ktoré spoločnosť a vzdelávací systém ovplyvňujú. Ako dôležité aspekty zmeny spoločnosti môžeme spomenúť zmenu orientácie výučby na žiaka a jeho potreby pre zaradenie a život v spoločnosti 21. storočia, digitalizáciu, ktorá podstatným spôsobom mení a bude meniť podobu výučby na školách, zmenu postavenia školy ako výchovno-vzdelávacej inštitúcie.

Kasáčová a kol. (2011) klasifikovala profesijné činnosti učiteľa a uvádza tieto: projektovanie školského vzdelávacieho programu a výučby, výučba, hodnotenie, vedenie triedy, konzultačná a poradenská činnosť, koncepčná a rozvojová činnosť, administratívna a organizačná činnosť, operatívna činnosť, styk s verejnosťou a sebarozvoj a sebarozvoj.

Pri profesijnom rozvoji je dôležité zamerať pozornosť aj na dimenzie učiteľskej profesie, a to personálnu, etickú a odbornú. Personálna dimenzia sa prejavuje v osobnostnej zrelosti, etická v mravnosti osobnosti a odborná v kvalifikovanosti (Kasáčová a kol., 2006).

### ***Autoevalvácia inovatívneho učiteľa***

Pri autoevalvácii nemožno hovoriť len o učiteľovi, ale je potrebné vnímať aj školu. Autoevalvácia školy predstavuje všetky okruhy evalvácie programu, ako aj evalváciu členov školy. Môžeme to chápať v zmysle evalvácie

procesu zlepšenia a skvalitnenia školy, evalvácie pre zlepšenie školy, evalvácie ako rozvoja školy. Evalváciu procesu zlepšenia a skvalitnenia školy môžeme chápať ako zameranie sa na výsledky, ktoré majú podobu významov, účinkov, hodnôt a následkoch vyplývajúce evalvovaných oblastí. Evalvácia pre zlepšenie školy využíva procedúry formatívneho rázu pre hľadanie impulzov a trendov rozvoja jednotlivých javov a procesov školy. Tento typ evalvácie priamo súvisí s hodnotením učiteľovho vyučovania. Evalvácia ako rozvoj školy sa vníma ako určitý proces, v ktorom vidíme prepojenie a pôsobenie evalvácie a aktivít stimulujúcich kvalitu školy a akčný výskum (Seberová – Malčík, 2009).

Autoevalvácia školy predstavuje vnútornú evalváciu školy, teda ide o všetky postupy a procesy súvisiace s hodnotením školy. Tá má priamy súvis a dopad aj na efektivitu samotnej školy, či už hovoríme o rezultatívnej, či procesuálnej efektívite a jej kvalite ako výchovno-vzdelávacej inštitúcie (Babiaková, 2013).

Pokiaľ hovoríme o autoevalvácii učiteľa, chápeme ju ako sústavné, dlhodobé, cieľavedomé, plánovité, sebariadené sebahodnotenie a sebareflexiu, ktoré sú objektívneho charakteru. Potom nastáva proces vyhodnocovania vo forme spätnej väzby každého spôsobu a prístupu vlastného pedagogického konania, myslenia a učiteľ berie do úvahy hodnotenie iných, autodiagnostické postupy a nástroje, sebareflexiu a odôvodnenú filozofiu edukácie (Babiaková a kol. 2014).

Podľa nášho názoru by sa autoevalvácii učiteľa mal v súčasnosti v školskom systéme na Slovensku klásť výraznejší dôraz. Učiteľ ako aktívny subjekt výchovno-vzdelávacieho procesu musí vedieť kriticky zhodnotiť svoju prácu, zdokonaľovať sa vo svojom sebahodnotení, sebareflexii konania a činnosti, a tak bude skvalitňovať svoju pedagogickú činnosť a výchovno-vzdelávací proces. Zastávame názor, že aj škola by mala byť súčinná pri učiteľovej autoevalvácii, vytvárať mu vhodné podmienky. Škole proces učiteľovej autoevalvácie pomôže pri celkovej evalvácii a prispeje ku skvalitneniu vzdelávania. Domnievame sa, že práve učiteľ, ktorý chce byť inovatívny, by mal mať autoevalvačné činnosti na vysokej úrovni a mali by byť každodennou súčasťou jeho práce.

## **Vymedzenie cieľov výskumu**

Pre potreby našej vedeckej štúdie sme si zvolili tento hlavný cieľ: poskytnúť komplexný pohľad na význam inovácií vo výučbe a pedeutológii v kontexte primárneho vzdelávania.

Ako čiastkové ciele sme si stanovili:

- vytvoriť prehľad výskumov venujúcich sa profesii učiteľa v kontexte inovatívneho učiteľa na Slovensku,

- analyzovať a identifikovať charakteristiky osobnosti, kompetencie a postavenie učiteľov na primárnom stupni, ktorí sa vyznačujú inovátívnymi prístupmi vo svojej výučbovej praxi.

## Metódy

Vedecká štúdia je koncipovaná ako naratívna prehľadová štúdia. Mareš (2013) ju charakterizuje ako kompaktné zhrnutie výskumov na danú tému za určité obdobie s dôrazom na starostlivo vybrané otázky a perspektívy. Autor prezentuje zistenia, identifikuje rozpory a formuluje všeobecnejšie závery a odporúčania.

Na splnenie našich cieľov sme si zvolili analýzu dostupných výskumných štúdií s kľúčovými slovami *profesia učiteľa, inovatívny učiteľ, primárny stupeň vzdelávania, profesijný rozvoj inovatívneho učiteľa, pedeutológia, Slovensko*. Pri vyhľadávaní výskumných štúdií sme využili databázy ResearchGate a Google Scholar. Výskumné štúdie boli zaradované do výskumného súboru na základe obsahovej zhody.

Po zadaní kľúčových slov a kritérií výberu štúdií bolo prvotným vyhľadávaním zaradených do prvotného výberu 15 štúdií. Počas screeningu a následného procesu selekcie bolo vyradených 9 štúdií, ktoré nespĺňali nami stanovené kritéria. Výsledný súbor tvorí 6 výskumných štúdií. Tieto štúdie sme podrobili kritickému prečítaniu, analýze a na základe toho prehľadu a interpretácii výsledkov. Ako metódy zberu dát sme zvolili rešerš literatúry, literárnu metódu. Metódy analýzy dát tvorila obsahová analýza.

Pre potreby nášho výskumu sme si zvolili nasledovné výskumné otázky:

VO1: Aké štúdie a výskumy sa venujú inovatívnym učiteľom v primárnom vzdelávaní a aké výsledky prezentujú v oblasti ich postavenia a úlohy?

VO2: Aké sú charakteristiky osobnosti, kompetencie a postavenie učiteľov v primárnom vzdelávaní, ktorí sa vyznačujú inovátívnymi prístupmi vo svojej výučbovej praxi?

## Výsledky

V nasledujúcej časti sú spracované prehľadne výsledky výskumných štúdií, ktoré sa vzťahujú k výskumným otázkam. Na základe analýzy výskumných štúdií možno konštatovať, že problematika nie je komplexne spracovaná a mnoho výskumov sa nevenuje explicitne danej problematike. Z našej analýzy vyplynulo, že autori sa v rámci skúmania profesie inovatívneho učiteľa najviac venujú profesijným zručnostiam, návrhom na zlepšenie a skvalitnenie profesio-gramu učiteľa, jeho podmienkam, autoevalvačným činnostiam, kompetenciám učiteľov vo výchovno-vzdelávacom procese. Pozornosť je orientovaná taktiež na postavenie učiteľa v čase kurikulárnych reforiem a zavádzania pedagogických inovácií vo výučbe.

V súvislosti s danou problematikou je potrebné venovať pozornosť aj výskumom, ktoré sa zaoberali profesiou učiteľa na primárnom stupni vzdelávania. Taktiež je nutné sa vyjadriť v kontexte našej témy aj výskumom zameraným na učiteľov zavádzajúcich inovácie do výchovno-vzdelávacieho procesu, čo všetko ovplyvňuje to, že učiteľ lepšie dokáže zavádzať inovácie.

Najprv sa zameriame na výskumy, ktoré sa zaoberajú profesiografiou učiteľa. Ako prvý uvádzame výskum profesorky Kasáčovej v APVV projekte Profesia učiteľa v predprimárnej a primárnej edukácie v dynamickom poňatí, kde hlavným cieľom výskumu bolo identifikovať jednotlivé profesijné činnosti učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania životnej a pedagogickej reality, zaznamenať ich profesiograficky a skúmať pomer činností v súvislosti k profesijnému výkonu. Výskum sa realizoval na Slovensku, Česku a Poľsku. Ako výskumné metódy boli použité: dotazník, metóda denného snímku pre časový rozbor pracovnej činnosti. Výsledkom výskumu bol návrh profesiogramu pre učiteľa predprimárneho a primárneho vzdelávania (Kasáčová a kol., 2011).

Ako druhý výskum uvádzame výskum Katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB s názvom Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy. Výskum mal dve etapy. Hlavným cieľom prvej etapy výskumu bolo zistiť osobný význam pojmu autoevalvácia u učiteľov a študentov učiteľstva v spojitosti k iným súvisiacim pojmom a na základe toho premýšľať o postojoch k nej. Hlavným cieľom druhej etapy výskumu bolo zistiť, aké sú postoje učiteľov 1. a 2. stupňa ZŠ na mieru významu autoevalvačných činností a príčiny vykonávania týchto činností. Pre tento výskum bola využitá výskumná metóda sémantického diferenciálu a exploratívna dotazníková metóda. Výskum sa realizoval na Slovensku. Okrem samotných výsledkov boli výstupom výskumu taktiež odporúčania pre základné školy, pedagogické fakulty a metodicko-pedagogické centrá, učiteľov na základných školách a učiteľov kontinuálneho vzdelávania, ktoré predstavujú východiská pre samotnú prax a nasledujúci výskum učiteľskej profesie (Babiaková a kol., 2014).

Tretí výskum, ktorý sme sa rozhodli uviesť, je priamo v súlade s našou témou, a to je výskumný projekt APVV Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike. Výskumným cieľom bolo zistiť, ako chápu učitelia procesy kurikulárnej reformy so zreteľom na ich postoje a prijatie aktuálnej podoby kurikulárnej reformy v základnej škole, interpretácie pojmov kurikulum, kurikulárna reforma a následné navodenie zmeny a pohľady a postoje na bariéry a vyhliadky systémovej zmeny školského vzdelávania, systému a kurikulárnej transformácie. Výskum mal dve časti, a to kvantitatívnu a kvalitatívnu. Výskumná metóda pri kvantitatívnej časti bola použitá metóda dotazníka s vlastným vytvoreným výskumným nástrojom. Pri kvalitatívnej časti bola použitá metóda pološtruktúrovaného rozhovoru s oslovenými učiteľmi, ktorí sa zúčastnili dotazníka. Výskumnú vzorku tvorili učitelia na základných školách na Slovensku, ktorí pracujú v školstve od roku 2008, odkedy bola spustená kurikulárna reforma. Na základe výskumu sa podarilo získať niekoľko dôležitých zistení, ktoré sme sa rozhodli uviesť. Z výskumu sa zistilo, že učitelia

už dlhodobo pociťovali profesijnú neistotu a pri zavedení kurikulárnej reformy sa tento jav ešte zväčšil a zdôraznil, a preto sa zmeny vo vzdelávaní zavedené v kurikulárnej reforme označovali negatívne, zmeny sa označovali ako neprínosné a nezmyselné pre nich samých, ich význam však vidia pre žiakov. Učítelia sa vo výskume vyjadrili k viacerým aspektom kurikulárnej reformy kriticky. Podľa nich kurikulárna reforma nemyslí na učiteľa ako aktívneho subjektu naplnenia cieľov, ciele sú nastavené bez pochopenia a prijatia kultúrno-historicky determinovanej profesijnej mentality, slabou profesijnou autonómiou a tvorivou slobodou, učítelia neboli pripravení na túto kurikulárnu reformu, a preto nerozumejú teoretickým východiskám a koncepciám kurikulárnej reformy, nesúhlasia s profesijnou rolou tvorca kurikula. Z výskumu taktiež vyšlo niekoľko záverov týkajúcich sa učiteľov v spojitosti s realizovanou kurikulárnou reformou. Ide o tieto závery. Učiteľ sa chápe ako zamestnanec so špecifickým postavením v zamestnaneckom systéme školstva. Učiteľ sa chápe ako zamestnanec, ktorý vníma svoju osobitosť a zodpovednosť. Učiteľ sa chápe ako zamestnanec, ktorý odmieta pri vykonávaní práce slobodu a chce jasnú dikciu. Učiteľ sa chápe ako zamestnanec, ktorý chce pôsobiť ako animátor učebného procesu. Učiteľ ako profesijne zneistený prvok systému školstva. Učiteľ odmietajúci kritiku za nefunkčnú reformu (Porubský a kol., 2016).

Ako významné výskumy môžeme uviesť taktiež výskumy riešiteľky profesorky Kasáčovej – VEGA Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní. Projekt VEGA docentky Cabanovej – Tvorba a overovanie depistážnych diagnostických a výskumných diagnostických nástrojov pre učiteľov primárneho vzdelávania. Projekt profesorky Kosovej, ktorý bol riešený ako rozvojový projekt Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu – Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva. Tieto výskumy poskytujú súčasné podmienky a znalosti o profesii učiteľa, o jeho činnostiach, či už hovoríme o základných činnostiach, ale taktiež diagnostických a autoevalvačných. V týchto výskumoch je jasne kladený dôraz na pripravenosť a spôsobilosť učiteľov pri realizácii týchto činností v ich príprave. Boli zdrojom inovácií vo vzdelávaní pedagógov, v teoretickej rovine pre prezentovanie nových príležitostí pre integráciu poznatkov a uskutočňovanie výskumov, ktoré sú interdisciplinárne. Prinášali podnety pre oblasť vedomostí, znalostí, postojov, v rozvoji zručností orientovaných na výskum, diagnostikovanie, autoevalvácie, ktoré tvoria obsah profesijného rozvoja v predgraduálnej príprave, a taktiež v kontinuálnom vzdelávaní. Takisto tieto výskumy podnietili k tomu, aby sa venovala pozornosť procesom zisťovania, revidovania a vyhodnocovania edukačných javov u žiakov, znášanlivosti, akceptácie žiakov s určitými špecifikami (Babiaková a kol., 2014).

Výskum Štátneho pedagogického ústavu z rokov 2009 – 2011 (Bagalová, 2011), ktorý skúma zavádzanie pedagogických inovácií na prvom stupni základných škôl na Slovensku spolu s ich podmienkami a dopadom na samotnú výučbu. Zaujímavými a veľmi podnetnými výsledkami daného longitudinálneho výskumu bolo, že na Slovensku pôsobí istá skupina učiteľov, ktorí pôsobia, či



už na klasických školách alebo na alternatívnych školách, ktorí sa snažia o inovatívnu výučbu, t. j. o zavádzanie pedagogických inovácií do výchovno-vzdelávacieho procesu, chápu samotnú podstatu tohto typu vyučovania a všetkých potrebných aspektov, ktoré sú v prvom rade orientované na žiaka ako najdôležitejší prvok vo vyučovaní, ale ako bolo zistené, nemajú častokrát potrebnú podporu zo strany štátu. Čiže je tam „snaha zdola“, ale vzájomná spolupráca škôl, učiteľov, riaditeľov škôl a štátu v zmysle Ministerstva školstva nie je dostatočná. Ďalším zistením je však aj to, že je ešte veľké množstvo učiteľov, ktorí nezmýšľajú inovatívne, nevidia v tom zmysluplnosť či benefity, učia žiakov klasicky transmisívne. Nemajú iniciatívu a vôľu zavádzať pedagogické inovácie do vyučovania. Nechceme, aby to vyznelo negatívne, nehovoríme o tom, že je to niečo v samej podstate zlé, ale ako sa aj vo výskume ukázalo, a my sme tiež toho názoru, tak nemajú potrebné množstvo informácií o inovatívnej výučbe, nie sú pre nich prístupné rôzne vzdelávania v danej oblasti, a taktiež ako spomínali vo svojich výpovediach, školy im neposkytujú na to finančné, materiálne či personálne podmienky pre realizáciu. Z toho vyplýva, že treba dbať aj na profesijnú prípravu budúcich učiteľov pôsobiacich na prvom stupni základných škôl, a taktiež aj na nasledujúcich stupňoch vzdelávania a tiež na vzdelávanie učiteľov v praxi a možnosť získania a nadobudnutia náležitých zručností a spôsobilostí na to, ako sa stať inovatívnym, kreatívnym, tvorivo zmýšľajúcim učiteľom, ktorý vie koncipovať obsahy vzdelávania tak, že v nich uplatňuje pedagogické inovácie a vníma žiaka ako najdôležitejší element v procese učenia sa, ktorý sa nielen učí, ale aj sa podieľa na danej výučbe.

Chceme podotknúť, že po hĺbkovej analýze daných výskumov apelujeme na fakt, že je potrebné venovať väčšiu pozornosť na postavenie, výzvy, príležitosti a krízy učiteľskej profesie na Slovensku v kontexte prebiehajúcich spoločenských zmien, technologického pokroku, globálneho vplyvu, ktoré vedú ku zmene pedagogického myslenia a realizácie kurikulárnych reforiem, ktoré podstatne menia požiadavky a podmienky kladené na profesiu učiteľa ako takého, a v neposlednom rade aj detí. Treba vnímať potrebu učiteľov deprofesionalizovať ich povolanie, budovať aktuálne kompetencie a dvíhať ich spoločenské postavenie a podporu v školskom, hospodárskom a celospoločenskom prostredí na Slovensku.

## **Diskusia**

Je potrebné dodať, že k problematike profesie učiteľa je zrealizovaných viacero národných výskumov. Vo všeobecnosti zastávame názor, že aj na základe daných výskumov vidíme potrebu a podnety pre to, aby sa venovala väčšia pozornosť profesii učiteľa na Slovensku. V súvislosti s našou témou ako inovatívneho učiteľa, ktorý hľadá čo najlepšie a najefektívnejšie spôsoby ako inovovať a meniť výchovno-vzdelávací proces, môžeme pozorovať v súčasnosti

tlak na učiteľov v zmysle skvalitnenia ich práce, profesionality, výučby. Súvisí to priamo aj s tým, čo bolo spomínané už vyššie. Ak chápeme učiteľa ako tvorca kurikula, teda tvorca vzdelávania, musíme dbať na rozvoj učiteľskej profesie, jej podpory, postavenia tohto povolania v spoločnosti, profesijné činnosti, vytvorenie podmienok pre rozvoj ich práce, hľadať a vytvárať pre učiteľov čo najlepšie možnosti vzdelávania, kariérneho rastu, ohodnotenia, podporovať u učiteľov evalváciu a autoevalváciu. Treba v tom prípade venovať pozornosť realizácii výskumov v tejto problematike a vytvárať podmienky a následne realizovať konkrétne kroky v praxi. Všetky tieto aspekty a procesy sú prínosné a žiaduce nielen pre učiteľa ako subjektu zmien vo vzdelávaní, ale majú priamy súvis aj pre prínos a skvalitnenie školy ako výchovno-vzdelávacej inštitúcie. Podľa nášho názoru iba vtedy, ak budú fungovať dané procesy a spolupráca učiteľov, škôl a Ministerstva školstva v rozvoji, skvalitňovaní a raste profesie učiteľa, budú učitelia skutočne s láskou a vášňou realizovať toto nenahraditeľné a dôležité povolanie, budú spokojní, že sú povoláním učiteľa a budú pre žiakov poskytovať tú najlepšiu, najkvalitnejšiu, najzmysluplnejšiu a najpodnetnejšiu výučbu a posúvať tak ich osobnostný rozvoj, a taktiež aj ten svoj.

Limity výskumu spočívajú v malom či disproporčnom výskumnom súbore, ktorý sme pre náš výskum stanovili a špecifickom zameraní témy nášho výskumu, na ktorý na Slovensku podľa nášho skúmania je dostatočné množstvo výskumných štúdií, a preto nie je možné dôjsť ku generalizácii a paušalizácii výsledkov a komplexnosti výsledkov pre danú problematiku na národnej úrovni.

## **Záver**

V záverečnej časti štúdie by sme chceli zdôrazniť potrebu kontinuálneho profesijného rozvoja pre učiteľov, aby mohli úspešne integrovať inovatívne metódy do svojej výučby. Taktiež upozorňujeme na význam systematickej podpory zo strany vzdelávacích inštitúcií a úradov, ktoré by mali učiteľom poskytovať potrebné nástroje a zdroje pre ich inovatívnu prácu. Celkovo sme dospeli k záveru, že inovatívny učiteľ v primárnom vzdelávaní na Slovensku zohráva kľúčovú úlohu pri príprave žiakov na komplexné využitie vedomostí a zručností v rôznych oblastiach života. Táto štúdia nám poskytuje ucelený pohľad na výzvy a príležitosti, ktorým inovatívni učitelia na Slovensku čelia, a predkladá odporúčania pre ďalší rozvoj pedagogiky na primárnom stupni vzdelávania.

## **Bibliografia**

BABIAKOVÁ, S. 2013. *Autoevalvácia školy a učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013, 189 s. ISBN 978-80-557-0569-9.

- BABIAKOVÁ, S. 2008. *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB, OZ Pedagóg, 2008. ISBN 978-80-8083-550-7.
- BABIAKOVÁ, S. a kol. 2014. *Progresívny učiteľ. Autoevalvácia v teóriách a výskumoch*. Banská Bystrica: PF UMB, 2014. ISBN 978-80-557-0738-9.
- BABIAKOVÁ, S. a kol. 2022. *Príprava učiteľa primárneho vzdelávania na profesiu. Aby práca nebola záťažou*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Belianum UMB. <https://doi.org/10.24040/2022.9788055720067>
- FERENCOVÁ, J. 2022. Súčasný trendy profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. In: *Wielowymiarowość edukacji XXI wieku. Tom III. Edukacja dorosłych. Monografia wieloautorska pod redakcją naukową Anny Klim-Klimaszewskiej i Sabiny Wieruszewskiej-Duraj*. Siedlce: WN IKRiBL, s. 199-209. ISBN 978-83-66597-51-8.
- KASÁČOVÁ, B. a kol. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. 1. vyd. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006, 161 s. ISBN 80-8045-431-0.
- KASÁČOVÁ, B. a kol. 2011. *Učiteľ predprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2011, 416 s. ISBN 978-80-557-0162-2.
- MAREŠ, J. 2013. Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. In *Pedagogická orientace*. ISSN 1805-9511, 2013, roč. 23, č. 4, s. 427-454. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013, 125 s. ISBN 978-80-970275-5-1.
- PORUBSKÝ, Š. a kol. 2016. *Kurikulum základnej školy očami učiteľov (empirické zistenia)*. 1. vyd. Banská Bystrica: Belianum, 2016, 74 s. ISBN 978-80-557-1154-6.
- SEBEROVÁ, A. – MALČÍK, M. 2010. *Autoevaluace školy od teorie k praxi a výzkumu*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 136 s. ISBN 978-80-7368-759-5.
- TAMÁŠOVÁ, V – GERŠICOVÁ, Z. 2021. Transverzálnosť profesijného a celoživotného vzdelávania učiteľov v učiacej sa európskej spoločnosti. In: Bakošová, Z., Dončevová, S. (Ed.). *Pedagogika a andragogika I. (vedy o výchove a vzdelávaní)*. Bratislava: UK, 2021, s. 94-101. ISBN 978-80-223-5146-1.

**Mgr. Nikola Barčíková**

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky (interná doktorandka)

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

[nikola.barcikova@umb.sk](mailto:nikola.barcikova@umb.sk)

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.2.27-34>

## **Ex abrupto: Of the Break in the Human Journey in Action Art**

### **Ex abrupto: Zlom v živote človeka v akčnom umení**

Barbora Kováčová

#### **Abstract**

The paper elaborates the theoretical paradigm of the breakthrough thesis in action art, specifically in the developmental period of the adult and the elderly. It differentiates the divergence in the perception of the turning point in terms of different attributes in relation to the life path of the adult and the senior. It presents different possibilities and limits to work with the thesis of the turning point, which may also influence action-oriented work within art-planners.

**Keywords:** Breakthrough. A life situation. Adulthood. Senior. Action art.

#### **Zlom v živote človeka**

V živote každého človeka prichádzajú ZLOMOVÉ udalosti ex abrupto<sup>1</sup>. Mnohé z nich sú očakávané a vítané, ale aj niektoré zlomové okamihy sú pociťované ako záťaž, či dokonca sa stávajú traumou. Samotné zvládanie a obranné mechanizmy sú odlišné pre každé vývinové obdobie. Príkladom môže byť dieťa, ktorému zomrel súrodenec. V danej zlomovej situácii si dieťa vysvetľuje udalosť v rámci svojich možností, taktiež aj mechanizmy zvládania sú iné v porovnaní s človekom v období dospelosti alebo v seniorskom veku, ktorému zomrel súrodenec. Nemožno jednoznačne určiť, ktorý zo súrodencov to prežíval bolestnejšie, lebo bez ohľadu na vek, sa úmrtie tak blízkej osoby považuje za ZLOM, ktorý výrazne ovplyvní ďalší život človeka. Až pri takýchto udalostiach si človek uvedomí, že mnohé situácie sú v jeho živote nečakané, náhle, bez toho, aby bola možnosť sa na ne pripraviť. Dokonca v danom momente je ťažké reálne zvážiť, aké budú vyplývať z toho ohrozenia, dôsledky. Tieto situácie jednoznačne sú ZLOMOM, ktorý človek viac-menej musí akceptovať a prispôbiť sa aktuálnej situácii. Aj z toho dôvodu je nevyhnutné, aby človek prichádzajúce/vzniknuté ZLOMOVÉ okamihy (pozitívnu a/alebo negatívnu konotáciou) vnímal ako neodmysliteľnú súčasť životnej

---

<sup>1</sup> bez prípravy, znenazdajky, náhle (Brukker, Opatíková, 2006)

cesty. Pripúšťame, že každá zlomová situácia je ťažkou, v mnohých prípadoch bolestnou, a taktiež je spájaná aj so stratou zmyslu života, s ukončením života suicídum a pod. Jednoznačne každá takáto situácia ovplyvňuje v danom momente samotné prežívanie človeka s dosahom na kvalitu prežívania v rodine, s blízkymi priateľmi, či v spoločenstve. Je zlomom, ktorý zároveň mení aj život v rodine a v blízkom okolí. To, do akej miery sa človek so zlomovou situáciou vyrovná, je podmienené aj mierou reziliencie<sup>2</sup> a vulnerability<sup>3</sup>.

V terapeutickej a/alebo krízovej intervencii je potrebné posilňovať človeka v skutočnosti, že samotný ZLOM je riešiteľnou situáciou. Samotné zvládanie ZLOMOVÝCH situácií má svoje špecifiká, ktoré možno nájsť aj v akčnom umení. Benefitným pre akčné umenie je možnosť akcie bez toho, aby bol človek so svojimi vyjadreniami konfrontovaný. Samotná akcia aktéra v akčnom umení mu umožňuje znižovať negatívne prežívanie, zvládnuť zlom menej bolestne, a tým posilniť konštruktívne zvládanie. V kontexte akčného umenia aktér vstupuje do priestoru (dobro)voľne so svojím prežívaním zlomovej situácie a tak by mala byť vnímaná aj jeho akčná tvorba. Tá môže byť v danom momente aktuálnou, viac bolestivou, menej spracovanou, kde expresívne prežívanie je vyjadrené v plnom rozsahu. Taktiež môže byť zlomovitá, ktorá pretrváva dlhšie, sčasti môže byť aktérom vnútorne spracovaná, ale jednoznačne má byť ponúknutý priestor na slobodné vyjadrenie sa.

Každá ZLOMOVÁ situácia je prežívaná subjektívne zo strany každého človeka. Tu nemožno emocionálne prežívanie aktéra, aktérov unifikovať. Aj narodenie dieťaťa môže vyvolať radosť, ale taktiež môže priniesť smútok, spojený s odchodom, s prežívaním zrady, či dokonca agresie. Ako sa človek narodí, tak aj na konci svojho života umiera. Taktiež úmrtie člena rodiny prináša smútok, ale môže tam byť verbalizovaný aj pokoj zo strany zosnulých, že utrpenie pre nebožtíka skončilo a smrť bola oslobodením a vykúpením od trápenia a bolesti. Preto aj zlom musí byť v rámci zhodnocovania akčného procesu popisovaný a zhodnocovaný na základe výpovedí aktéra, aktérov. Samotné prežívanie človeka je subjektívne, obsahuje vnútorné zážitky a celkovo vnútorný život človeka. *To, čo človek prežíva, usudzujeme iba na základe jeho správania, výrazov tváre (mimika radosti, prekvapenia, bolesti) a reči* (bližšie Kubáni, 2010, s. 21). Podľa autora prežívanie reprezentujú psychické procesy, stavy a vlastnosti osobnosti. Uvedomelá časť prežívania predstavuje vedomie. Zato časť nevedomia a prežívania (psychika) sa navonok

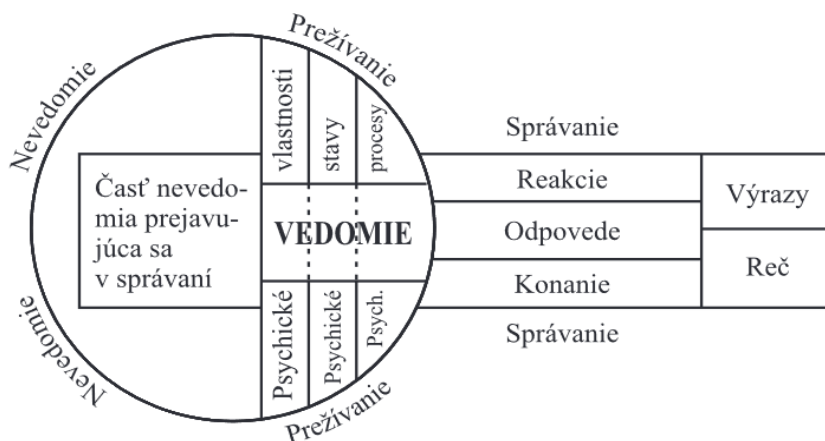
---

<sup>2</sup> sociálny konštrukt vyjadrujúci schopnosť človeka zvládať stres a konfrontáciu s výrazne nepriaznivými životnými okolnosťami (Šolcová, 2009). Ťulák Krčmáriková (2017) tvrdí, že človek s vyššou mierou reziliencie (odolnosti) je odolný voči rizikovým faktorom a dokáže sa pružne prispôbovať zmenám, ktoré nastali v jeho živote.

<sup>3</sup> Zraniteľnosť (vulnerabilita) zohráva zásadnú úlohu pre pochopenie, posúdenie a zhodnotenie opätovných rizík. Človek s vysokou mierou vulnerability vyžaduje multidisciplinárnu podporu v rámci adresnej intervencie (Schneiderbauer et al., 2017).

prejavuje v správaní – v odpovediach, vo vonkajších výrazoch prežívania aj v reči (Kubáni, 2010, s. 20-21).

Schéma 1: Zložky psychiky



Zdroj: prevz. Kubáni (2010, s. 19)

Na základe vyššie uvedeného akčného umenia je možné považovať za stratégiu naplňajúcu katarznú, ale aj purifikačnú funkciu. So ZLOMOM v rámci akčného umenia je vhodné pracovať aj preventívne, aj keď je potrebné poznamenať, že samotná tvorivosť, predstavivosť, a neodmysliteľné prežívanie daného aktéra, aktérov reálne nenahradia autentické prežívanie zlomu, zlomovej situácie z reálneho života.

### Zlom v akčnom umení

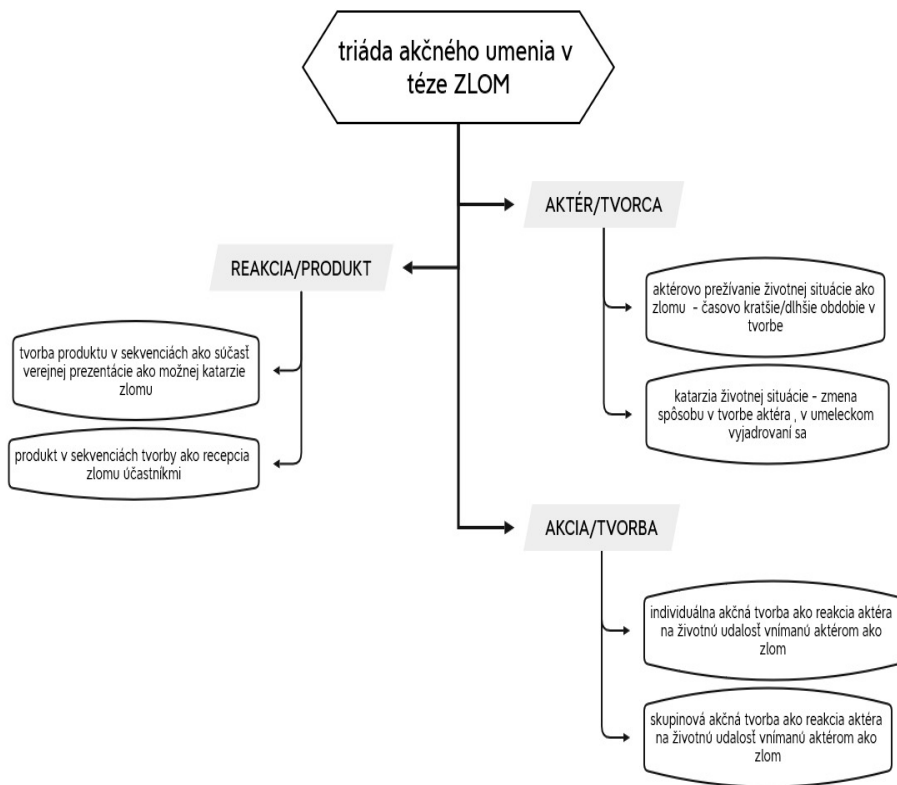
V súvislosti so životnou cestou človeka je ZLOM časovo kratším obdobím (prijatie informácie až po zmierenie sa) súvisiace s významnými zmenami v živote človeka typickými pre dané vývinové obdobie. V rámci akčného umenia je možné ZLOM charakterizovať aj na základe **triády akčného umenia** (tvorca/aktér-tvorba/akcia-produkt/reakcia; bližšie Schéma 2).

V súvislosti s dospelosťou môžu byť ako ZLOMOVÉ okamihy vnímané rôzne situácie. Ako príklad uvádzame *založenie si rodiny, zmena zamestnania, strata partnera, strata rodičov, tragický odchod blízkych priateľov, zmena životného partnera, nečakaná svadba vlastného dieťaťa, strata „strechy nad hlavou“* a i.

V súvislosti so seniorským vekom môžu byť zlomovými situáciami *odchod do dôchodku, alebo rola nezamestnaného pár rokov pred dôchodkom,*

*narodenie (pra)vnúčať, potvrdenie nevyliciteľného ochorenia, úmrtie životného partnera a i.*

Schéma 2: Triáda akčného umenia vo vzťahu k zlomu



*Zdroj: vlastné spracovanie*

Dané zmeny sú významnými aj v súvislosti s akčným umením, nakoľko môžu byť do určitej miery nápomocnými k vyrovnaniu sa so vzniknutou situáciou.

### **Diferencovanie tézy ZLOMu v akčnom umení**

V súvislosti s tézou zlomu je možné predostrieť možné diferencovanie. To považujeme za kľúčové v prospech vystavania teoretickej paradigmy pre vstup do terénu prostredníctvom art-plenérov a ich možného spracovania ako súčasť umeleckého výskumu.

Diferencovanie tézy zlomu prináša možné rozpracovanie do špecificky koncipovaného diela ako súčasť predmetného projektu. Aj z toho dôvodu

približujeme jednotlivé súčasti tézy zlomu v predpokladanom konkrétnom rozpracovaní:

- **Performancia zlomu v akčnom umení**

Performancia je formou akčného umenia 70. rokov 20. stor., ktorá je charakteristická umeleckým predstavením, ktoré je väčšinou zaznamenané. V téze zlomu dospelý a/alebo senior vystupuje do role performanta, ktorý na základe svojho životného príbehu približuje situáciu, ktorá je z jeho pohľadu vnímaná ako zlomová. Gavora (2001) v súvislosti so životným príbehom (*life story, life history*) tvrdí, že nepostačuje pozorovanie vonkajšej činnosti aktéra (ktorá sa dá pomerne presne zmapovať), ale skôr je potrebné upriamiť na aktérovo uvažovanie, jeho individuálne teórie, prečo je to tak a akým spôsobom sa dokáže so zlomovou situáciou vyrovať. Práve životný príbeh zachytáva život aktéra v autentickom rozprávaní, ktorý môže byť ukotvený v realite rodiny, práce a širšieho prostredia (ibidem, s. 352-353).

- **Percepcia zlomu v akčnom umení**

Vnímanie (percepcia) zlomu je primárne založené na autentickej percepcii aktéra konkrétneho zlomového, reálneho momentu. Tu je potrebné zdôrazniť, že pri samotnej percepcii nie je vhodné účastníkom vopred charakterizovať samotný dej akcie. Percipientom môže zachytená akčná sekvencia pripomenúť udalosť v živote, napr. s využitím reminiscencie. Počas percepcie je vhodné podnecovať percipientov k vnímaniu umeleckého materiálu, napr. hnetenie hliny a vytváranie stopy ZLOMu, presýpanie piesku ako posunu v čase od vnímania zlomovej udalosti v živote a i. V samotnom akčnom umení je v ponuke výrazná paleta umeleckých materiálov, ktorými aktér má možnosť zobraziť vnímanie ZLOMu. Má tak možnosť v rámci akcie „uchopiť“ materiál a jeho premiestnením posunúť tak vnímanie zlomovej situácie ďalej.

- **Atribúcia zlomu v akčnom umení**

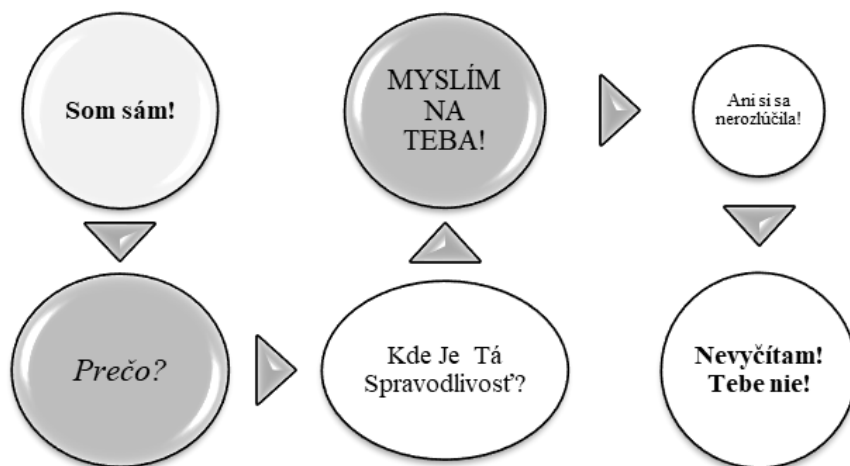
Počas životnej cesty aktér sa dostáva do kontaktu so zlomovou situáciou, ktorá môže byť aktérom rôznorodo vnímaná. Atribúcia zlomu poukazuje na podstatné znaky a vlastnosti konkrétnej zlomovej udalosti, na ktoré je vhodné „nazerat“ prostredníctvom konkrétnych techník a metód, s ktorými je možné spájať akčnú tvorbu v akčnom umení. Techniky a metódy môžu byť aktérom využívané ako solitéry (len vybrané), alebo akciu aktér môže vyjadrovať prostredníctvom kombinácie viacerých techník a metód. Aktér môže priradiť k samotným sekvenciám rôznorodú hodnotu v rámci zobrazovania ZLOMu. Ako príklad môže byť oddelovanie trhaním určitých častí navrstveného papiera (vrstvy rozličnej hrúbky papiera nalepené na sebe).

*Aktérom bol dospelý človek (muž), ktorému po nečakanom a krátkom ochorení zomrela partnerka. Spoločne žili päť rokov, zo zväzku sa nenarodilo žiadne dieťa. Obaja partneri vstupovali do vzťahu slobodní, bez záväzkov. Akčnou tvorbou, ku ktorej sa dostal cez svoju partnerku, si skracoval smútenie – medzi časom doma a časom v práci. Na jednotlivých sčasti odtrhnutých častiach*



*papiera (ktoré však tvorili stále celok) zanechával odkazy písané rôznym písmom (od písaného až po tlačené v rôznych farebných prevedeniach), ktoré vyplynuli s „rozpráváním“ sa so zosnulou partnerkou a sebou samým. Samotné odkazy osobitne zapálil a nechal zhorieť, zostala mu len základňa z troch vrstiev papiera. Nechal som to dohorieť, nehasil som to, pozeral som sa ako moje slová miznú v plameňoch a po líkach mi tiekli slzy ... neviem to ani vyjadriť, či mi to pomohlo, ale mal som takú ľahšiu dušu (A.R, 42 rokov, prerozprávané prežívanie).*

Schéma 3: Slová miznúce v plameňoch



Zdroj: životný príbeh A.R.

#### • Evalvácia zlomu v akčnom umení

Plánovanie, realizácia a evalvácia sú významnou a neoddeliteľnou súčasťou každej procesualnej stránky v súvislosti s akčným umením. Evalváciu chápeme ako zhromažďovanie, triedenie a vyhodnocovania akcií podľa určitých kritérií, v danom prípade zhodnocovaním prvkov (Kováčová, 2015). Jednotlivé sekvencie akčnej tvorby môžu byť evalvované s použitím rôznych prvkov, ako je bod, línia, plocha, tvar, svetlo, preto aj zhodnocovanie jednotlivých častí sekvenčného rámca akcie sa stáva súčasťou výskumu, ktorý je realizovaný v akčnom umení.

#### • Identita zlomu v akčnom umení

V akčnom umení je reálne dosiahnuteľných viacero spôsobov identity. Kde môže byť aj identifikovaný zlom, či už z pohľadu života umelca-aktéra, alebo vnímania jeho akčnej tvorby. Prvým z nich je identita k samotnému akčnému umeniu z pohľadu autora – aktéra. Halászová, Ihringová, Kišoňová (2019) predstavili identitu z pohľadu portrétnej tvorby na vybraných umelcoch,

kde rezonuje napr. aj Jackson Pollock. V rámci vyjadrenia autorovej identity spomenuté autorky prezentujú, že autor vedel, že sa *točil mimo kontroly a vyjadril svoje „ja“ ako násilný a nekontrolovaný chaos. Kým na ľavej strane vidíme vidieť čiernobiele línie a škrvny, pravá strana autoportréту je „oživená“ výraznými farbami, ktoré pôsobia skutočne živelne, aj napriek chaosu* (ibidem, s. 82-83). Autoportrét Pollocka bol vytvorený v období alkoholizmu a jeho tvorba z tohto obdobia bola považovaná za výkriky o pomoc. Aj táto životná udalosť – alkoholizmus – je možné považovať za ZLOM v živote tvorcu. Ďalším príkladom môže byť zlom v tvorbe, kde sa autor nachádza, identita s tvorbou smerujúcou k akčnému umeniu. Identita zlomu v akčnom umení spočíva v poznaní prežívania, ako aktér vníma udalosť a ako sa s ňou vyrovnáva.

### **Zlom vo výskume akčného umenia**

Akčné umenie môže byť intervenciou na riešenie problémov alebo naopak na získavanie nových poznatkov a porozumenia aktuálnej situácie. Akčné umenie môže byť zároveň aj predmetom rozvoja, alebo nástrojom na zber a analýzu údajov z akčného výskumu s využitím vedeckej metodológie. Údaje môžu zahŕňať napríklad: prepisy stretnutí, osobné pozorovania výskumníka z akčnej činnosti (podloženej fotografickou a videodokumentáciou činnosť aktéra), analýza art-akčných diel, resp. analýza záznamu reflexií, diskusií a pod.

V prípade potreby možno ako súčasť výskumu použiť napríklad tematické a skupinové rozhovory, ako aj dotazníky. Ak je materiál k výskumu komplexný, môže sa klasifikovať, tematizovať a zoskupovať na základe vývinových období aktérov. Analýza sa nelíši od kvalitatívnych metód analýzy materiálu, vo výskume založenom na umení.

V akčnom umení môže aktér spracovať fotografický materiál do podoby fotografickej koláže alebo hlasovú nahrávku do podoby zvukového diela, či umeleckej inštalácie. Tento typ prezentácie je možné považovať za akčné umenie z aspektu vedeckého skúmania orientovaného na človeka v dospelosti.

### **Bibliografia**

- BRUKKER, G., OPATÍKOVÁ, J. *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava: Robinson, s.r.o., 2006 [online].
- GAVORA, P. Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová. In: *Pedagogika*, 2001, LI(3), 352-368.
- HALÁSZOVÁ, I.; IHRINGOVÁ, K.; KIŠOŇOVÁ, R. *Hľadanie identity v portrétnom umení*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. Filozofická fakulta, 2019. 107 s. ISBN 978-80-568-0397-4.
- KOVÁČOVÁ, B. Evalvácia programu v liečebnej pedagogike. In: *Liečebná pedagogika II*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015. ISBN 978-80-223-3779-3.

- KOVÁČOVÁ, B., ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Z., KUBEROVÁ, H.  
Arteterapeutická intervencia zameraná na tému zvládania zátáže  
v skupine klientov so zdravotným znevýhodnením. In: *Liečebná  
pedagogika IV*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.  
VERBUM – vydavateľstvo KU, 2017, s. 133-154.  
ISBN 978-80-561-0472-9.
- KUBÁNI, V. 2010. *Všeobecná psychológia*. Prešov: Prešovská univerzita  
v Prešove, 2010. 157 s. ISBN 978-80-555-0172-7.
- SCHNEIDERBAUER, S. et al. 2017. The most recent view of vulnerability.  
In: Poljanšek, K. et al. (Eds). *Science for Disaster Risk Management:  
knowing better and loosing less*. Publisher: Publications Office of the  
European Union, 2017. p. 70-84.
- ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v detsví a dospelosti*. Praha: Portál, 2009.
- ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Z. Arteterapeutická intervencia zameraná na  
tému reziliencie v skupine klientov so zdravotným znevýhodnením. In:  
*Liečebná pedagogika IV*. Ružomberok: Katolícka univerzita  
v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2017, s. 86-109.  
ISBN 978-80-561-0472-9.

*Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť  
s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku (hlavný  
riešiteľ: doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.).*

**Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.**

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

*barbora.kovacova@ku.sk*

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.2.35-42>

## **Exploring the Local Landscape by Integrated Thematic Instruction**

### **Poznávanie miestnej krajiny prostredníctvom integrovaného tematického vyučovania**

Ivana Tomčíková, Monika Homolová

#### **Abstract**

This paper presents an Integrated Thematic Instruction to learn about the local landscape. The curriculum from different subjects is thematically linked, with the main integrated subject being Man and Society (Homeland Science). The study is based on the curriculum framework of the National Curriculum for Primary Education, which was approved in 2023. This plan sets out the time allocation for the learning areas and subjects in each learning cycle. Our focus was on the learning standards within each learning area in Cycle 1 of primary education.

**Keywords:** Integrated Thematic Instruction. Local landscape. Man and society. National Curriculum for Primary Education.

#### **Úvod**

V dnešnom rýchlo meniacom sa hektickom svete je dôležité, aby škola rozvíjala zmysluplné učenie a kritické myslenie, umožňovala a rozvíjala otvorenú partnerskú komunikáciu, podporovala výchovu k hodnotám, viedla k spolupráci a akceptácii rôznorodosti. Dôraz sa nemá klásť len na vedomosti žiaka, ale sa treba zamerať na komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa.

Špecifikom systému integrovaného tematického vzdelávania (ITV) je integrovanie učiva nosnou celoročnou témou, ktorá potom vedie k určeniu kľúčových pojmov a k príprave konkrétnych úloh, aktivít a činností (Zelina, 2000). V koncepcii ITV sa používajú kognitívne metódy – rozumové spracovanie informácií, zážitkové metódy – pocit na vlastnej koži, ktorý často vedie k silným zážitkom a k dlhotrvajúcej stope informácie, a skúsenostné metódy – spájanie emócií a vedomého premýšľania.

V poznávaní miestneho regiónu, jeho prírodných krás, ako aj v oživovaní a zachovávaní kultúrnych, duchovných a historických hodnôt regiónu má nezastupiteľné miesto škola. Preto je potrebné naučiť žiakov vnímať svoj región, hľadať možnosti ako zatriktívniť objavovanie zaujímavostí v blízkosti

ich domova. Správne zostavenou stratégiou je zapojiť, stimulovať a umožniť žiakom objavovať, hľadať, vysvetľovať, riešiť problémy, tvoriť projekty, pracovať s internetom a pritom prejsť ich vlastnú tvorivosť.

Nová kurikulárna reforma, ktorá bola schválená v máji 2023, hovorí, že ťažisko vzdelávania sa v 21. storočí presúva z memorovania poučiek a zapamätávania izolovaných faktov na systematické a zámerné rozvíjanie všestrannej a funkčnej gramotnosti v súlade s požiadavkami spoločnosti, ktorú dokáže uplatniť v každodennom osobnom a spoločenskom živote a pri napĺňaní svojich osobných vzdelávacích, kultúrnych a sociálnych potrieb. Šírka osvojených vedomostí žiakom už nestačí. Pred učiteľom i žiakom stoja náročnejšie méty – ide o hĺbku učenia sa, schopnosť dávať veci do súvislostí. Práve vďaka tomu sa ľudia 21. storočia budú vedieť zapájať do zložitých výziev, prispôbiť sa novým situáciám, preberať zodpovednosť a riešiť zložité problémy, kriticky pristupovať k informáciám, tvoriť a spolupracovať v rôznorodých tímoch.

Cieľom príspevku je spracovanie teoretických východísk integrovaného tematického vyučovania a navrhnutie jeho praktickej realizácie v kontexte poznávania miestnej krajiny. Táto implementácia sa uskutočňuje v rámci vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, ktorá zároveň predstavuje integrovaný predmet zabezpečujúci geografické vzdelávanie už od 1. ročníka základnej školy.

## **Integrované tematické vyučovanie**

Poznávanie a vnímanie blízkeho okolia je možné prostredníctvom integrovaného tematického vyučovania, ktoré Turek (2014) charakterizuje ako komplexný prístup k výučbe vychádzajúci z myšlienky, že ľudský mozog sa prirodzene učí. Kovalíková, Olsenová (1995), ktoré majú zásluhu na spracovaní integrovaného tematického vzdelávania, uvádzajú, že skutočný život predstavuje pre žiakov optimálny učebný plán. Učenie by malo byť vnímané ako individuálna záležitosť. Kurikulum by malo zahrňovať pojmy, vedomosti, postoje a hodnoty, ktoré sú dostupné žiakom prostredníctvom bežných skúseností, pričom vyučovacie procesy by mali umožniť žiakom voľbu toho, čo rezonuje s ich osobným štýlom učenia. Matulčíková (2007) zdôrazňuje význam holistického učenia, spájanie poznatkov z rôznych oblastí, dôležitosť komplexnej výchovy a celkového rozvoja osobnosti žiaka. Objasňuje, že základom takéhoto vzdelávania je celkové tematické poznávanie, kedy odmietneme systém izolovaných vyučovacích predmetov. Hanuliaková (2015) vzdelávacie model integrovaného tematického vyučovania (ITV) uvádza pod pojmom Vysoko efektívne učenie (VEU) a tvrdí, že tento typ vyučovania vychádza z komplexného prístupu k edukácii.

Integrované tematické vyučovanie pozostáva zo spájania teoretických činností s praktickými, ktoré sa realizujú tak, že jedna téma alebo projekt sa integruje cez jednotlivé vyučovacie predmety, ktoré sú vzájomne prepojené

počas celého dňa (Průcha a kol., 2002). Skalková (2007) charakterizuje integrované vzdelávanie ako spôsob tvorby obsahu vzdelávania a usporiadanie procesu výučby do jednej osi. Takéto princípy sa využívajú napríklad vo Waldorfskej škole, pričom princípy sú postavené na základoch hromadného a skupinového vyučovania. Pri tvorbe integrovaného tematického vyučovania si jednotlivé alternatívne školy vo svete samostatne zostavujú kurikulum, čiže vzdelávací obsah, ktorý sa plní v rámci celoročnej témy a kľúčových úloh.

Model integrovaného tematického vyučovania sa skladá z troch princíпов. Prvý princíp predpokladá, že nové perspektívy na učenie sme získali vďaka výskumu mozgu. Druhý zdôrazňuje výučbové metódy, ktoré sú zároveň zručnosťou a vedomím každého učiteľa, ktorý je motivovaný neustálym vzdelávaním a získavaním nových poznatkov a zároveň vie motivovať a súčasne vychovávať žiakov v úspešných ľuďoch. Tretí princíp poukazuje na dôležitosť toho, aby učitelia sami mohli formovať obsah kurikula, pričom by mali mať možnosť vybrať obsah pre kolektívnu výučbu (Kovaliková, Olsenová, 1996).

Kovaliková, Olsenová (1996) uvádzajú ako kľúčové elementy účinnosti modelu integrovaného tematického vyučovania neprítomnosť ohrozenia, obohatené prostredie, možnosť výberu, významnosť obsahu, spoluprácu, dokonalé zvládnutie, okamžitú spätnú väzbu, primeraný čas na osvojenie učiva a cieleň pohyb.

Podľa Oňušovej, Šurinovej (2020) integrované tematické vyučovanie predstavuje vzdelávací model s otvoreným prístupom. Jeho podstatou je hľadanie tém, prostredníctvom ktorých deti dosahujú výchovno-vzdelávacie ciele stanovené v štandardoch pre vzdelávanie, zahŕňajúce poznatky, zručnosti a postoje.

## **Význam miestnej krajiny v geografickom vzdelávaní**

Geografické vzdelávanie na základnej škole je v novej kurikulárnej reforme ukotvené prostredníctvom tzv. geografického komponentu integrovaného predmetu Človek a spoločnosť už od 1. ročníka základnej školy.

Geografická kognitívna konštrukcia dieťaťa sa v jeho prvých rokoch života rozvíja vďaka jeho každodennému bytiu v geografickom priestore. Miestna krajina je miesto, ktoré ho obklopuje od útleho detstva. Ponúka mu možnosti kognitívneho vývoja, podnety na emocionálny rozvoj, formuje jeho názory (Tomčíková, 2018a). Na začiatku školskej dochádzky má dieťa určitú úroveň vedomostí a zručností, veľmi málo disponuje abstraktnými pojmami, k rôznym veciam pristupuje na základe vonkajších charakteristík, ktoré má možnosť hneď vidieť a opísať (Flešková a kol., 1999). Berie síce do úvahy logické zákonitosti a skutočnosť, no napriek tomu sa opiera o vlastné predstavy a prežívanie. Vnemy prostredia (hmatové, zrakové, sluchové, čuchové a chuťové) tvoria primárne jednoduché kognície a ich spojenie s nejakým pojmom alebo priestorovým obrazom tvorí základ geografickej

kognitívnej konštrukcie (Čief, Nižnanský, 2017). Primárne sú preberané a štandardizované pojmy domov, dom, cesta do školy, les, hora, rieka. Štandardizácia prebieha pomocou opisu vlastných zážitkov (napr. čo som robil cez prázdniny), pocitov a vnemov a snahou vlastné pozorovanie zjednotiť s názvoslovným aparátom pojmovej bázy témy „naša obec, náš dom“.

Postupne kognitívny vývoj žiaka napreduje, napomáha mu zvládať požiadavky edukácie, vie už hodnotiť realitu z viacerých aspektov, tým sa učí a vytvára si logické vzťahy. Pre žiaka je dôležité, aby mal dostatok podnetov pre svoj rozvoj a aby mohol čerpať zo svojich skúseností. Miestna krajina ponúka priestor na rozvoj predstavivosti, ktorú môže učiteľ vo vyučovacom procese podporovať osobným zážitkom a skúsenosťou žiaka. Spoznávať svet sa tak žiak učí prostredníctvom svojich životných skúseností – prostredníctvom nových faktov, ktoré ich učiteľ učí z okolia abstrahovať, a tým sa stávajú súčasťou jeho mentálneho portfólia (Tomčíková, 2018b). Miestna krajina je interpretovaná pomocou topografickej mapy (napr. mapy mesta, turistickej mapy). Táto pôdorysná reprezentácia miestnej krajiny môže byť rozvíjaná pomocou nákresov „moja cesta do školy“ alebo „mapa našej obce“. Na rozdiel od iných vnemov (perspektívy, nárysu a bokorysu) je pôdorysný vnem založený na chôdzi v reálnej krajine a jej pozorovaní (Čief, Nižnanský, 2017).

Pojmy obec, miesto, kde žijeme, miestny región, miestna krajina sa prelínajú školou vo viacerých vyučovacích predmetoch. Učenie sa v miestnej krajine alebo o miestnej krajine je integrujúce pre viaceré vyučovacie predmety.

### **Poznávanie miestnej krajiny prostredníctvom integrovaného tematického vyučovania**

Názov celoročnej témy:

***Krajina okolo nás***

Integrujúci predmet:

***Človek a spoločnosť*** (v súčasnosti vlastiveda)

Ďalšie predmety:

Človek a príroda (prírodoveda), slovenský jazyk, matematika, informatika, hudobná výchova, výtvarná výchova

Vzdelávacie oblasti:

Človek a spoločnosť, Človek a príroda, Jazyk a komunikácia, Matematika a informatika, Umenie a kultúra

Škola, ročník:

1. cyklus základného vzdelania (3. ročník základnej školy).

Podtémy:

***Poloha***

***Príroda okolo nás***

***Ako žili naši predkovia a naše kultúrne dedičstvo***

***Kde žijeme – mestá a dediny***

***Hospodárstvo, služby a cestovný ruch***

Pri jeho tvorbe sme vychádzali z rámcového učebného plánu štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie, schváleného v roku 2023, ktorý určuje časové dotácie vzdelávacích oblastí alebo vyučovacích predmetov pre jednotlivé vzdelávacie cykly. Zamerali sme sa na vzdelávacie štandardy jednotlivých vzdelávacích oblastí.

Integrovaný predmet, ktorý je aj vzdelávacou oblasťou, **Človek a spoločnosť** pozostáva zo štyroch komponentov – geografického, dejepisného, občianskeho a eticko-osobnostného.

Hlavným cieľom tejto vzdelávacej oblasti v 1. cykle (1. až 3. ročník ZŠ) je podporovať u žiakov schopnosť skúmať svoju obec, jej blízke okolie a vzťahy medzi ľuďmi (ŠVP 2023):

- žiaci pozorujú, porovnávajú a zaznamenávajú vybrané aspekty fungovania komunity, v ktorej žijú,
- vedia sa orientovať vo svojom okolí a poznajú jeho špecifiká,
- poznajú základné časové intervaly, sú si vedomí, že súčasnosť je výsledkom konania v minulosti, vnímajú jedinečnosť a vzácnosť seba samého a druhých,
- rešpektujú základné pravidlá spolunažívania a komunikácie,
- zaujímajú sa o svoje okolie a sú ochotní zapájať sa do aktivít na jeho zlepšovanie.

V obsahovom štandarde geografického komponentu v 1. cykle základného vzdelávania sú 3 základné témy, všetky sa využijú pri poznávaní miestnej krajiny:

***Orientácia v okolí školy, v obci a jej blízkom okolí***

***Orientácia v pláne a na mape***

***Procesy v miestnej krajine a ich vplyv na človeka a životné prostredie***

V obsahovom štandarde dejepisného komponentu v 1. cykle základného vzdelávania sú 2 základné témy, z ktorej vyberáme tému:

***Pozorovanie zmien v čase***

V obsahovom štandarde občianskeho komponentu v 1. cykle základného vzdelávania je 5 základných tém, z ktorých vyberáme témy:

***Život obce a vzťahy v komunite***

***Zodpovedné hospodárenie***

***Základy aktívneho občianstva***

Eticko-osobnostný komponent zahŕňa hodnotové, morálno-výchovné a etické súčasti školskej výchovy a vzdelávania, ktoré sa realizujú naprieč témami celej vzdelávacej oblasti (napr. slušnosť, úcta, túžby, sny, kamarátstvo, spolupráca, pomoc, dobročinnosť).



Vo vzdelávacej oblasti **Človek a príroda** je žiak vedený k uvedomovaniu si toho, že svojou činnosťou môže ovplyvňovať jednotlivé zložky prírodného, resp. životného prostredia. V obsahovom štandarde sme na poznávanie miestnej krajiny vybrali komponenty **Zem a ekosystém**.

Vo vzdelávacej oblasti **Jazyk a komunikácia** je snahou pomáhať dosahovať všeobecné ciele základného vzdelávania najmä v týchto bodoch: rozvíjanie gramotnosti; praktické používanie jazyka pri naplňaní komunikačných a vzdelávacích potrieb žiaka; využívanie nových digitálnych foriem komunikácie; formovanie pozitívneho vzťahu k jazyku a chápanie jazykovej a kultúrnej rozmanitosti; vedomé rozvíjanie učebných stratégií a prevzatie zodpovednosti za vlastný jazykový rozvoj (ŠVP, 2023). Vo vyučovacom predmete Slovenský jazyk a literatúra sú vzdelávacie štandardy členené podľa piatich komponentov: **komunikačná interakcia, hovorená produkcia, písaná produkcia, vecná recepcia a zážitková recepcia** a všetky sa dajú využiť na poznávanie miestnej krajiny.

Vo vzdelávacej oblasti **Matematika a informatika** vychádzame z oboch predmetov. Hlavným zámerom matematického vzdelávania je poskytnúť vhodné podmienky, ktoré zohľadňujú vek a schopnosti žiakov s cieľom dosiahnuť vyvinutú matematickú gramotnosť, ďalšie odborné gramotnosti a celkové schopnosti prepojené s viacerými oblasťami. V obsahovom štandarde sme na poznávanie miestnej krajiny vybrali komponenty vyučovacieho predmetu matematika: **závislosti, vzťahy a práca s údajmi, geometria**. V oblasti informatiky získanie informácií slúži na rozvoj informatického gramotnosti, ktoré môže žiak adekvátne využiť pri riešení bežných problémov a situácií. V obsahovom štandarde sme na poznávanie miestnej krajiny vybrali komponenty vyučovacieho predmetu informatika **údaje, technológie**.

Vo vzdelávacej oblasti **Umenie a kultúra** vychádzame z predmetov hudobná výchova a výtvarná výchova, ktoré umožňujú integráciu rôznych foriem umenia, ako je hudba, výtvarné umenie, vizuálne umenia, audiovizuálne umenia, tanec, literatúra a dramatické umenie. Rôznorodé formy umenia umožňujú žiakovi reagovať na podnety z rôznych oblastí života a poznávania. V obsahovom štandarde sme na poznávanie miestnej krajiny vybrali komponenty vyučovacieho predmetu hudobná výchova: **počúvanie hudby, spev, hra na hudobnom nástroji, hudobno-pohybové vyjadrenie hudby, hudobno-dramatické vyjadrenie hudby**. V obsahovom štandarde sme na poznávanie miestnej krajiny vybrali komponent vyučovacieho predmetu výtvarná výchova: **komunikácia, umenie a vizuálna kultúra**.

## **Záver**

Transformácia školského kurikula umožňuje neustále nachádzať nové spôsoby zvyšovania kvality výchovy a vzdelávania. Medzi inovatívne edukačné stratégie patrí integrované tematické vzdelávanie, ktorého cieľom je

vyvážené kvalitné vzdelanie, kde sú vo vyrovnanom pomere zastúpené vedomosti, zručnosti aj postoje.

Človek vo svojom živote prirodzene využíva pre osobnostný rozvoj všetky možnosti poznávania. Základ učenia sa spočíva vo vzájomnom pôsobení človeka a okolitého prostredia – miestnej krajiny. Práve ona mu ponúka možnosti kognitívneho rozvoja, dáva mu podnety na emocionálny rozvoj, formuje jeho názory. Miestna krajina so svojimi charakteristickými znakmi je najvhodnejší model na zvládnutie pochopenia geografických zákonitostí, lebo je životným priestorom žiakov od narodenia, geografické poznatky o ňom sú teda veľmi úzko späté s praktickým životom. Žiaci môžu konfrontovať svoj obraz miestnej krajiny, jej percepciu s obrazmi iných (napr. spolužiakov, učiteľa, autorov doplnkových informačných prameňov a pod.). Pojmy napríklad dom, kopec, rieka, les, cesta, obec, mesto považujeme za primárnu pojmovú konštrukciu v mysli človeka viazanú na jeho miestnu krajinu.

Cieľom príspevku bolo poukázať na význam využívania integrovaného tematického vyučovania pri poznávaní miestnej krajiny, ktorá má významné postavenie v geografickom vzdelávaní v 1. cykle základného vzdelávania, ale nájde si miesto takmer vo všetkých predmetoch.

## Bibliografia

- ČIEF, R.; NIŽNANSKÝ, B. 2017. *Geografie – začíname aktívne*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2017. 68 s. ISBN 978-80-561-0503-0.
- FLEŠKOVÁ, M. a kol. 1999. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1999. ISBN 80-08-02830-0.
- HANULIAKOVÁ, J. 2015. *Aktivizujúce vyučovanie*. Bratislava: Iris, 2015. ISBN 978-80-8153-036-4.
- KOVALIKOVÁ, S. OLSENOVÁ, K. 1995. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.
- KOVALIKOVÁ, S., OLSENOVÁ, K. 1996. *Integrované tematické vyučovanie*. Bratislava: Faber, 1996. ISBN: 80-967492-6-9.
- MATULČÍKOVÁ, M. 2007. *Reformnopedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG Musica Liturgica, 2007. ISBN 978-80-969784-0-3.
- ONUŠKOVÁ, M., ŠURINOVÁ, A. 2020. *Kooperatívne techniky na podporu učenia sa žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2020. ISBN 978-80-565-1467-2.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-262-1228-7.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

- ŠVP. 2023. *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. [online]. [2023]. [Citované 2024-02-10]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie/>
- TOMČÍKOVÁ, I. 2018a. Konceptia vyučovania geografie miestnej krajiny na základnej škole. In: *Geografické informácie*, 22(1), 2018, s. 496-507. ISSN 1337-9453. <https://doi.org/10.17846/GI.2018.22.1.496-507>
- TOMČÍKOVÁ, I. 2018b. Experience-based learning in teaching of the local landscape. In: Svobodová, H. (ed.). *Useful Geography: Transfer from Research to Practice. Proceedings of 25th Central European Conference*. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 91-102. ISBN 978-80-210-8908-2. Dostupné na: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-8908-2018>
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Vydavateľstvo: Wolter Kluwer, 2014. ISBN 978-80-8168-004-5.
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

**RNDr. Ivana Tomčíková, PhD.**

Katedra geografie

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

*ivana.tomcikova@ku.sk*

**PaedDr. Monika Homolová**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (interná doktorandka)

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

*monika.homolova312@edu.ku.sk*

*Humanities and Arts*  
*Humanitné vedy a umenie*



DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.2.45-64>

## **Main Causes of Interventions in Sacral Architecture in Historical Period with an Emphasis on the Territory of Slovakia**

### **Hlavné príčiny zásahov do sakrálnej architektúry v historickom období s dôrazom na územie Slovenska**

Andrej Botek

#### **Abstract**

Sacral architecture is an important and integral part of culture and art. In its development it provides continuity in main principles, which are subordinated to the development tendencies of individual stages of historical styles, liturgy and symbolic. Due to the influence of various circumstances (capacity, liturgical, static, etc.) in the course of historical development, there have always been interventions in the older substance in the form of reconstructions, additions, or others. This article deals with main causes, on the basis of which there were various interventions in older substance of sacral objects in a historical overview up to the end of the 19th century.

**Keywords:** Sacral architecture. Causes of interventions. Historical period. Capacity. Representation requirements. Confessional changes. Monuments values. Adaptations.

#### **Úvod**

Sakrálna architektúra je dôležitou a neodmysliteľnou súčasťou kultúry a umenia. Vo svojom vývoji poskytuje nepretržitú kontinuitu tvorby, podriadenú vývinovým tendenciám jednotlivých etáp historických slohov a štýlov, dielčím liturgickým potrebám a základnej vyjadrovacej symbolike. V kostole architektúra dosahuje svoj možný vrchol, tým sa organicky zapája do dejinného procesu všetkého staviteľstva (Hanus, 1995, s. 15). Často práve sakrálna architektúra a umenie boli faktorom, ktorý v najpodstatnejšej miere odrážal a určoval slohový vývoj toho-ktorého obdobia. Sakrálny priestor, jeho jazyk, organizovanosť, komponovanie prvkov podlieha výrazovým prostriedkom, dispozičným riešeniam všetkých historických dôb (Fašangová, 2002, s. 13). Existencia sakrálneho objektu naprieč storočiami súčasne znamená, že na jeho

podobe sa postupne podieľali rôznorodé vrstvy historického-slohového vývoja, ako výsledok často viacerých zásahov do staršej substancie.

Vplyvom rôznych okolností (kapacitné, liturgické, statické atď.) dochádzalo v priebehu historického vývoja vždy k zásahom do staršej substancie formou prestavieb, prístavieb, či rôznych doplnkov. V nasledujúcom príspevku chcem priblížiť hlavné príčiny, na základe ktorých dochádzalo k rôznorodým intervenciám – zásahom do staršej substancie objektov sakrálneho určenia v historickom prehľade do konca 19. stor. Na konci tohto obdobia začína vývoj uvedomovania si hodnotových vlastností starších substancií v zmysle „pamiatkovom“ – ako priznanie významu, a to nielen pre odkaz duchovno-kultový, ale aj umelecko-kultúrny (Botek, 2005, s. 60). Súčasne sa začínajú uplatňovať prvé príklady, ktoré predznamenávajú modernistický vývoj – zlomový moment v dejinách architektúry všeobecne. Nastupuje teda špecifický okruh príčin intervencií, ktorý v dovtedajšom období nebol, alebo len ojedinelo, aplikovaný. Ak chceme postihnúť zásahy do sakrálnej substancie v súčasnosti, kedy k nim dochádza v doteraz nevídanom rozsahu, je potrebné pozrieť sa najprv na historické obdobia.

Zmyslom tohto priblíženia nie je presná štatistika, ale postihnutie hlavných (najvyškytujúcejších sa) príčin, pre ktoré k zásahom dochádzalo. Poukazujem tu najmä na podnet, ktorý tieto intervencie (nech už bol ich rozsah akýkoľvek) spôsobil. Treba zdôrazniť, že pri jednotlivých typoch hľadísk sa niektoré skupiny prelínajú alebo preskupujú. To znamená, že na vysvetlenie príčiny určitého zásahu nepostačuje jedna, ale často je to kombinácia viacerých, pričom vzhľadom na časový faktor historického vývoja sú tieto príčiny rôznorodé. Uvádzané príklady majú ilustračnú, nie pasportizačnú povahu, čo by nakoniec vzhľadom na problematiku bolo nereálne. Pri voľbe príkladov som vychádzal predovšetkým z príkladov domácich, zahraničné som použil hlavne na umocnenie názornosti.

Za najčastejšie dôvody zásahov akéhokoľvek druhu do starších substancií sakrálnych objektov môžeme uviesť nasledovné.

### **Nahradenie staršej architektúry**

K uvedenému dochádzalo z dôvodu zániku alebo deštrukcie staršej hmoty. V historickom prehľade je táto príčina zásahu do staršej substancie chrámovej stavby veľmi častá. Ide o intervencie, kedy je potrebné zabezpečiť kontinuitnosť liturgickej prevádzky tam, kde je ohrozená (zlý stavebno-technický stav) alebo nemožná (zánik objektu). Samotné príčiny, pre ktoré sa objekt do negatívnej technickej kondície dostal, sú samozrejme rozličné. Môže ísť o živelné pohromy, požiare, vojnové udalosti, chátranie z dôvodu opustenosti, neudržiavania alebo finančnej a materiálovej núdze miestnej komunity veriacich. V prípade zásahu podmieneného zlým stavebno-technickým stavom – deštrukciou hmotnej podstaty pôvodného objektu, vznikali nové hmoty, buď ako samostatné stavby po asanovaní staršej narušenej substancie, alebo integrovali

jej vyhovujúce časti. Záviselo to od rôzneho druhu okolností, v prvom rade od statickej využiteľnosti murív a iných častí. Mohli tu však spolupôsobiť i iné okolnosti – napr. snaha po väčšej reprezentatívности alebo „modernizácii“ – teda uplatnenie aktuálneho súdobého slohového názoru, ktorému vizuálna kvalita narušenej staršej hmoty nevyhovovala. Tieto postoje ovplyvňovali aj využitie zostavších staticky pevných substancií. Mohlo teda dôjsť aj k strhnutiu stavebne zdravých častí a faktickej novostavbe na pôvodnom mieste.

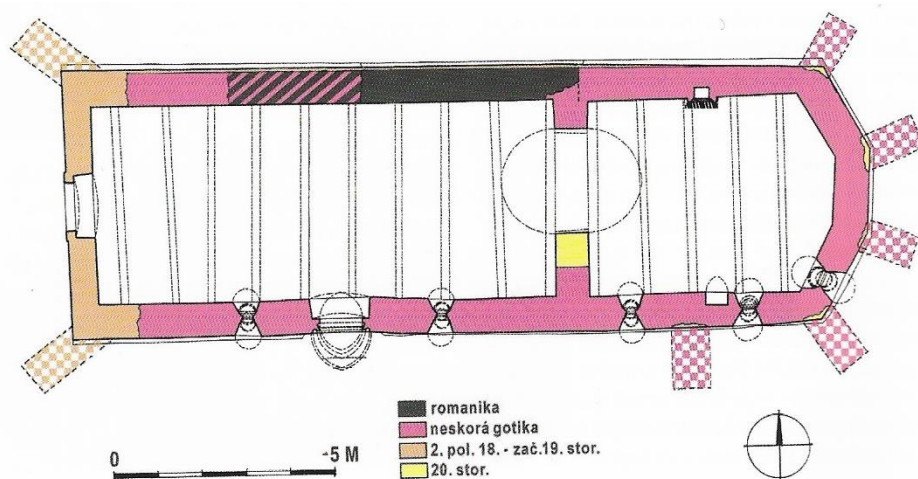
Ak sa jednalo o prípad zaniknutých objektov, na ich mieste vznikali novostavby. Z prísne aplikovaného hľadiska tu nešlo o zásah do staršej substancie, keďže táto už nejstvovala, ale o realizáciu na jej pôvodnej lokalite, resp. v jej blízkosti. Pritom mohla existovať časť ruiny pôvodného objektu. Samozrejme, pri novej stavbe často dochádzalo k využitiu vhodných súčastí zo sutiny (tehly, kamenné články a pod.) v nových murovaných konštrukciách – teda k uplatneniu ako stavebného materiálu v sekundárnej polohe, na čo je množstvo príkladov<sup>1</sup>. Dokladov nahradenia staršej hmoty novostavbou, či už nezávislou od svojho predchodcu, alebo integrujúcou niektoré stavebné štruktúry, je v celej histórii veľké množstvo a týka sa to bežne stavieb drobnejšej vidieckej proveniencie. Spomeňme napr. kostol nad obcou Drážovce, ktorého najstaršia stojaca ranostredoveká substancia vznikla na mieste zaniknutej staršej stavby. Rozsahovo sú obe rovnaké, čiastočne sa využívajú zvyšky základov. Odlišný je priebeh apsidy, ktorý bol u pôvodného kostola podkovovitý, následne zmenený na nepravidelný oblúk (Paulusová, 1997, s. 21)<sup>2</sup>. Podobne využíva staršie základy i časť nadzákladového muriva ranorománsky kostol v Nitre – Párovciach (Barteková, 2014, s. 166). Nakoľko v týchto prípadoch ide o využitie starších základov – čo znamená nezmenený rozsah, bezprostredným dôvodom museli byť okolnosti vyplývajúce zo zlého technického stavu. Najstaršia časť kostola sv. Heleny v Demandiciach – Hýbeci, je v podobe fragmentu časti severnej steny (najneskôr z 13. stor.) zahrnutá v mladšej gotickej hmote (Bóna, Žažová, 2010, s. 3). V tomto prípade ťažko rozhodnúť, či dôvod zásahu bol iba narušený stav. Je možné, že to bola primárna príčina a počas novej realizácie sa zohľadnilo už aj kapacitné kritérium. Príkladom nahradenia staršej substancie je aj kostol Panny Márie, Kráľovnej anjelov v Klátovej Novej Vsi – Sádku. V priebehu vývoja asanoval, ale aj integroval časti starších murív (Bóna, Mikuláš, 2010, s. 95-96; Matáková, 2012, s. 9). Integrovanie rôznych substancií a architektonických prvkov možno ukázkovo pozorovať aj na neomietnutej fasáde kostola v Bernolákove (Sabadošová, Havlík, 2006).

---

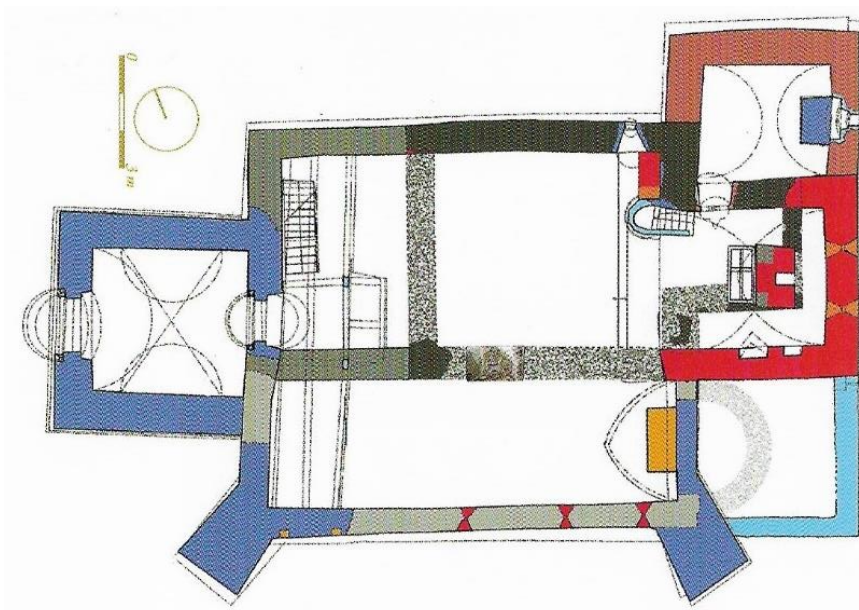
<sup>1</sup> Takéto sekundárne použitie starších prvkov ako stavebného materiálu v novom zásahu je úplne bežným javom. Pri prieskume reformovaného kostola v Šamoríne sme napr. vo viacerých fázach definovali opätovné používanie tehál zo starších etáp (Botek, Erdélyi, Pauliny, Vachová, 2016).

<sup>2</sup> Neskorší podrobný výskum ukázal, že druhá fáza je zachovaná iba cca po parapety okien, a teda došlo k ďalšej románskej etape, využívajúcej staršiu substanciu bezprostredne. Porovnaj: Paulusová, 2011, s. 104.





**Obr. 01:** Stavebný vývoj kostola v Demandiciach. Fragment muríva zaniknutej fázy integrovaný do novšej hmoty. Zdroj: Bóna – Žažová, 2010, s. 4. Autor: M. Bóna.



**Obr. 02:** Stavebný vývoj kostola v Sádke. Príklad asanácií a začleňovania starších substancií do novej formy. Zdroj: Matáková, 2012, s. 9. Autor: M. Bóna.

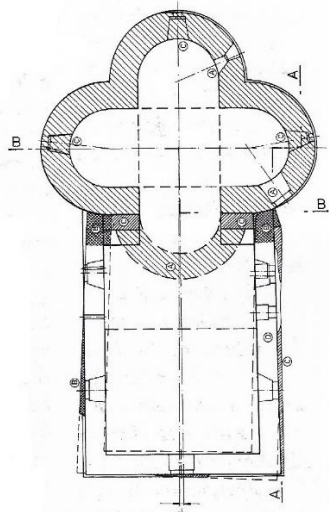
## **Kapacitné požiadavky**

Sú snád' najčastejším dôvodom úprav starších sakrálnych architektúr v minulosti. Vzrast miestnej komunity spôsobil celý súbor prístavieb, zväčšovaní, budovaní nových priestorov, zväčša spojený s lokálnou asanáciou niektorých nevyhovujúcich (poddimenzovaných) častí. Spravidla boli odstraňované najmä tie, ktoré sa nahradili novými. Rozširovanie sa uskutočňovalo alebo prístavbami k pôvodnej hmote (napr. o bočné lode), alebo sa namiesto starších častí realizovali nové hmoty väčšieho rozsahu (zväčšovanie lodí, presbytérií a pod.). Takýto hmotový nárast môže časovo zasahovať jedno slohové obdobie, alebo viaceré slohové obdobia. Nakoľko hlavná príčina bola vzrast kapacity sakrálneho objektu, k takýmto zásahom na jednom objekte dochádzalo často opakovane po sebe v rôznych obdobiach, podľa vývoja kapacitného vyťaženia dispozície vzhľadom na rast miestnej komunity. Mnohé stavby aj preto dostali charakter viacvrstvového slohového konglomerátu s jednotlivými – aj navonok sa prejavujúcimi etapami. V týchto úpravách sa vyhovujúce staršie časti spravidla rešpektujú (aspoň ako stavebné entity), lebo prevažuje hľadisko utilitárne. Radikálnym riešením nutnosti kapacitného zväčšenia mohlo byť aj strhnutie staršej substancie a novostavba na jej mieste.

Príkladov na uvedené zásahy je veľké množstvo. Spomeňme napr. Kostolany pod Tribečom, kde veľkomoravské jednolodie najprv zväčšili o románsku loď a začiatkom 20. stor. o ďalšiu hmotu (Kresánek, 2009, s. 326; Bóna, 2014, s. 151 a 156). Alebo viaceré prípady, kde pôvodné ranorománske rotundy dostávali prístavby lodí, pričom staršia časť zväčša plnila úlohu apsidy (Chrásť nad Hornádom, Badaň a iné. Javorský, 1999, s. 57, Slivka, 1982, s. 391, Hudecová, 1995, s. 40). Okrem takýchto jednoduchých príkladov dochádzalo aj k zložitejším nárastom s rôznorodými zásahmi.



**Obr. 03:** Kostolany pod Tribečom. Postupný hmotový nárast – veľkomoravská fáza doplnená románskou a novodobou. Foto: Beata Polomová.

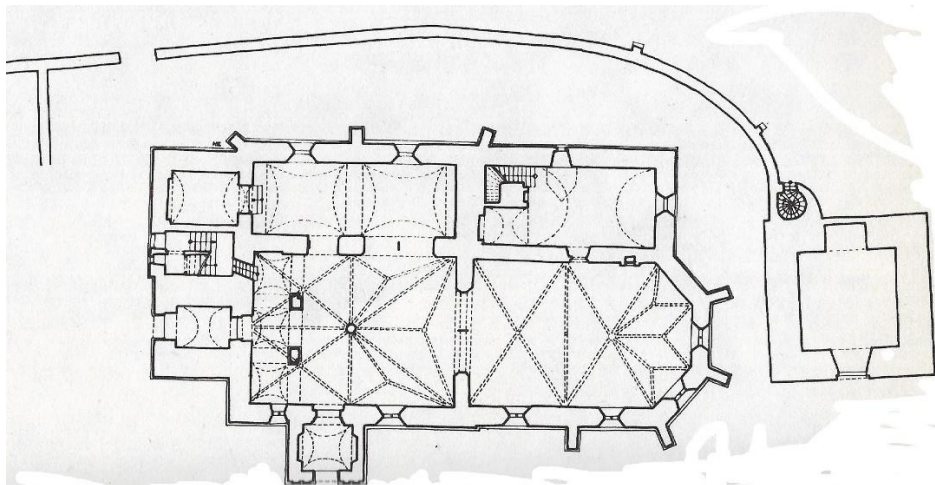


**Obr. 04:** Chráť nad Hornádom – zväčšenie dispozície o prístavbu lode.  
Zdroj: Javorský, 1999, s. 57. Autor neuvedený.

### Reprezentačné požiadavky

Ide o také zásahy, kedy staršia stavba kapacitne nemusí byť pre danú komunitu nedostatočná, ale nedemonštruje nárast významu tejto komunity. Najčastejšie sa tieto príčiny prejavovali v mestách, kde nárast prosperity a významu mestského celku vyžadoval adekvátne reprezentačnú chrámovú budovu, ktorá sa stáva odrazom úrovne miestnej spoločnosti a jej bohatstva. Keďže ide o zabezpečenie vyššej výrazovosti a „pompéznosti“ objektu, staršia substancia sa zväčša nerešpektuje, býva asanovaná, alebo tak podstatne prestavaná, že z nej zostáva torzo. Začleňovanie starších súčastí do nového objektu je zriedkavejšie – pri takejto integrácii však nedochádza k výrazovej rozdielnosti. Ak bola rozsiahlejšia časť pôvodnej hmoty ponechaná, jej výraz bol temer vždy prispôsobený novej koncepcii, teda došlo k vizuálnemu obohateniu o nové tvaroslovné prvky a slohové charakteristiky. Často je staršia substancia, resp. jej časť, využitá len ako stavebná zložka s úplným zotretím primárneho tvaroslovného aparátu. Takže aj v prípade ponechania väčších hmôt je ich optický charakter prispôsobený novým výrazovým prostriedkom. Súčasťou snáh o zvýšenie reprezentácie bolo i vkladanie klenieb do pôvodne plochostropých objektov. Za všetky príklady môžeme menovať kostol sv. Juraja v Spišskej Sobotě. Do pôvodne plochostropého priestoru lode vložili klenbu, sklenutú na stredovú podporu, čím vzniklo dnešné

dvojloдие (Puškárová, Puškár, 1977, s. 71)<sup>3</sup>. Následne nahradili starší záver reprezentačnejším presbytériom (Kresánek, 2009, s. 710).



**Obr. 05:** Kostol sv. Juraja v Spišskej Sobote. Vloženie klenby a zväčšenie presbytéria ako výraz snahy po reprezentácii. Zdroj: Puškárová, Puškár, 1977, s. 76. Autor neuvedený.

### **Zmena – nárast cirkevno-právneho významu objektu**

Ide v zásade o jeho cirkevné povýšenie, ktoré môže priniesť zásahy, ktoré znamenajú snahu po zvýšenej reprezentácii. Tentokrát však dôvodom nie je prosperita komunity, ktorá chce tľmočiť svoju úroveň, ale tľmočenie nárastu nábožensko-cirkevného významu. K takýmto akciám dochádza napr. pri zväčšovaní chrámov, ktoré sa stávajú sídlami biskupstiev, prepoštstiev, kapitúl a pod., ktoré pôvodne boli realizované ako jednoduché diecézne chrámy. Spojené je i s väčším dôrazom na pompéžnosť či výzdobnosť. Pre povahu týchto zásahov platí to, čo v predošlej skupine, keďže podstatou zásahu je opäť vyzdvihnutie zvýšeného významu zodpovedajúcim rozsahom i výrazom architektúry. Príkladom môže byť prepoštský kostol v Novom Meste nad Váhom: postavený bol rádom augustiniánov podľa vzoru pražského centrálného kostola na Karlove v 15. stor. (Kodoňová, 1984, s. 56-57). Po odchode rehoľníkov tu vzniklo roku 1414 prepoštstvo. Radikálnou barokizáciou prešiel kostol v rokoch 1667–75 (Aggházyová-Gyulácsi, 1969, s. 143, Rusina a kol., 1998, s. 35). Okrem iného unikátnu osemuholníkovú loď predelili arkádami na trojloдие.

<sup>3</sup> Okrem uvedeného zásahu prešiel kostol viacerými, typologicky rôznymi úpravami.



**Obr. 06:** Prepošťský kostol v Novom Meste nad Váhom. Baroková štuková vrstva na stredovekej rebrovej klenbe a príporách. Zdroj: Rusina a kol., 1998, obr. 102.

### Zmena na pútnické miesto

V prípade zmeny významu objektu z dôvodu vyhlásenia miesta za pútnú lokalitu, dochádza nielen k postupnému zväčšovaniu hmotovej skladby, ale niekedy aj ku včleňovaniu starších, spravidla jednoduchých objektov do nového komplexu. Ten má tiež tendenciu v priebehu vývoja sa rozrastať. Nový objekt obaľuje často pôvodnú hmotu formou „dom v dome“, alebo ju začleňuje do svojej dispozície, napr. ako bočnú kaplnku. V návaznosti na ňu je riešený systém ikonologickej výstavby. V inom riešení je pôvodný objekt ponechaný ako solitér a náročnejšia novostavba je realizovaná v jeho blízkosti. To je aj prípad národnej baziliky v Šaštíne, ktorá vznikla ako novostavba pri staršej, aj dnes samostatne stojacej kaplnke<sup>4</sup>. Starší objekt je niekedy tvaroslovne zmenený – „vylepšený“ adekvátne svojmu novému významu. Inou variantou je naopak dostavba „pútnickej“ kaplnky k staršej substancii. Často tu dochádza v priebehu vývoja k navrstveniu a rozšíreniu objektovej skladby. Možno uviesť pútnický kostol na mieste Schönenberg pri Ellwangene. Pôvodne tu stála drevená kaplnka z roku 1639, ktorú ešte v tom istom roku nahradila murovaná stavba, rozšírená o bočné prístavby v roku 1652. Ako odraz pútnického významu

---

<sup>4</sup> Pôvodne mala byť pútnická kaplnka začlenená do chrámového komplexu (Plekanec, 2019, s. 149). Súčasne však kaplnku zmenili na murovanú trojbokú – pôvodná bola drevená (Szabolcs, 2009, s. 330).

miesta vznikla nakoniec monumentálna dvojvežová baroková stavba, ukončená 1695 (Schnell, 1986, s. 2-4).



**Obr. 07:** Šaštín-Stráže. Kaplnka na mieste pôvodnej stavby, vedľa vznikol samostatný pútnický chrám. Zdroj: [ukrizovanekonecnalaskamilujemta.sk/wordpress/?cat=14](https://ukrizovanekonecnalaskamilujemta.sk/wordpress/?cat=14)



**Obr. 08:** Barokový pútnický kostol Schönenberg pri Ellwangen stojí na mieste starších sakrálnych objektov. Zdroj: <https://www.lokalmatador.de/ausflugsziel/wallfahrtskirche-schoenenberg-1517/>

## **Zmena slohového cítenia**

Sakrálne stavby vznikajú v určitom časovom – slohovom rámci a vo väčšine prípadov pokračujú v užívaní počas ďalších stáročí. Tak, ako sa v priebehu vývoja mení tvorba a s ňou súvisiace tvaroslovné i výzdobné prvky v závislosti od dobového slohového názoru, uplatňujú sa tieto aktuálne riešenia i v rámci starších substancií. Nemusí nevyhnutne dochádzať k výrazným stavebným zásahom meniacim dispozíciu, ale častejšie sú zmeny v utváraní prvkov a tvaroslovia. Na podklad pôvodnej staršej substancie sa ukladajú nové slohové vrstvy, ktorých výraz je adekvátnym pre dané slohové cítenie. Takto sa bežne pôvodné formy úplne strácajú pod novými slohovými nánosmi. V istom zmysle je táto tendencia blízka už spomenutej reprezentačnej požiadavke. Nevyplýva však ani tak z dôvodu demonštrovať zvýšenú nobilitu, ale z dôvodu uplatniť adekvátne dobovo „moderné“ výrazovové stvárnenie.

Tu je možné spomenúť množstvo príkladov. Jedným z najpôsobivejších je stredoveký kostol klarisiek v Bratislave, kde sa nezmenila hmotná podstata, ale stredoveké rebrové klenby dostali novú vrstvu rokokovej štukovej a maliarskej výzdoby a nové oltárne architektúry. Podobne i pôvodne gotický kostol v Marianke má celú loď preriešenú v bohatej barokovej plasticite vrátane výmalieb klenby a nových oltárnych celkov<sup>5</sup>. V týchto prípadoch baroková úprava, hoci nezničila staršiu stredovekú hmotu, úplne zmenila starší výraz. Starý minoritský kostol v Levoči dostal v baroku úplne nové interiérové prvky (oltáre, kazateľnicu), ale pôvodná stredoveká hmotu, vrátane tvaroslovných prvkov (profilácie, hlavice, a pod.), ostala zachovaná (Kresánek, 2009, s. 770).

---

<sup>5</sup> Úpravu klariského kostola realizovali v roku 1750, kostola v Marianke v rokoch 1722–23 (Kresánek, 2009, s. 31 a s. 68).



**Obr. 08:** Bohaté štukové a maliarske rokokové a barokové výzdoby na stredovekých rebrových klenbách Klariského kostola v Bratislave. Zdroj: <https://apsida.sk/c/1893/bratislava-klarisky-kostol>



**Obr. 09:** Bohaté štukové a maliarske rokokové a barokové výzdoby na stredovekých rebrových klenbách Kostola v Marianke. Zdroj: <https://www.pamiatkynaslovensku.sk/imgH.php?file=kostoly/1446864480.jpg&tit=&popis=Marianka++Bazilika+Narodenia+Panny+M%C3%A1rie>



## Konfesionálne zmeny

Znamenajú prebratie objektu iným nábožensko-cirkevným spoločenstvom. V historických obdobiach najčastejšie ide o vzájomné preberanie objektov medzi katolíckou a protestantskou stranou, menej tu vstupujú východné konfesie. Dôležitým je tu doktrínálne – vieroučné hľadisko a liturgické potreby. Práve tieto okolnosti ovplyvnili charakter a rozsah zásahov. Ide hlavne o presuny starších prvkov, ktoré sú v rozpore s liturgiou novej konfesie: napr. odstraňovanie svedníč, niekedy aj bočných oltárov z pôvodne katolíckych interiérov a vkladanie empory (pri protestantských) alebo ikonostasov (pri ortodoxných), ambón a pod. Pri preberaní protestantských kostolov katolíckmi sa najčastejšie rušili bočné empory, vkladali oltáre a pod. Na hmotovom výraze spravidla úpravy neprebíhali. Po prebratí tzv. „Malého evanjelického kostola“ z rokov 1658–63 uršulínkami po Vešelényiho sprisahaní (1676), došlo najmä k interiérovým úpravám – zmena ihlancovej veže na cibul'ovú sa udiala až následkom požiaru v roku 1683 (Bagin, Krajčí, 1988, s. 81). Vzhľadom na skutočnosť, že protestantské kostoly nesmeli mať veže, môžeme aj tento zásah považovať za prejav konfesnej zmeny.

Možno menovať viaceré stredoveké kostoly, ktoré, po ich získaní protestantami, boli doplnené o empory – napr. pôvodne gotický kostol vo Zvolene (Šášky, 1981, s. 143). Naopak, ak pôvodne protestantské kostoly získali katolíci, dochádzalo zasa k ich odstraňovaniu. Takto získali v Bratislave jezuiti protestantský kostol (postavený 1636–38) a odstránili empory z dvoch bočných strán (Filipek, 2010, s. 18). V prípade principiálnej náboženskej zmeny sa hmota dotvárala – napr. veže minaretov pristavované k byzantským pravoslávny chrámom na území dnešného Turecka (najznámejším príkladom je chrám Hagia Sofia v Istanbule, ktorý po premene na mešitu bol doplnený štyrmi minaretmi)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Ako mešita slúžila po dobytí Konštantínopolu od 1453 až do roku 1934, keď bola zmenená na múzeum. Roku 2020 turecký prezident Erdogan dekrétom znova premenil budovu na mešitu.



**Obr. 10:** Neskororenesančný kostol uršulínok s barokovou vežicou. Zdroj: <https://dailyphotostream.blogspot.com/2019/12/kostol-loretanskej-panny-marie.html>



**Obr. 11:** Jezuitský kostol v Bratislave. Chórová empora ako zvyšok protestantskej. Bočné empory odstránené. Foto: Matúš Botek.

## Liturgické – infrakonfesionálne zmeny

Pri zmene spoločenstva v rámci jednej konfesie tiež môže dochádzať k zmenám interiérových prvkov, niekedy i hmotového výzoru. Ide o prípady, kedy sa napr. diecézny chrám stáva rehoľným, alebo naopak (napr. krstiteľnice sa dopĺňajú, ak sa rehoľný chrám mení na farský). Prípadne, ak jedna rehoľa preberá objekt po inej reholi. V takomto prípade dominuje predovšetkým zmena ikonologickej koncepcie – napr. výmeny sôch a oltárov alebo interiérových liturgických prvkov. Z priestorových dotváraní sú to budovania oratórií, úpravy chórov, situovania letnerov a pod. Môžeme spomenúť bývalý kapucínsky kostol v Holíči, ktorý sa po zrušení rehole Jozefom II. stal farským kostolom (Botek, 2006, s. 37; Tkáčik, 2017, s. 50). Došlo tu k odstráneniu oltárnej steny, typickej pre kapucínske dispozície, ktorá delila presbytérium od mníšskeho chóru a bola výrazným interiérovým prvkom (Ragač, 2010, s. 62).



**Obr. 12:** Kapucínsky kostol v Holíči s pôvodným mníšskym chórom oddelujúcim presbytérium. Zdroj: Ragač, 2010, s. 62 (detail).

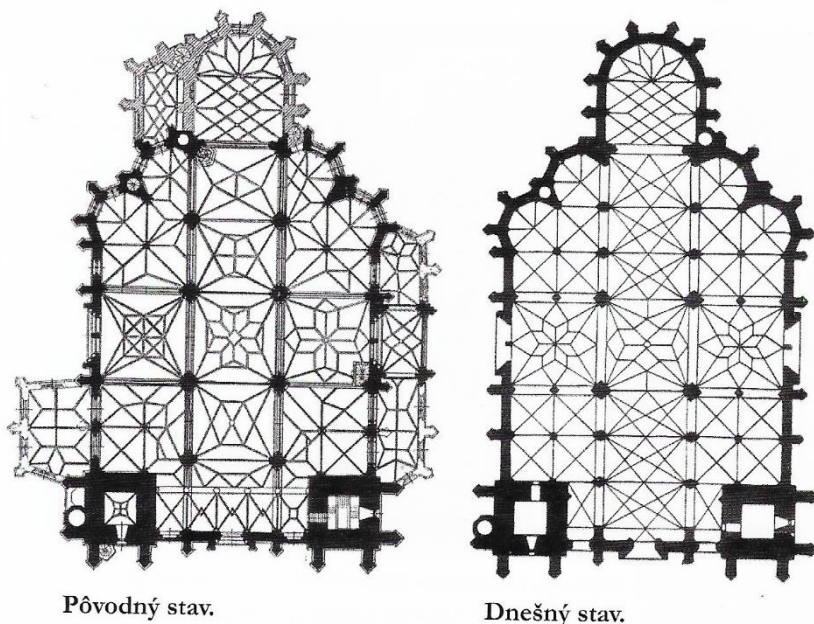
Uvedené dve kategórie (konfesionálne a infrakonfesionálne zmeny) spolu úzko súvisia, lebo liturgia je podmienená konfesiou – jej základná doktrína určuje formu verejného kultu, ktorému priestor vytvára chrámový objekt (Filipek, 2000, s. 37). Ide o organizáciu základného členenia priestoru a v ňom o vytváranie jednotlivých prevádzkových celkov s nutnými liturgickými zariadeniami prvkami. Celý tento súbor je závislý od konkrétnej liturgie, pričom niektoré súčasti sú ambivalentné – akceptovateľné aj v zmenených podmienkach inej konfesie.

## Zhodnotenie pamiatkového významu objektu

Je špecifickou príčinou, podmieňujúcou zásahy do staršej substancie. Až do konca klasicizmu k zásahom uvedeným v tejto skupine dochádzalo v historických obdobiach vyslovene len v ojedinelých prípadoch. V prípade zániku či deštrukcie objektu z dôvodu zlého stavebno-technického stavu nešlo o „obnovu pôvodného štýlu“, šlo o zabezpečenie sakrálnej funkcie – preto sa

nový počin riadil aktuálnymi slohovými tendenciami. Až s rozvojom umelecko-historických vied od konca 18. stor. dochádza k zameraniu na štúdium zákonitostí a prejavov tvorby v historických epochách, a tým k rozvoju pamiatkového povedomia v teórii a praxi (Karasová, 1991, s. 204). Preto v 19. stor. dochádza k novým podnetom smerujúcim k zásahom do staršej substancie – a to z dôvodu rekonštrukcie jej slohového výrazu. V duchu idealizovaného a normovaného pohľadu na historické epochy, ukotveného i v tvorbe neoslohov, sa pristupovalo k „čisteniu“ stredovekých substancií od mladších úprav. Tento podnet vyvolal novú kvalitu zásahov – purizmus (Botek, Ksiažeková, 2020, s. 30-33). Puristické metódy znamenali výrazné zmeny v starších architektúrach spojené so zánikom mnohých hodnotných vrstiev.

Z množstva príkladov spomeňme najznámejšiu akciu na slovenskom území – „obnovu“ Dómu sv. Alžbety v Košiciach. Jej teoretická báza vyplynula z mylnej interpretácie stredovekého konceptu. V duchu uvedeného mylného názoru zasiahli do podstaty stredovekej podoby a výrazovej individuálnosti. Odstránenie individualizovaných klenbových obrazcov a ich nahradenie štandardnými krížovými klenbami a hviezdicovou schémou, ako i prestavba na päťlodie a dopĺňanie tvaroslovných prvkov fasád, podstatne zmenili charakteristiky tejto architektúry. Tá stratila najmä svojský charakter autorských rukopisov, dokladajúcich jedinečnú transformáciu dobových prejavov a ich prispôbenie lokálnym podmienkam (Karasová, 1991, s. 207-208). Nastolené pamiatkové hľadisko a jeho pôsobenie (i keď vývojom dospelo k prepracovanejším metódam) je aktuálne i dnes a je predmetom medzičasom široko rozvinutej teórie.



**Obr. 13:** Dóm sv. Alžbety v Košiciach – pôvodný pôdorys a pôdorys po regotizácii. Zdroj: Kresánek, 2009, s. 854.

## Konverzia po strate sakrálnej funkcie

Táto príčina sa týka v podstate adaptácií sakrálnych budov na iný – nesakrálny účel, po tom, čo došlo k strate jej využívania na bohoslužobný účel. K takýmto zásahom dochádzalo v historickom období sporadicky, s výnimkou doby vlády Jozefa II, kedy zaznamenávame tzv. „josefínske reformy“. Cisár Jozef II. (cisárom 1765 – 1790, samostatne vládol od 1780) v rámci jeho reforiem výrazne zasiahol aj do cirkevných pomerov. Redukoval bohoslužby, rušil diecézne semináre a aj mnohé kláštory kontemplatívnych a žobravých reholí (Bagin, Krajčí, 1988, s. 35). Tým sa uvoľnili ich kostoly. Niektoré prebrala farská správa<sup>7</sup>, alebo plnili liturgický účel pre nemocnice, či vojenské posádky (klariský kostol v Trnave, františkánsky v Komárne). Iné sa využívali na zmenený účel.

Strata sakrálnej funkcie sa vyskytovala v menšej miere aj v neskoršom období. Napr. stredoveký kostol sv. Alžbety v Miloslavove – Alžbetinom dvore, stratil sakrálnu funkciu koncom 18. stor. a 20. rokoch 19. stor. bol prestavaný na sýpku. Pri prestavbe strhli vežu a klenbu, v interiéri vytvorili 3 podlažia, nadstavali obvodové múry. Zaujímavý bol osud druhého Blumentálskeho kostola v Bratislave na rohu ulíc Radlinského – Vazovova (postavený 1783–84). Šlo o jednoloďovú stavbu s vežou. V roku 1888 však dokončili na opačnom konci ulice nový, väčší a reprezentatívnejší Blumentálsky kostol. Starší kostol potom radikálne prestavali na faru (Szönyi, 1977, s. 104, Bagin, Krajčí, 1988, s. 119).



**Obr. 14:** Starší Blumentálsky kostol v Bratislave. Zdroj: Szönyi, 1977, s. 67.

---

<sup>7</sup> Napr. už spomenutý kapucínsky kostol v Holíči, ktorý zmenil i zasvätenie na sv. Martina a bol z neho odstránený kapucínsky mníšsky chór.



**Obr. 15:** Farská budova prestavaná zo staršieho Blumentálskeho kostola.  
Foto: Andrej Botek.

## **Záver**

Sakrálna architektúra sa rozvíjala ako priestor, vyčlenený z profánneho prostredia a špecifickým spôsobom určený ku komunikácii medzi človekom a Bohom (Filipek, 2002, s. 18). Hoci bola často chápaná aj ako miesto Božej prítomnosti (napr. v katolíckom učení o eucharistickej prítomnosti Krista), jej hmotná podstata sa nevyhla v priebehu vývoja zásahom a zmenám. Jej forma bola zviazaná so všeobecným dejinným vývojom architektúry a umenia (Polomová, 2010, s. 20), a preto aj jednotlivé zásahy počas vývoja tieto tendencie odrážali. Príspevok sa venuje najčastejším príčinám zásahov v historickom priereze do konca 19. stor., keďže v neskoršom období nastupujú nové, špecifické okolnosti, vyplývajúce z radikálnej zmeny v spoločenských, kultúrnych, umeleckých i religionistických súvislostiach.

Medzi najčastejšie príčiny zásahov z technického hľadiska patrí nahradenie staršej substancie novou, najčastejšie z dôvodu výrazného narušenia stavebno-technického stavu. Nový zásah môže časť staršej hmoty integrovať, alebo sa môže jednať aj o novostavbu po strhnutí starších murív. Ďalším častým faktorom bývajú požiadavky kapacitného zväčšenia, zvýšenia reprezentatívnosti, či zmeny v postavení významu objektu – napr. v cirkevno-právnom zmysle (povýšenie na biskupský a pod.), alebo zmenou na pútnický chrám. Samostatnou príčinou zásahov boli konfesijné zmeny – ak došlo k zmene vlastníctva chrámu inou denomináciou. Podobným prípadom sú zmeny v rámci jednej konfesie – infrakonfesijné, spôsobené napr. premenou rehoľného chrámu na diecézny a pod. Ojedinelým dôvodom zásahov, ktorý sa vyskytuje až koncom uvedeného historického rámca, je podmienený zhodnotením pamiatkového významu objektu, a rovnako zriedkavé sú v sledovanom období adaptačné zásahy po strate sakrálnej funkcie.

## Bibliografia

- AGGHÁZYOVÁ-GYULÁCSI, M. 1969. Niekoľko poznámok z dielne G. B. Barberiniho na Slovensku. In: *ARS. Umeleckohistorická revue Slovenskej akadémie vied*, roč. 3, č. 1, s. 141-148, bez ISBN (71-047-69, 09/I-403-30).
- BAGIN, A., KRAJČI, J. 1988. *Kostoly a kaplnky Hlavného mesta SSR Bratislavy*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha. Bez ISBN (SUKK č. 121/I-88).
- BARTEKOVÁ, A. 2014. Kostol s. Štefana v Nitre – Párovciach. In: *Musaica XXVIII. Zborník FFUK*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 163-190. ISBN 978-80-223-2722-0.
- BÓNA, M., MIKULÁŠ, M. 2010. Výsledky architektonicko-historického a umelecko-historického výskumu Kostola Panny Márie Kráľovnej anjelov v Klátovej NovejVsi – časť Sádok. In: *Monumentorum tutela/Ochrana pamiatok*, roč. 22. Bratislava: Pamiatkový úrad Slovenskej republiky, s. 83-98. ISBN 978-80-89175-44-4.
- BÓNA, M., ŽAŽOVÁ, H. 2010. Kostol sv. Heleny v Demandiciach – Hýbeci. In: *Pamiatky a múzeá. Revue pre kultúrne dedičstvo*, roč. 59, č. 4, s. 2-7, ISSN 1335-4353.
- BOTEK, A. 2005. *Sakrálna architektúra. Tvorba vo vzťahu k historickej štruktúre*. Dizertačná práca. Bratislava: FA STU. Sign. A\*132.
- BOTEK, A. 2006. Kostol sv. Martina v Holíči – pôvodnosť mobiliáru a umeleckých diel. In: *Pamiatky a múzeá. Revue pre kultúrne dedičstvo*, roč. 55, č. 3, s. 36-42, ISSN 1335-4353.
- BOTEK, A., ERDÉLYI, R., PAULINY, P., VACHOVÁ, B. 2016. Nové poznatky o vývoji reformovaného kostola v Šamoríne. In: *Monument revue. Časopis Pamiatkového úradu SR na prezentáciu vedeckého poznávania kultúrneho dedičstva*, roč. 5, č. 1, s. 24-31, ISSN 1338-807X.
- BOTEK, A., KSIAŽEKOVÁ, V. 2020. Sakrálna architektúra v 19. storočí ako prejav historického vedomia. Vývoj názorov a metodiky obnovy s ohľadom na Slovensko. In: *Verbum Historiae*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, roč. 22, č. 1, s. 22-40. ISSN 1339-4053 (online).
- FAŠANGOVÁ, Ľ. 2002. Sakrálny priestor z filozoficko-estetického hľadiska. In: Hlinický, J. a kol. *Sakrálny priestor na začiatku 21. storočia*. Trnava: Fakulta humanistiky Trnavskej univerzity, s. 13-17, ISBN 80-89074-13-8.
- FILIPEK, A. 2000. Vplyv chrámového priestoru na liturgické zhromaždenie. In: Kvasnicová, M., Šlachta, Š., Čarný, L. (eds.). *Miesto pre modlitbu. Zborník z konferencie*. Bratislava: VŠVU, s. 37-40, ISBN 80-88675-74-X.
- FILIPEK, A. 2002. Chrám – miesto komunikácie s Bohom. In: Hlinický, J. a kol.: *Sakrálny priestor na začiatku 21. storočia*. Trnava: Fakulta humanistiky Trnavskej univerzity, s. 18-24, ISBN 80-89074-13-8.

- FILIPEK, A. 2010. *Jezuitský kostol v Bratislave*. Trnava: Dobrá kniha. ISBN 978-80-71741-678-4.
- HANUS, L. 1995. *Kostol ako symbol*. Bratislava: Lúč. ISBN 80-7114-141-0.
- HUDECOVÁ, V. 1995. Románska rotunda v Badane. In: *Pamiatky a múzeá. Revue pre kultúrne dedičstvo*, roč. 44, č. 1, s. 40-41, ISSN 1335-4353.
- JAVORSKÝ, F. 1999. Románska architektúra na Spiši. In: *Pamiatky a múzeá. Revue pre kultúrne dedičstvo*, roč. 48, č. 2, s. 56-60, ISSN 1335-4353.
- KODOŇOVÁ, M. 1984. Beckovský výtvarný okruh v neskorej gotike. In: *Ars. Z umenia stredoveku*, roč. 18, č. 1, s. 56-57, ISSN 0044-9008.
- KARASOVÁ, Z. 1991. Pamiatková starostlivosť 19. storočia ako jeden z prejavov historizmu. Reštaurátorský purizmus. In: *ARS, časopis Ústavu dejín umenia SAV*, roč. 24, č. 3, s. 203-213, ISSN 0044-9008.
- KRESÁNEK, P. 2009. *Slovensko. Ilustrovaná encyklopédia pamiatok*. Bratislava: Simplicissimus. ISBN 978-80-969839-0-2.
- MATÁKOVÁ, B. 2012. Stredoveké nástenné maľby v Sádku. In: *Pamiatky a múzeá. Revue pre kultúrne dedičstvo*, roč. 61, č.3, s. 8-12, ISSN 1335-4353.
- PAULUSOVÁ, S. 1997. Doterajšie výsledky umeleckohistorického výskumu rím. kat. kostola sv. Michala v Dražovciach. In: *Archaeologia Historica* 22, č. 1, s. 21-28, ISSN 0231-5823.
- PAULUSOVÁ, S. 2011. Dražovce – románsky kostol sv. Michala – pamiatkový výskum a metodika obnovy. In: *Ranostredoveká sakrálna architektúra Nitrianskeho kraja*. Nitra: Krajský pamiatkový úrad, s. 103-112, ISBN 978-80-89395-15-6.
- PLEKANEC, V. 2019. Reštaurovanie freskovej výzdoby Baziliky Sedembolestnej Panny Márie v Šaštíne. In: *Zborník prednášok 17. medzinárodného seminára o reštaurovaní. Záhorie 2019*. Senica: RESTAU.ART, s. 148-159, ISBN 978-80-570-1293-1.
- POLOMOVÁ, B. 2010. Východiská obnovy sakrálnych architekúry. In: *Bardkontakt 2010. Problematika mestských pamiatkových centier. Zborník prednášok*. Bardejov: Mesto Bardejov, s. 20-23. ISBN 978-80-970479-5-5.
- PUŠKÁROVÁ, B., PUŠKÁR, I. 1977. *Spišská Sobota. Pamiatková rezervácia*. Bratislava: Tatran. Bez ISBN (61-793-77; 401/24/857).
- RAGAČ, R. a kol. 2010. *Zlatý vek cisárskej rezidencie v Holíči v období Františka Štefana I. Lotrinského*. Skalica: Regionálna rozvojová agentúra. ISBN 978-80-970317-0-1.
- RUSINA, I. a kol. 1998. (Bakošová, J., Bencová, J., Beskid, V., Čelková, M., Fidler, P., Francová, Z., Keleti, M., Lenhart, J., Medvecký, J., Melníková, M., Papco, J., Toranová, E., Vančová, T., Zervan, M.). *Barok. Dejiny slovenského výtvarného umenia*. Bratislava: Slovenská národná galéria. ISBN 80-8059-014-1.



- SABADOŠOVÁ, E., HAVLÍK, M. 2006. Výskum fasád kostola sv. Štefana Uhorského v Bernolákove. In: *Monumentorum tutela/Ochrana pamiatok 17*, Bratislava: PU SR, s. 17-26. ISBN 80-89175-13-9.
- SCHNELL, H. 1986. *Schönenberg /Württemberg. Wallfahrtskirche Unsere Liebe Frau auf dem Schönenberg / Ellwangen, Württemberg*. München – Zürich: Verlag Schnell & Steiner.
- SLIVKA, M. 1982. Výsledky výskumu kostola v Chrašti nad Hornádom, okr. Sp. Nová Ves. In: *Archaeologia Historica*, roč. 7, č. 1, s. 383-414. Bez ISBN (MK ČSR 6339/82-II/1; 59-063-82).
- SZABOLCS, S. 2009. Schloss Holitsch und die Wallfahrtskirche Sassin zur Zeit Franz Stephans von Lothringen. Szenen der Ablenkung, Repräsentation und Frömmigkeit. In: Zedinger, R., Schmale, W. (eds.). *Franz Stephan von Lothringen und sein Kreis*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler, s. 315-339. ISBN 978-3-89911-114-9.
- SZÖNYI, A. 1977. *Tak rástla Bratislava. Vývin architektúry a stavebníctva v Bratislave. Na pamiatku svojho otca vydanie prepracovala a doplnila dcéra Gizela Gáboriková-Szőnyová*. Bratislava: PALLAS. Bez ISBN (94-246-78).
- ŠÁŠKY, L. 1981. *Kamenná krása našich miest*. Bratislava: Osveta. Bez ISBN (70-034-81).
- TKÁČIK, L. 2017. *Kapucíni na Slovensku. / 1674 / 1987 / 2017*. Bratislava: Minor. ISBN 978-80-89888-01-6.

*Príspevok vznikol v rámci grantu VEGA 1/0723/23 Sakrálny priestor na začiatku 21. storočia.*

**Doc. Mgr. Ing. arch. Andrej Botek, PhD.**

Ústav dejín a teórie architektúry a obnovy pamiatok  
Slovenská technická univerzita v Bratislave, Fakulta architektúry a dizajnu  
Námestie slobody 19, 812 45 Bratislava  
[andrej.botek@stuba.sk](mailto:andrej.botek@stuba.sk)

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.2.65-79>

## **Henri de Lubac: Church and Theology in Self-reflection and in Confrontation with the World**

### **Henri de Lubac: Cirkev a teológia v sebareflexii a v konfrontácii so svetom**

Ivan Ondrášik, Katarína Ondrášiková

#### **Abstract**

In the article we analyze the theology of Henri de Lubac. We reflect Lubac's criticism of the atheism of L. Feuerbach, F. Nietzsche and A. Comte. We approach Lubac's understanding of the relationship between God's grace and human nature. We discuss Lubac's biblical theology, especially the relationship between the Old and New Testaments. Finally, we approach Lubac's understanding of the Church's problems and their solutions.

**Keywords:** Henri de Lubac. Church. God's grace. Human nature. Biblical theology.

#### **Úvod**

Henri de Lubac<sup>1</sup> bol celkom jednoznačne jednou z kľúčových postáv teologickej obnovy (Nouvelle Théologie) vo Francúzsku. Jeho nesmierne široké teologické rozpätie zahŕňalo viaceré teologické disciplíny od fundamentálnej teológie cez dogmatickú teológiu. Prejavoval živý záujem i o biblickú teológiu a exegézu biblických spisov. V rámci teologickej problematiky z hľadiska fundamentálnej teológie bola v centre jeho záujmu i jeho myslenia analýza samotného fenoménu kresťanstva, presnejšie katolicizmu. Z pohľadu dogmatickej teológie sa Lubac podrobne zaoberal najmä traktátom o Božej milosti. Lubacov príklon k biblickej exegéze sa sústreďoval najmä na dôležitý vzťah medzi Starým a Novým zákonom, v ktorom hľadal nové hermeneuticko-interpretáčnne podnety pre výklad Svätého písma. Okrem týchto výstne

---

<sup>1</sup> Henri de Lubac (1896-1991) bol členom Spoločnosti Ježišovej. Pôsobil ako docent fundamentálnej teológie a histórie náboženstiev na teologických fakultách v Lyone a vo Fourvière. Pápežom Jánom XXIII. bol menovaný za teologického poradcu Druhého vatikánskeho koncilu, kde pôsobil spoločne s Y. Congarom. V roku 1983 ho pápež Ján Pavol II. vymenoval za kardinála. Porov. GIBELLINI, R. *Teológia XX. Storočia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 1999, s. 143.

teologických tém sa podrobne zaoberal aj vzťahom medzi vtedajšou teológiou voči vývoju aktuálneho filozofického a literárneho myslenia tej doby, ktoré v sebe zahŕňali podnety pre kresťanstvo, ale zároveň boli i ostrými kritikmi jeho najvladnejšej podstaty. Je zreteľné, že Lubacovo teologické úsilie malo v skutočnosti široké horizonty, ale jednotlivé témy navzájom spolu podstatným spôsobom na seba nadväzovali a vytvorili hutný celok jeho teológie.

### **Feuerbach, Nietzsche a Comte ako predstavitelia ateizmu**

Lubac sa vo svojom mysliteľskom projekte živo zaujímal i o analýzu filozofických smerov, ktoré boli radikálnymi vyjadreniami pre kritiku samotnej podstaty kresťanského náboženstva a jeho odkazu. Vyjadrením tohto jeho záujmu je konfrontovanie kresťanstva s predstaviteľmi takého vplyvného smeru, akým bol humanistický ateizmus, v populárnom diele *Zápas s Bohom*. Lubac dochádza k presvedčeniu, že pramene humanistického ateizmu pochádzajú z filozofických náuk L. Feuerbacha, F. Nietzscheho a A. Comteho. Najprv sa zameril na filozofickú kritiku kresťanstva L. Feuerbacha, ktorý mal veľký vplyv i na K. Marxa a na celé neskoršie rozvíjajúce sa marxistické hnutie. Feuerbach vo svojom diele uskutočnil subtílnu psychologizmom poznačenú kritiku kresťanstva, ambíciou ktorej bolo zredukovať religióznu problematiku na čisto antropologickú dimenziu. Jadrom tejto jeho kritiky je vyjadrenie, že človek vo svojej schopnosti projektuje všetky svoje pozitívne vlastnosti a ideály na božskú bytosť. „Podľa Feuerbacha Boh je iba súhrnom vlastností, z ktorých sa skladá ľudská veľkosť. Kresťanský Boh je ním dokonale (a preto mu človek nikdy nebol väčšmi odcudzený, ako práve v kresťanstve, ktoré je náboženstvom najhorším, lebo je najväčším). Boh je zrkadlom človeka, veľkou knihou, do ktorej človek prepisuje svoje najväčšie myšlienky, svoje najčistejšie city... Ak božskosť prírody je základom každého náboženstva, počítajúc aj kresťanstvo, božskosť človeka je konečným cieľom... Dejinným obratom bude chvíľa, keď si človek uvedomí, že jediným bohom pre človeka je človek sám. Homo homini Deus.“<sup>2</sup> Táto radikálna Feuerbachova téza poslúžila v neskorších dejinách ako jeden zo základných pilierov systematického vedeckého ateizmu, ktorého peripetie sme v praxi mohli zažiť i na našom území.

Podľa Lubaca ďalším nemenej významným a tiež nesmierne vplyvným mysliteľom, ktorý sa zaslúžil významným spôsobom o ateizáciu západnej spoločnosti, je Nietzsche, ktorého heslo „Boh je mŕtvy“ sa stalo akousi lapidárnou explikáciou celého jeho diela. V centre Nietzscheho iracionalistickej filozofie stojí úsilie o rekonštruovanie morálky ľudstva. Išlo mu o prehodnotenie všetkých hodnôt. Radikálnym spôsobom odsudzuje morálku slabých, ktorú

---

<sup>2</sup> LUBAC, H. *Zápas s Bohom*. Trnava: SSV, 1947, s. 34-35.

podľa neho vytvorilo kresťanstvo, a považuje ju za dekadentnú a neschopnú aktívne riešiť problémy ľudstva. Preto sa zasadzuje za jej prekonanie morálkou silných, ktorá sa riadi princípom vôle k moci a k jej podstatným charakteristikám patrí vystupňovaná túžba po živote, moci, tendencia k zdatnosti. Cnosti v tejto morálke nehrajú žiadnu úlohu. Jediným, kto bude túto morálku silných prakticky uskutočňovať, je „nadčlovek“, ktorý bude opovrhovať tradičnými hodnotami (i náboženstvom), a naopak, bude sa riadiť výlučne silou, a vo svojej neobmedzenej slobode bude zaoberať výlučne pozemskými záležitosťami. Nietzscheho filozofia je tragická, tak ako i on tragicky zakončuje svoj vlastný život komplexným zrútením a psychickým vyčerpaním.<sup>3</sup>

Ďalším význačným protagonistom novodobých ateizačných tendencií v západnej kultúre je podľa Lubaca A. Comte, zakladateľ pozitivistkej filozofie. Podstatu filozofie A. Comteho tvorí zákon o troch štádiách vývoja ľudstva. Prvé z týchto štádií je štádium teologické, pre ktoré je charakteristickou črtou fikcia, pretože človek v ňom žijúci interpretuje fenomén sveta i seba samého ako výraz pôsobenia nadprirodzených bytostí a Boha. Je to podľa neho najprimitívnejší stav vývoja myslenia. Od tohto teologického stavu vývoj pokračoval spontánne do štádia metafyzického. Pre tento druhý vývojový stupeň je príznačné, že je ovládaný čisto abstraktným prístupom ku skutočnosti. Človek sa na tomto stupni čiastočne oslobodil od náboženských predstáv, avšak nie ešte úplne od rôznych dezinterpretujúcich predstáv skutočnosti. Preto Comte vidí vyvrcholenie vývoja v treťom – vedeckom (alebo lepšie povedané pozitívnom) štádiu, v ktorom sa človek konečným spôsobom zbavil zaťaženia, ktoré mu spôsobovalo teologické a metafyzické štádium plné paradoxov a nedorozumení (ktoré tak významným spôsobom zahmlievajú skutočnosť). V tomto konečnom – pozitívnom – štádiu človek pristupuje ku skutočnosti ako k faktu, a pertrakuje ju prostredníctvom striktno vedeckého experimentálneho prístupu. K tomuto pozitívnemu stupňu vývoja človeka patrí i ním vyhlásené pozitívne náboženstvo, ktorého podstata spočíva v rozvoji lásky k ľudstvu, ktoré predstavuje akúsi najvyššiu Bytosť. Takto je podľa Comteho pravým náboženstvom humanity.<sup>4</sup>

Spoločným menovateľom, ktorý postihuje podstatu vyššie spomínaných koncepcií novodobých humanistických ateizmov, je preto podľa Lubaca úplne prevrátená a nihilistická deifikácia človeka a rozumu. Preto je podľa Lubaca potrebné pre kresťanstvo, ak chce odolávať náporu ateizačných tendencií v západnej kultúre, vrátiť sa ku koreňom našej viery a skutočne opravdivým spôsobom ju realizovať, aby sme tak na príkladoch vlastných kresťanských existencií mohli presvedčivejšie svedčiť o autentickejši našej viery, a tak zvládať nielen dialóg s neveriacimi ľuďmi, ale i s odporcami a kritikmi

---

<sup>3</sup> Porov. LUBAC, H. *Zápas s Bohom*. Trnava: SSV, 1947, s. 46-47.

<sup>4</sup> Porov. LUBAC, H. *Zápas s Bohom*. Trnava: SSV, 1947, s. 132-133.

kresťanstva. Je to recept jednoduchý a stručný, avšak veľmi účinný, hoci vo svojich konkretizáciách aj nesmierne náročný. Tento fakt by nás však podľa Lubaca nemal odrádzať, skôr naopak – mal by nás pozitívne stimulovať k vyššej kresťanskej aktivite vo svete.

Lubac v tomto diele predstavil nielen radikálnych kritikov kresťanstva, ale i mysliteľov, ktorí svojím filozofickým a literárnym úsilím prezentovali pozitívny vzťah k fenoménu náboženstva a Boha. Je to predovšetkým F. N. Dostojevskij, ktorého celé jeho spisovateľské dielo svedčí o tom, že človek môže naozaj zmysluplne prežiť svoj život jedine v živom vzťahu s Bohom. K tomuto cieľu smerovali všetky detailné psychologické deskripcie jeho literárnych postáv. Tak sa mohol stať i prorokom doby, v ktorej žil.<sup>5</sup>

Ďalším významným mysliteľom, ktorý svedčí celým svojím dielom o potrebe autentickej viery ľudí v Boha, demystifikujúc rôzne úpadkové a neautentické formy viery, bol podľa Lubaca i dánsky náboženský filozof Søren Kierkegaard.<sup>6</sup> Bytostná autentickosť – opravdivosť života človeka vo vzťahu k sebe samému, druhým ľuďom a Bohu je v najplnšej miere prítomná v Kierkegaardovom náboženskom štádiu existencie. Domnievame sa, že cieľom Kierkegaardovej tvorby bolo priviesť čitateľa k obráteniu jeho života k Bohu podľa Kristovho evanjelia. Dostojevskij a Kierkegaard tak predstavujú novú nádej, že kresťanstvo neumiera, ale že je vo svojej skutočne autentickej forme živým náboženstvom.

Z tohto náčrtu teologického myslenia Henriho de Lubaca vidno šírku jeho horizontov, v perspektíve ktorých citlivo reagoval na aktuálne problémy Cirkvi a jej učenia, ale bol to i jeho živý záujem, s ktorým sa zúčastňoval na duchovnom zápase svojej doby.

## **Katolicizmus**

Na samom začiatku Lubacovej mysliteľskej činnosti je v centre jeho teologického záujmu interpretácia podstaty kresťanstva, najmä jeho katolíckej dimenzie. Eminentným výrazom Lubacovho záujmu o problematiku celostného chápania fenoménu katolicizmu ako takého je jeho azda najslávnejšie a najpopulárnejšie dielo s názvom *Katolicizmus* s podtitulom *Spoločenské aspekty dogmy*, ktoré zohralo pri teologickej obnove, o ktorú sa snažili protagonisti Nouvelle Théologie, rozhodujúcu úlohu. Bola to doslova programová kniha teologickej reformy. Toto Lubacovo dielo bolo jedným z podstatných inšpiračných zdrojov vtedajšieho teologického diskurzu. Jednou z hlavných ambícií diela bolo prekonanie viacerých nedorozumení, ktoré samotný fenomén pravého katolicizmu dezinterpretovali, a tým podstatne

---

<sup>5</sup> Porov. LUBAC, H. *Zápas s Bohom*. Trnava: SSV, 1947, s. 247.

<sup>6</sup> Porov. LUBAC, H. *Zápas s Bohom*. Trnava: SSV, 1947, s. 93-108.

deformovali jeho obraz, výsledkom čoho bola celková nivelizácia chápania katolicizmu ako takého. Prvou a najdôležitejšou dezinterpretáciou katolicizmu je jeho chápanie v striktno individualistickom zmysle. Individualizmus bol do katolicizmu impregnovaný najmä pod vplyvom aristotelovskej logiky spoločne s prienikom rímskeho práva do teológie, ale v konečnom dôsledku možno povedať, že to bolo i jeho prenesenie do praktického života Cirkvi, v ktorom sa pevne usadil. Podľa Lubaca táto individualistická tendencia nie je v žiadnom prípade autentickým zobrazením najvlastnejšej podstaty katolicizmu. Podľa Lubaca je to práve spoločenský aspekt katolicizmu, ktorý najvýstižnejším spôsobom postihuje jeho podstatu, a teda je v konfrontácii s individualizmom. „Vytýka sa nám, že sme, hoci aj nechtiac, individualisti z dôvodu logiky našej viery, hoci v skutočnosti je katolicizmus v podstate spoločenský jav. Spoločenský v najhlbšom zmysle slova nielen pre svoje aplikácie na poli prirodzených inštitúcií, ale predovšetkým vo svojom tajomnejšom centre v podstate svojej dynamiky.“<sup>7</sup> Z uvedeného úryvku pochádzajúceho z Lubacovho diela *Katolicizmus* je zrejmé, že vnútri katolicizmu jeho primárne spoločenská dimenzia transcenduje všetky individualistické tendencie. „Takéto je stále učenie cirkvi. Musíme priznať, že prakticky málo známe. Vykúpenie a zjavenie sa síce týkajú priamo každej duše, ale napriek tomu v podstate to nie sú javy individuálne, ale spoločenské. Sviatosti sú prostriedky spásy, preto majú byť chápané ako nástroje jednoty. Uskutočňujú, zakladajú alebo utužujú jednotu človeka s Kristom, a tým uskutočňujú, zakladajú alebo utužujú jeho jednotu s kresťanským spoločenstvom ... kresťan sa zjednocuje s Kristom vtedy, ak je zjednotený so spoločenstvom.“<sup>8</sup>

Spoločenská charakteristika katolicizmu, ktorá podľa Lubaca najvýstižnejším spôsobom vyjadruje jeho najvnútornejšiu podstatu, je zároveň i výrazom jeho solidárnosti. Katolícke dogmy, ktoré predstavujú základné piliere učenia Cirkvi, rozhodne nie sú len strohými definíciami, ktoré predkladajú veriacemu, aby niečo jednoducho staticky akceptoval a riadil si život podľa ich obsahu, ale sú živou a naskrze dynamickou orientáciou pre bežného katolíka, napojenou na konkrétne zjavenie tak, ako je vo svojej bohatosti obsiahnuté vo Svätom písme a slúžia na hlbšie napojenie veriaceho človeka na život v spoločenstve Cirkvi. Katolíckosť Cirkvi nemá byť v prvom rade chápaná v striktno geografickom zmysle, ale táto charakteristika, ktorá je vyjadrením jej univerzálnosti, má byť pochopená tak, že sa prostredníctvom svojej primárne spoločenskej a otvorenej dimenzie chce s novým radostným odkazom o vykúpení a oslobodení ľudstva z pút hriechu uskutočnenom v smrti a zmŕtvychvstaní Ježiša Krista podeliť so všetkými ľuďmi, i s tými, ktorí nepatria do jej vonkajších štruktúr (s ľudstvom v celostnej totalite jeho bytia). Sviatosti Cirkvi, ktoré jej daroval jej zakladateľ Ježiš Kristus, sú

---

<sup>7</sup> GIBELLINI, R. *Teológia XX. Storočia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 1999, s. 144.

<sup>8</sup> LUBAC, H. *Katolicizmus*. Praha: Karmelitánske nakladateľstvi, 1995, s. 38.

výstižným znakom jej spoločenskej dimenzie, pretože prostredníctvom nich môže človek priamo zakúsiť, čo je to byť prijatý do spoločenstva a v jeho opore postupne nachádzať zmysel svojej vlastnej existencie, ktorá je vo svojej podstate nasmerovaná na životy tých druhých. Tak možno v tomto najužšom a najintímnejšom spojení i zakúsiť dobro vzájomného obohatenia sa. Osobná nádej človeka je takýmto sviatostným putom včlenená do spoločnej nádeje všetkých na spasenie a večnú blaženosť.<sup>9</sup>

Táto skúsenosť Cirkvi ako spoločenstva ľudí má podľa Lubaca hlbšie teologické korene. Pramení z faktu, že samotný Boh je láska sama, ako nám to približuje apoštol Ján. Spoločenstvo Cirkvi tak má vo svojich konkrétnych realizáciách svojich poslanií neustále čerpať z tohto nikdy nevyčerpatelného prameňa a daru, ktorým je pre nás Božia láska k nám, prejavujúca sa v mnohých odtieňoch nášho života. „Je však isté, že kresťanstvo nikdy nedosiahne skutočnej pôsobivosti a nebude skutočne jestvovať a nedosiahne skutočných víťazstiev len silou svojho ducha, silou Lásky“<sup>10</sup>. Veď najvlastnejším srdcom radostnej evanjeliovej zvesti Ježiša Krista je pozvanie človeka k prijatiu daru Božej lásky na jednej strane a na druhej strane je to takisto pozvanie dar lásky odovzdávať i druhým, a teda nenechať si ju len vo svojom privlastnení. Lubac zreteľne vidí i fakt, že dar lásky so sebou nesie i rôzne poslania jej praktického uskutočňovania v konkrétnych postojoch ľudí, ktorí ho však vo svojej otvorenosti musia byť schopní najskôr prijať, čo nie je vždy také ľahké, ako sa na prvý pohľad zdá. Z tohto daru lásky teda plynú všetky úlohy, ktoré kresťan, ak chce svoje presvedčenie a vieru autenticky žiť, mal by ich byť schopný vykonať tak, ako o tom Lubac píše: „Jemnosť a dobrotá, nežnosť voči malým, súcitiť, áno, súcitiť voči trpiacim, odpor k zvrhlým spôsobom, ochrana potlačených, nechvastajúca sa oddanosť, odboj voči lži, odvaha nazvať zlo pravým menom, láska k spravodlivosti, duch pokoja a svornosti, úprimnosť, (...) toto zachráni kresťanský heroizmus.“<sup>11</sup>

Vidíme teda, že Lubacovo pertraktovanie spoločenského aspektu katolicizmu a kresťanstva ako toho, ktoré čerpá svoju inšpiráciu zo srdca evanjeliovej kerygmy, ktorá pramení v zjavenej skutočnosti na osi Božia láska-spoločenstvo – konkrétne uskutočnenia v realite sveta. Pretože jedine v tejto perspektíve Cirkev môže svojím radostným odkazom prekvasiť svet s jeho útrapami a problémami, a tak mu následne skutočne pomôcť k preporodeniu nielen jeho zmýšľania, ale i bytia, a tak mu trvalo sprostredkovať nádej, že existencia v ňom je naozaj zmysluplná iba vo sfére života v Ježišovi Kristovi, ktorý je Pánom celého viditeľného i neviditeľného sveta. Predchádzajúca úvaha nad Lubacovým ponímaním katolicizmu ukázala, že to

---

<sup>9</sup> Porov. GIBELLINI, R. *Teológia XX. Storočia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 1999, s. 144.

<sup>10</sup> LUBAC, H. *Zápas s Bohom*. Trnava: SSV, 1947, s. 124.

<sup>11</sup> LUBAC, H. *Zápas s Bohom*. Trnava: SSV, 1947, s. 124.

nebola len teoretická teologická špekulácia, ale že mala silnú ozvenu i v praktickej rovine života Cirkvi.

### **Božia milosť a ľudská prirodzenosť**

I ďalšia téma, s ktorou prišiel Lubac v rámci svojho mysliteľského úsilia, má v sebe zakomponované výsostne praktické konzekvencie: je to dogmatická problematika vzťahu medzi Božou milosťou a jej recepciou človekom. Lubac pri teologickom reflektovaní narazil na interpretačnú obmedzenosť vzťahu Boh – človek zo strany neoscholastických teológov. Pre hlbšie porozumenie, o aký problém vlastne išlo, v stručnosti načrtujeme, ako vzťah medzi Božou milosťou a človekom chápali neoscholastickí teológovia. Interpretovali ho na pozadí dvojitého poriadku. Tvrdili, že na jednej strane jestvuje čistá ľudská prirodzenosť (*natura pura*), v rámci ktorej sú človeku dané jeho prirodzené schopnosti, v ktorých môže žiť a realizovať svoje životné plány, a v tomto prirodzenom kontexte tak následne uskutočňovať svoju existenciu v konkrétnosti. Jednotlivý človek je prostredníctvom tejto jemu vlastnej prirodzenosti v jej podstate zameraný na čisto prirodzený cieľ a na prirodzenú blaženosť. Teda tomuto prirodzenému cieľu a blaženosti komplementárne zodpovedá do seba samého hermeticky uzatvorený poriadok, v priestore ktorého môže človek uskutočňovať svoje najhlbšie túžby a životné úlohy.

Na druhej strane tvrdili, že nad touto ľudskou prirodzenosťou a jej zodpovedajúcim poriadkom, v ktorom sa odohráva uskutočňovanie cieľov a blažeností, jestvuje ešte jedna vrstva, a tou je nadprirodzený poriadok milosti, ktorú Boh vo svojej slobode daruje človeku. V rámci tohto nadprirodzeného poriadku milostí je človek zameraný na svoj nadprirodzený cieľ, ktorému zodpovedá jeho bezprostredné spoločenstvo s Bohom, ku ktorému je milosťou priťahovaný, pričom táto milosť akoby dodatočným spôsobom pristupovala k prirodzeným schopnostiam.<sup>12</sup> Z tohto nahliadnutia do koncepcie neoscholastického chápania milosti je zrejmá jej dualita. Existuje teda ľudská prirodzenosť so schopnosťami, cieľmi a so svojím prirodzeným poriadkom, a akoby nezávisle nad ňou jestvuje paralelne nadprirodzený poriadok milosti zameraný na svoj nadprirodzený cieľ. Oba tieto poriadky sú akoby dva uzavreté systémy, medzi ktorými nejestvuje spojitosť a ktoré tak celkom dobre môžu jestvovať vo vzájomnom indiferentnom vzťahu bez vzájomnej existenciálnej potreby otvorenosti jedného voči druhému. „Milosť pristupuje iba čisto vonkajškovo k ľudskej prirodzenosti, keďže táto nesie svoj zmysel sama v sebe. Ide akoby o dve poschodia, ktoré sú postavené

---

<sup>12</sup> Porov. MIKLUŠČÁK, P. *Tajomstvo daru. Náčrt teológie milosti*. Dolný Kubín: Zmo, 1996, s. 95.



jedno na druhom, alebo akoby o ornament, bez ktorého však ľudská prirodzenosť spokojne môže jestvovať. Milosť tak nevystupuje ako naplnenie najhlbšej ľudskej túžby, ale ako požiadavka, aby človek vo viere prestúpil zo svojho prirodzeného sveta do nadprirodzeného sveta Boha.<sup>13</sup>

Lubacovi išlo v jeho novej koncepcii teológie milosti o prekonanie neoscholastického extrinsecizmu, ako sa v teológii odborne označuje dualita chápania poriadku Božej milosti a ľudskej prirodzenosti. Z pohľadu Lubaca nešlo len o teologickú prestíž, ale predovšetkým o načrtnutie nového pohľadu na vzťah človeka a Božej milosti, ktorý by v sebe neskrýval nebezpečenstvá pre konkrétnu spiritualitu veriacich ľudí, ako to bolo v neoscholastickom extrinsecizme (z podstaty ktorého vyplývala vzájomná odcudzenosť človeka a Boha). Lubac preto v opozícii voči tomuto extrinsecizmu ponúka koncepciu milosti. Fundamentom tejto koncepcie je nahliadnutie, že človek, tak ako bol stvorený, je vo svojom najhlbšom vnútri primárne a konštitutívne nevyhnutným spôsobom už vo svojej prirodzenosti v rámci svojej otvorenosti voči transcendentnej skutočnosti zameraný na Božiu milosť, a že má v sebe samom prirodzenú túžbu po videní Boha. Lubacov prístup ponecháva zachované tradičné učenie, že Boh nie je v žiadnom prípade milosť dlžný, ale akceptuje i náuku Cirkvi o dvojakej nezaslúženosti – milosti stvorenia a milosti vykúpenia, ktorá hovorí, že človek musí Božiu milosť prijímať, avšak inak, ako svoju existenciu, a inak ako jeho lásku. Táto Lubacova koncepcia milosti je inšpirovaná podnetmi svätého Tomáša Akvinského.<sup>14</sup>

Lubacovo nové teologické reflektovanie vzťahu medzi Božou milosťou a ľudskou prirodzenosťou ponúka oproti zúženému vysoko abstraktnému a výrazne ahistorickému neoscholastickému prístupu viaceré interpretačné rozšírenia horizontov chápania v podstatnej miere zohľadňujúce praktickú spirituálnu orientáciu veriaceho človeka. V prvom rade Lubacova koncepcia milosti zabezpečuje medzi jej darom Bohom a prijímateľom človekom priestor pre realizovanie slobodného a v pravde otvoreného komunikačného priestoru medzi obidvoma zúčastnenými, a to Bohom v jeho transcencii, a človekom v jeho imanentných personálnych dejinách, takže sú vo vzájomnom otvorenom dialogickom vzťahu, ovocie ktorého možno skutočne zakúsiť v dynamike jeho odohrávania sa. Ďalšou nepochybnou výhodou Lubacovho tematizovania problematiky milosti je to, že je schopná spontánneho napojenia sa na komplexnú a vnútorne diferencovanú antropologickú jednotu, ktorú predstavuje človek vo svojej celistvosti. Nepochybné dôležitým aspektom tejto koncepcie je i to, že prihliada na slobodnú Božiu transcenciu, a tak samotnú milosť chápe ako skutočne človekom nezaslúžený Boží dar, ktorý človek tiež môže vo svojej slobode

---

<sup>13</sup> MIKLUŠČÁK, P. *Tajomstvo daru. Náčrt teológie milosti*. Dolný Kubín: Zrno, 1996, s. 96.

<sup>14</sup> Porov. MIKLUŠČÁK, P. *Tajomstvo daru. Náčrt teológie milosti*. Dolný Kubín: Zrno, 1996, s. 109.

prijat', alebo ho aj odmietnuť, čo však je už je ho výsostne existenciálnou záležitosťou. Lubacovo chápanie milosti je teda presiaknuté antropologickým optimizmom, chrániacim ho pred akýmkoľvek kryptojansenistickým ohrozením, a navyše, ako sme už videli, nijako nevybočuje z katolíckej tradície, skôr môžeme konštatovať, že jeho uchopenie milosti je v nej pevne zakotvené a obohacuje ju novou perspektívou. V konečnom dôsledku vzťah Božej milosti a ľudskej prirodzenosti má primárne spoločenský, komunitný charakter. „Práve tak i milosť, ktorú plodia a udržujú sviatosti, nevytvára čisto individuálny vzťah medzi dušou a Bohom alebo Kristom, ale každý ju dostáva v tej miere, ako sa zapojí ako člen spoločnosti do jediného organizmu, z ktorého plynie zúrodnujúca miazga.“<sup>15</sup> Lubacova teológia milosti sa tak stáva aj novým impulzom pre jej ďalšie teologické kreovanie.

### **Biblická teológia**

Ako sme už v úvode k o Lubacovej teológii naznačili, ďalšou veľkou témou, ktorou sa vo svojom mysliteľskom projekte zaoberal, bola interpretácia Svätého písma. V rámci jeho záujmu bola v centre jeho biblicko-hermeneutických výskumov predovšetkým snaha o pochopenie jednoty Svätého písma a jeho zameranosť na interpretovanie duchovného zmyslu biblických spisov.

Problematika jednoty Svätého písma bola v dejinách Cirkvi vždy jednou z ústredných tém, ktorou sa veľkí teológovia zaoberali. Veď hneď na začiatku dejín musela Cirkev odolávať heréze marcionizmu, ale i manicheizmu, ktoré sa v rámci nových interpretácií rozhodne zasadzovali o striktné rozdelenie Svätého písma na Starý a Nový zákon, pričom zastávali tézu o vzájomnej teologickej nezlučiteľnosti obidvoch zmlúv. V perspektívach ich učenia predstavovali spisy Starého zákona učenie o zlom Bohu, ktoré prekonal až Ježiš Kristus so svojou evanjeliovou zvesťou a predstavoval pre nich to, že Boh je dobrý. Veľkí cirkevní učelia tej doby, ako sv. Justín Mučeník a sv. Irenej, museli vo svojich dielach na takéto neautentické dualistické a separatistické tendencie oddeľovania Starého a Nového zákona, ktoré boli explicitnou témou najmä marcionizmu, kriticky reagovať a klasifikovať ich ako herézu nezlučiteľnú s autentickou interpretáciou Starého a Nového zákona, ktorá je výrazom pravoverného učenia tradície Cirkvi. V dejinách Cirkvi boli i ďalšie tendencie pokúšajúce sa o násilné odtrhnutie Starého a Nového zákona – predovšetkým hnutie bogomilov a katarov. I v novovekých dejinách teológie boli tendencie k oddeľovaniu obidvoch jeho častí, za ktoré sa zasadzovali napríklad teológovia Ernesti, Semler, Gabler. Lubac pozorne sledoval tieto znepokojivé kryptomarcionistické

---

<sup>15</sup> LUBAC, H. *Katolicizmus*. Praha: Karmelitánske nakladateľstvi, 1995, s. 38.

pokusy a začal sa orientovať na fundovanú teologickú interpretáciu jednoty celého Svätého písma. Už samo oddeľovanie spisov Starého a Nového zákona považoval za výsledok hlbokého nepochopenia dejinného zjavenia skutočnosti Boha. Starý zákon ako zapísané dejiny Bohom vyvoleného národa kontinuálnym spôsobom nadväzuje na historickú udalosť vtelenia a zmŕtvychvstania Ježiša Krista. Podľa Lubaca je to práve osoba Bohočloveka Ježiša Krista, ktorá je centrálnym hermeneutickým kľúčom podstatnej jednoty celého Svätého Písma. Všetky sväté postavy a starozákonné udalosti od dejín Adama cez povolanie Abraháma a patriarchov, pokračujúc exodom z Egypta, nastolením a upevnením izraelského kráľovstva a prorockým ohlasovaním „sa výsosným spôsobom všetky vzťahujú na Ježiša Krista ako zavŕšiteľa dejín spásy, ako o tom Lubac píše: „Preto každý svätý Starého zákony hovorí z nejakého pohľadu o Ježišovi. Preto sa v Novom zákone hovorí o Ježišovi ako o novom Adamovi (Rim 5,12), ako o Abrahámovom potomkovi (Rim 4), ako o Dávidovom synovi. V tomto tajomstve je Kristus nový Adam, pravý Jozef a pravý Mojžiš. On je náš Noe, zakladateľ Cirkvi, Jozue, ktorý nedobyl Palestínu pre vyvolený národ, ale ktorý si podmaňuje zem, kdekoľvek sa hlása evanjelium. On je Spasiteľ aj Záchranca, ktorý hrá sám na Dávidovej harfe. Kristus je pokladaný za tvorca Starého i Nového zákona.“<sup>16</sup> Sám Ježiš Kristus sa vo svojom evanjeliu často odvoláva na postavy a udalosti Starého zákona a takýmto spôsobom potvrdzuje jeho komplementárnosť so svojou evanjeliovou radostnou zvesťou. I celá novozákonná teológia obsiahnutá v listoch apoštolov zdôrazňuje substanciálnu jednotu Svätého písma. Teda Lubacova potreba nového potvrdenia celostnej jednoty a nerozlučiteľnosti Biblie našla svoju odozvu i v dokumentoch Druhého vatikánskeho koncilu, predovšetkým vo vieroučnej konštitúcii o *Božom zjavení Dei verbum*: „teda Boh, ktorý inšpiroval knihy obidvoch Zákonov, a je ich pôvodcom, vo svojej múdrosti to tak zariadil, že v Starom zákone sa skrýva Nový a v Novom sa odhaľuje Starý. Lebo i keď Kristus uzavrel novú zmluvu vo svojej krvi (porov. Lk 22,10; 1 Kor 11,25), predsa knihy Starého zákona, ktoré boli vcelku prevzaté do blahozvesti evanjelia, nadobúdajú a prejavujú svoj plný zmysel v Novom zákone (porov. Mt 5,17, Lk 24,27, Rim 16,25-26, 2 Kor 3, 14-16) a zo svojej strany ho zas objasňujú a vysvetľujú.“<sup>17</sup>

Ďalšou Lubacovou témou v rámci jeho biblicko-hermeneutických výskumov bola interpretácia zmyslu Svätého písma. Pri rozoberaní tejto témy sa významným spôsobom inšpiroval bohatou patristickou tradíciou, predovšetkým Origenom. Tento jeho príklon k novej reлектúre patristickej spirituálnej literatúry je však charakteristický i pre ostatných teológov patriacich

---

<sup>16</sup> VARŠO, M. Henri de Lubac – jeho prínos v súčasnej biblickej hermeneutike. In: *Nová teológia. Zborník prednášok zo sympózia Európski myslitelia*, Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2000, s. 56.

<sup>17</sup> Dei Verbum. In: *Dokumenty Druhého vatikánskeho koncilu*. Trnava: SSV, 2008, s. 152.

do hnutia Nouvelle Théologie. Tradícia nám zachovala viaceré hermeneutické prístupy pomáhajúce odkrývať zmysel a význam biblických spisov. Predovšetkým je to slovný zmysel, ktorý naznačuje a vyjadruje udalosti, ktoré sa odohrali v dejinách zjavenia. Po ňom nasleduje duchovný zmysel, ktorý sa delí na alegorický zmysel, v rámci ktorého môžeme hlbšie poznávať význam jednotlivých biblických postáv, situácií, v ktorých tieto postavy konali. Alegorický zmysel nám teda pomáha za vyjadreným slovom chápať rozmanité prepojenia a súvislosti Biblie. Druhým aspektom duchovného zmyslu je morálny zmysel, prostredníctvom ktorého môžeme zo Svätého písma čerpať inšpiráciu pre orientovanie nášho praktického konania vo svete. Posledným aspektom duchovného zmyslu je anagogický zmysel, v rámci ktorého sa nám otvára perspektíva našej cesty v živote, ktorej vrcholným cieľom je Boh, a tak tento anagogický zmysel v sebe implikuje i silný eschatologický náboj.

Lubac sa vo svojich výskumoch sústredil na význam duchovného zmyslu Svätého písma, pričom akcentoval hlavne jeho významný existenciálny charakter. Ak chce byť duchovný zmysel autentický, mal by v prvom rade zapôsobiť na vnútorný život človeka, a potom pozitívnym spôsobom ovplyvniť i jeho praktickú orientáciu vo svete. Tento duchovný zmysel by sa mal premietnuť v praktickej sfére a postupne spôsobovať v rámci svojho uskutočnenia v živote človeka pozitívnu zmenu jeho existencie, o ktorú predovšetkým vo Svätom písme ide: je ňou vnútorné obrátenie človeka smerom ku Kristovi, aby sa človek skutočne mohol stať novým stvorením, a v tejto radikálne inej perspektíve prežívať i svoj ďalší život. Duchovný zmysel je tak neoddeliteľnou súčasťou samotného konkrétneho duchovného života a je tak tendenciou k postupnému zvnútorňovaniu a zduchovňovaniu života veriaceho človeka.<sup>18</sup> Vidíme teda, že tak, ako Lubacova snaha o znovunastolenie jednoty Svätého písma i jeho teologická recepcia duchovného zmyslu má primárne praktické zameranie pre spiritualitu bežného veriaceho človeka.

## **Cirkev a súčasnosť**

V teológii dejín bude vždy v prístupe k dejinným udalostiam napätie medzi eschatologizmom a inkarnacionizmom. Predstaviteľom eschatologizmu bol Tertulián, ktorý odmietal dialóg medzi biblickým myslením a gréckou filozofiou. Eschatologizmus je smer, ktorý preferuje kontemplatívny, prorocký až apokalyptický a kritický, konzervatívnejší prístup k svetu. Mohli by sme

---

<sup>18</sup> Porov. VARŠO, M. Henri de Lubac – jeho prínos v súčasnej biblickej hermeneutike. In: *Nová teológia. Zborník prednášok zo sympózia Európski myslitelia*, Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2000, s. 65-68.

povedať, že dnes je eschatologizmus v Cirkvi prítomný vo formách tradicionalizmu. Reprezentantom inkarnacionizmu bol sv. Justín Mučeník, ktorý sa ako prvý pokúšal interpretovať kresťanskú vieru v dialógu s gréckou filozofiou. Inkarnacionizmus zastáva aktívnym, dialogickým postojom k svetu.

V súčasnosti možno povedať, že inkarnacionizmus je prítomný v Cirkvi vo forme progresivizmu. Oba prístupy pri teologickom výklade dejín však podliehajú jednostrannostiam. Eschatologizmu hrozí, že z Cirkvi vytvára skamenelú, do seba uzatvorenú skupinu. Inkarnacionizmu naopak hrozí opačný extrém, že v rámci úsilia o dialóg so svetom rozriedi evanjelium v sekulárnej kultúre.

Pápež František vníma tieto jednostrannosti v súčasnej Cirkvi a vyjadril sa k nim v homílii k 60. výročiu začatia Druhého vatikánskeho koncilu 11.10.2022: „Dávajme si však pozor: tak progresivizmus, ktorý sa prispôsobuje svetu, ako aj tradicionalizmus – alebo spiatocníctvo („indietrismo“) –, čo plače za svetom minulým, nie sú dôkazom lásky, ale nevernosti. Sú to pelagiánske egoizmy, ktoré uprednostňujú vlastné chute a vlastné plány pred láskou, ktorá sa páči Bohu, tou jednoduchou, pokornou a vernou láskou, ktorú Ježiš žiadal od Petra.“<sup>19</sup> Kardinál Tomáš Špidlík tento rozpor vníma aj humorne. V knihe rozhovorov píše, že tradicionalista si myslí, že Duch Svätý zomrel spoločne s pápežom Piom XII. a progresivista si myslí, že Duch Svätý zomrie s ním. Domnievame sa, že pri ohlasovaní evanjelia Ježiša Krista je potrebný vyvážený postoj medzi oboma extrémnymi výkladmi teológie dejín: medzi uzavretosťou pred svetom, ktorú hlása tradicionalizmus (vychádzajúc z eschatologizmu) a rozpúšťaním evanjeliovej zvesti v sekulárnom svete, o ktorú sa snaží progresivizmus (opierajúci sa o inkarnacionizmus). V prvom rade je však potrebné nepodliehať panike. Extrémne názory v cirkvi vždy boli aj budú, ale podstatný je pokojný stredný prúd Božieho ľudu. V cirkvi je vždy plodné napätie medzi úradom a charizmou. Kontemplácia bez činnosti je prázdna a činnosť bez modlitby je slepá.

V tomto kontexte treba mať na pamäti *Katechizmus Katolíckej Cirkvi*: Cirkev pred koncom dejín prejde poslednou eschatologickou skúškou, ktorá odhalí tajomstvo nepravosti. Bude to náboženský podvod, ktorý prinesie ľuďom zdanlivé riešenie ich problémov vo forme pseudomesianizmu.<sup>20</sup> Cirkev jasne odmietla politické ideológie nacizmu aj komunizmu. Svet sa podľa slov pápeža Františka zmieta v tretej svetovej vojne (spomeňme len vojnu na Ukrajine, najnovšiu vojnu medzi Izraelom a Palestínou, vojny v Sýrii, Jemene, Mjanmarsku, sociálno-politicko-vojenské konflikty v Afrike a Latinskej Amerike).

---

<sup>19</sup> Homília pápeža Františka pri 60. výročí otvorenia II. vatikánskeho koncilu.

<https://www.vaticannews.va/sk/papez/news/2022-10/homilia-60-vyrocie-ii-vatikanskeho-koncilu.html>

<sup>20</sup> *Katechizmus Katolíckej cirkvi*. Trnava: SSV, 1998, s. 179.

Zdá sa, že Rusko je agresorom vo svojej túžbe po impériu, pravoslávny patriarcha Kirill stratil súdnosť. Veľký problém má i Západ ovládaný neomarxistickou ideológiou – ľavicovo-liberálnym demokratizmom vyplývajúcim z náuky frankfurtskej školy (T. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse (ideológ hnutia hippies), E. Fromm, J. Habermas). Z neomarxistickej filozofie, feministickej filozofie a postmodernej filozofie (zvlášť dielo M. Foucaulta) vyplývajú súčasné antropologické a bioetické bludné náuky o interrupciách, eutanázii, LGBT, gender ideológia – odporujúce zdravému rozumu. Spoločne s pridruženým transhumanizmom (zakladateľ Nick Bostrom) vytvárame info-techno-kultúru na spôsob babylonskej veže. Čím viac sú rozvinuté internetové médiá, tým menej si rozumieme v rodinách, na pracoviskách a v celej spoločnosti. V súvislosti so sociálnymi sieťami, konšpiračnými teóriami, fake news, hoaxami a s rozvojom umelej inteligencie žijeme v postfaktickej a postpravdivej dobe. Zdá sa, že na Východe i Západe straší duch K. Marxa. Ako správne poznamenal Benedikt XVI., sme ovládaní diktatúrou relativizmu. Diabol rozdeľuje, Kristus spája.

Najväčším nebezpečenstvom pre cirkve je zosvetštený duch. Toto nebezpečenstvo zosvetštenia, o ktorom píše Lubac, si dobre uvedomovali i predchádzajúci pápeži sv. Pavol VI., sv. Ján Pavol II., Benedikt XVI., a často tento problém v cirkvi spomína i súčasný pápež František. Lubac o zosvetštenom duchu v cirkvi píše nasledovne: „Vystríhajme sa, aby sme do nášho vnútra prijali svetskosť v akejkoľvek podobe: ľudovej, meštiackej, vulgárnej, rafinovanej. Alebo presnejšie: neprestávajme sa jej stále zbavovať, pretože na nej vždy v nejakej miere máme podiel. Vždy sa čo najspontánnejšie prispôbujeme, ale zároveň nikdy nedovoľme, aby sa v našom chovaní či myslení prispôbila svetskému duchu trebárs len najmenšia čiastočka kresťanstva.“<sup>21</sup>

Domnievame sa, že riešením pre súčasnú krízu je úprimné obrátenie sa k Bohu, porozumenie osobe človeka, úsilie o spoločné dobro, hľadanie pravdy okrem iného i štúdiom katolíckej teológie a kresťanskej filozofie, najmä diela sv. Tomáša Akvinského. Nádejou nech sú nám aj slová z *Dennička* sv. Faustíny, v ktorom jej Kristus adresuje slová: „Kým prídem ako spravodlivý Sudca, najprv prichádzam ako Kráľ milosrdenstva.“<sup>22</sup> Centrom života kresťana je vykúpenie v Kristom kríži. „Cirkev nechce, aby sme sa zabývali v pozemskej existencii, ale chce nás pozdvihnúť. Prináša nám vykúpenie Ježiša Krista: tým nás chce vytrhnúť zo zla, ktoré je v nás, a otvoriť nás pre inú existenciu.“<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> LUBAC, H. *Meditace o cirkvi*. Praha: Karmelitánske nakladateľstvi, 2010, s. 138.

<sup>22</sup> SV FAUSTÍNA KOWALSKÁ. *Denniček. Božie milosrdenstvo v mojej duši*. Doľany: Zaex, s. 68.

<sup>23</sup> LUBAC, H. *Meditace o cirkvi*. Praha: Karmelitánske nakladateľstvi, 2010, s. 139.

## **Záver**

Henri de Lubac bol teológ so širokým záberom myslenia. Kriticky sa konfrontoval s ateizmom. Dynamickým spôsobom teologicky reflektoval vzťah Božej milosti a ľudskej prirodzenosti. V biblickej teológii sa zasadzoval za jednotu Starého a Nového zákona, pričom hermeneutickým kľúčom mu bola osoba Ježiša Krista. Lubac poukázal na problémy zosvetštenia v Cirkvi a individualizmu a ponúkol spoločenskú, komunitnú víziu Cirkvi, sviatosti a pôsobenie Božej milosti na človeka. V závere môžeme konštatovať, že Henri de Lubac je tvorca originálnej teológie s akcentom na primárne spoločenský, dynamický charakter Cirkvi.

## **Bibliografia**

- Dokumenty Druhého vatikánskeho koncilu*. Trnava: SSV, 2008.  
ISBN 978-80-71-627-388.
- GIBELLINI, R. *Teológia XX. storočia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 1999. ISBN 80-7165-223-7.
- Homília pápeža Františka pri 60. výročí otvorenia II. vatikánskeho koncilu*.  
<https://www.vaticannews.va/sk/papez/news/2022-10/homilia-60-vyrocie-ii-vatikanskeho-koncilu.html>
- Katechizmus Katolíckej cirkvi*. Trnava: SSV, 1998. ISBN 80-7162-253-2.
- LUBAC, H. *Katolicizmus*. Praha: Karmelitánske nakladateľství, 1995.  
ISBN 978-80-71-920-175.
- LUBAC, H. *Meditace o církvi*. Praha: Karmelitánske nakladateľství, 2010.  
ISBN 978-80-7195-9.
- LUBAC, H. *Zápas s Bohom*. Trnava: SSV, 1947.
- MIKLUŠČÁK, P. *Tajomstvo daru. Náčrt teológie milosti*. Dolný Kubín: Zrno, 1996. ISBN 80-900-087-63.
- SV. FAUSTÍNA KOWALSKÁ. *Denníček. Božie milosrdenstvo v mojej duši*. Doľany: Zaex, 2015. ISBN 978-80-89676-55-2.
- VARŠO, M. Henri de Lubac – jeho prínos v súčasnej biblickej hermeneutike.  
In: *Nová teológia. Zborník prednášok zo sympózia Európski myslitelia*.  
Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2000. ISBN 80-85929-85-2.

## **PhDr. Ivan Ondrášik, PhD.**

Klinika hematológie a transfuziológie

Ústredná vojenská nemocnica SNP Ružomberok – FN

Ul. gen. M. Vesela 21, 034 26 Ružomberok

*ivan.ondrasik@gmail.com*

**RNDr. Katarína Ondrášiková**

Katedra laboratórných vyšetrovacích metód v zdravotníctve

Katolícka univerzita v Ružomberku, Fakulta zdravotníctva

Námestie A. Hlinku 48, 034 01 Ružomberok

*katarina.ondrasikova@gmail.com*





*Social, Economic and Legal Sciences*

*Sociálne, ekonomické a právne vedy*



DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.2.83-91>

## On the Problem of Superstatization of the European Union

### K problému superstatizácie Európskej únie

Kristína Králiková, Jozef Králik

#### Abstract

The European Union represents, within the boundaries of the original idea, a project of versatile international peaceful cooperation. Realized on the basis of mutual equality, mutual benefit, freedom, justice, inviolability, i.e. brotherhood. At least this is how the initiators of this pan-European idea perceived the European Union project. That is why the European Union has become attractive to most European nations. In the first third of the 21st century, however, there was a gradual departure from the core of the original focus, supporting ideas and daily activities of its bureaucratic and elected bodies. The European Union has alienated itself from the original goal based on the contractual achievement of the freedom of movement of persons, services and capital in its geopolitical space. In other periods, it even extends to freedom of expression and freedom of thought. At the same time, the liberation of the European population is more and more openly achieved by dictatorial methods. The European Union also experienced free ideological fall and a moral downward slide through the secularization and atheism of the population, which is being transformed into the sphere of morality of interpersonal, inter-confessional and inter-ethnic relations. This state of the process of the superstatization of Europe threatens the very existence of the European Union. Therefore, it is necessary to revive the activity of the European Union within its original ideological boundaries.

**Keywords:** European Union. Destatization. Supranationalization. Superstatization. Atheization. Islamization.

#### Motto

*Zákon sa stane legitímnym až vtedy, keď ho pochopí aj najprostejší pastier sviň v Haliči.*

Mária Terézia Habsburská

## Úvod

V roku 2004 sa slovenský národ prostredníctvom svojej inštitucionálizovanej národnej štátnosti, Slovenskej republiky, pridružil na základe úspešného všeľudového hlasovania, referenda, k geopolitickému zoskupeniu štátov nesúcim názov Európska únia. Európska únia je pritom historickým projektom zrodeným príslušníkmi úzkeho okruhu vizionárov, i keď je pravdou, že rôzne motivované pokusy o zjednocovanie, a vlastne i dobýjanie území Európy, majú omnoho staršie vročenie.<sup>1</sup> Reálne sa však idea tzv. zjednotenej modernej Európy skutočne zrodila až v hlavách inteligentných slobodomyselných ľudí žijúcich v závere 19. a v 20. storočia, ktorých názory bytostne poznačili dve svetové vojny. „*Európske zjednotenie vyrástlo na pôde tragického konca národného socializmu a národných štátov. Napriek hospodárskemu, vedeckému, technickému, ako aj medicínskemu pokroku prinieslo 20. storočie ľuďom nášho kontinentu nevidané hrôzy. Keď otcovia myšlienky Európskej únie Robert Schuman, Konrad Adenauer a Alcide De Gasperi položili jej základ vo forme Montánnej únie, nadväzovali na tie miesta v našich dejinách, kde identifikujeme nadnárodné hodnoty. Aj keď sa to mnohým nebude páčiť, zostáva nepochybným faktom, že dnešná Európa vyrastá aj z tradícií Svätej rímskej ríše*“.<sup>2</sup> Ako ostatní racionálne zmýšľajúci obyvatelia Európy, aj títo duchovne osvietení politici túžili po mieri vo svete a po pokojnej všestrannej medzinárodnej spolupráci v Európe národov. Projekt Európskej únie sa naostatok skutočne realizoval, pretože ho pochopila aj väčšina prostých ľudí. Európanov. Pochopiteľnosť sa však vyznačuje značne prchavým vecným jadrom i názorovým obalom. Preto i osud Európskej únie v druhej dekáde 21. storočia už reálne osciluje okolo časopriestorovej osi, ktorú možno z hľadiska oprávnenosti zachovania tohto dvadsaťsedemčlenného zoskupenia európskych štátov charakterizovať ako hľadanie odpovedí na otázku: ÁNO či NIE. Vzhľadom na realitu, do ktorej vtesnalo Európsku úniu v ostatných rokoch jej politické vedenie na čele s Charlesom Michelom a Ursulou von der Leyenovou, zostáva táto otázka zrejme otvorená a ťažko zodpovedateľná. Napriek tomu by však nemalo zostať *tabu* hľadanie odpovedí na podstatnú otázku, či bude teda Európska únia naďalej žiť, alebo stále iba akosi „umelo“ prežívať? Alebo sa čoskoro „úničný Európan“ skutočne dožije čohosi „iného vážneho“? Prerodí sa Európska únia, či naozaj onedlho definitívne zanikne evolučnou, či revolučnou cestou?! Podstatou, čiže jadrom takto položenej otázky je dosiahnutý existenčný *status quo* a prežívaná *vývojová tendencia* tzv. euroúnijnej multinacionálnej komunity, ktorej vnútorná diferencovanosť sa neustále zvyšuje. Do činnosti, a preto i závažných finálnych rozhodnutí byrokratického personálu tvoriaceho jadro inštitucionálnych zložiek Európskej únie, sa vkradla bezzásadovosť, amorálnosť, korupcia, nespravodlivosť,

---

<sup>1</sup> Bližšie v KOLEKTÍV, 1997. *Dějiny evropské civilizace I.* 367 s.

<sup>2</sup> HABSBUŘSKÝ, O. in. DEMMERLE, E., 2012. *Habsburgovci.* s. 4.

povrchnosť, paternalizmus, dokonca i prvky vojnového rozoštvávania národov.<sup>3</sup> Stupňujú sa, gradujú a vyhrocujú sa v jej geopolitickom priestore protiklady ideologické, sociálne, ekonomické, nacionálne, morálne, etické, politické, kulturné, právne, avšak čoraz viditeľnejšie aj konfesijné. Presadzovanie tzv. limitovanej informovanosti verejnosti, čiže cenzúry spravodajských a iných informácií o skutočnom „pohybe sveta“, má viesť pravdepodobne k pacifikovaniu možných stretov v uvedených sférach spoločenského života a medzinárodných vzťahov. Cieľová účinnosť tzv. limitovanej informovanosti verejnosti uplatňovanej v záujme dosiahnutia „politicky korektnej“ korekcie, resp. „udržania smeru myslenia“ obyvateľstva žijúceho v členských štátoch Európskej únie je však dubiózna. Napomáha tomu zvyšujúca sa kultúrna a konfesijná premiešanosť obyvateľstva koncentrovaného najmä vo veľkomestách západoeurópskych členských štátov Európskej únie a tradicionalizmus, resp. ideová a konfesijná odolnosť tamojších imigrantov.<sup>4</sup> Európska únia sa preto ocitá na historickej križovatke a jej ďalší osud závisí na tom, ktorou cestou, ktorým smerom a na „aký“, resp. „čí“ pokyn sa vyberie jej politická reprezentácia. Aktuálnym problémom teda je, či bude Európska únia konvertovať späť k pôvodným ideálom, na ktorých bola založená a pre ktoré bola svojho času novátorským projektom príťažlivým pre európske národy.<sup>5</sup> Teda, či sa Európska únia dokáže rozumne transformovať do podoby pre tieto národy ešte stále príťažlivej, do základne vhodnej pre dôstojný život človeka, vlastne, či bude môcť v konečnom dôsledku existovať aj naďalej. Prípadne v akej polohe, v akej podobe, v akom rozsahu, s akým obsahom. Doterajšia krátka história Európskej únie v 21. storočí v podstate rukolapne dokladuje stav politickej quasiinfantility jej reprezentácie, ekonomickej diskutability, organizačnej nestability, vnútornej rozporuplnosti, otáznej efektivity činnosti jej orgánov, dokonca iba relatívne úspešnej medzištátnej spolupráce založenej na používaní tzv. dvojitej dĺžky metra. Teda na nespravodlivosti, na vnucovaní jednostranného videnia sveta a na oktrojovanom vnímaní reality. A ako sa ukazuje, prostredie Európskej únie sa stalo i semeniskom korupcie medzinárodných rozmerov.<sup>6</sup> (pozri napr. TASR, 2022. *Von Der Leyenová považuje obvinenia z korupcie v Europarlamente za veľmi vážne*). Byrokratický aparát Európskej únie a jeho predstavitelia tak neustále hazardujú s trepezlivosťou niektorých európskych národov a ich predstaviteľov. Tzv. brexit, t. j. vystúpenie Spojeného kráľovstva Veľkej Británie a Severného

---

<sup>3</sup> Porovnaj vývoj súčasnej západoeurópskej spoločnosti napr. s KORIONOV, V., 1975. *USA – ilúzie a skutočnosť*. 256 s.

<sup>4</sup> Porovnaj s KRÁLIK, J., KRÁLIKOVÁ, K. a P. MIKOLÁŠ, 2023. *Migrácia ľudstva a sociálna veda rímskokatolíckej cirkvi*. 270 s.

<sup>5</sup> K vývoju Európskej únie v 20. storočí podrobnejšie pozri napr. McCORMICK, J. 2000. *Poznávame Európsku úniu*. 257 s.

<sup>6</sup> TASR, 2022. *Von Der Leyenová považuje obvinenia z korupcie v Europarlamente za veľmi vážne*. Online: <https://www.trend.sk/spravy/von-der-leyenova-povazuje-obvinenia-korupcie-europarlamente-velmi-vazne>

Írsko zo zmluvného zväzku Európskej únie napokon dokumentuje dosiahnutý stupeň reálneho stavu spokojnosti európskych národov so smerovaním Európskej únie a činnosťou jej politickej reprezentácie. Upozorňuje *de facto* na pomalý, ale čoraz zreteľnejší posun Európskej únie na okraj politického prepahliska. Cesta k nemu je dláždená hybridnými prvkami politickej taktiky, a to od deetatizmu tzv. euroúijných národov cez ateizáciu euroúijných národov, až k superetatizmu Európskej únie. Strategickým politickým cieľom má byť zrejme latentné vytvorenie federatívneho, resp. unitárneho centralizovaného európskeho superštátu.

### **K deetatizmu tzv. euroúijných národov a procesu ich ateizácie zameraného na vznik unitárneho euronacionálneho superštátu**

Slovo francúzskeho pôvodu *etatizácia* je prekladané ako procedúra zameraná na „tvorenie štátu, štátneho zriadenia“. <sup>7</sup> Internacionalizmus rovnakej proveniencie *etatizmus* znamená však už proces, ktorého podstatou je „*snaha o rozšírenie a upevnenie štátnej moci*“. <sup>8</sup> Znamená to, že podstatou a jadrom procesu etatizácie štátu je snaha o jeho sformovanie do takej konečnej podoby, ktorá vyjadruje jeho spoločenské prvenstvo ako nezastupiteľnej inštitúcie a jediného zdroja hybných síl spoločenského napredovania. Opačným procesom, protistojným *etatizácii*, je *deetatizácia*. Predstavuje súhrn rozličných opatrení, nástrojov, foriem a metód zameraných na demontovanie politických, právnych, národohospodárskych, kultúrnych, sociálnych, konfesijných, etnických, internacionálnych aj inštitucionálnych znakov štátnosti, ktorej zdrojom a nositeľom je určitý národný (nacionálny) element. Deetatizáciou možno teda „mierovo“ zbaviť určitú národnú pospolitosť jej národnej zvrchovanosti, štátnej suverenity, čiže štátnosti. K deetatizácii dochádza spravidla prostredníctvom *supranacionalizácie*, ktorá je výsledkom takej politicky koordinovanej medzinárodnej spolupráce, ktorá vedie k dosiahnutiu *status quo*, pre ktoré je charakteristické „... *odovzdanie moci organizácii na novej úrovni, ktorá je autonómna, stojí nad štátom a disponuje právomocami a donucovacou silou nezávislou od štátu*“. <sup>9</sup> Aj keď je štát suverénnou politickou formou organizácie spoločnosti s vlastnou politickou a ekonomickou silou, organizačnou základňou, územím, hranicami a obyvateľstvom, predsa je však zrejme, že supranacionalizáciou v podstate dochádza k jeho „koloniálnemu“ ovládnutiu, resp. „prevzatiu“ takéhoto štátu inou mocenskou silou. A to spravidla napr. vtedy, ak ide o mocensky, hospodársky, politicky a vojensky „slabý“ štátny útvar s menej početným obyvateľstvom a nevelkým územím. Čiže aj so „zanedbateľným“ či dubióznym medzinárodnoprávnym a medzinárodnopolitickým statusom. Supranacionalizmus

---

<sup>7</sup> ŠALING, S., ŠALINGOVÁ, M. a O. PETER, 1966. *Slovník cudzích slov*. s. 312.

<sup>8</sup> Tamže, s. 313.

<sup>9</sup> McCORMICK, J. 2000. *Poznávame Európsku úniu*. s. 3 – 4.

možno teda do značnej miery označiť aj za jednu z latentných foriem neokolonializmu, zakódovaného do podoby *konfederalizmu*, *konsocializmu* a *federalizmu*.<sup>10</sup> Všetky tieto formy štátoprávnej korekcie štátnej zvrchovanosti jednotlivých členských štátov Európskej únie možno preto označiť za cesty vedúce k *superetatizácii* Európskej únie. Za metódy formovania tzv. *európskeho superštátu*. Dosiahnuť tento cieľ je však možné iba postupnými krokmi, ku ktorým však viditeľne pristúpili byrokratické orgány Európskej únie už na prelome 20. a 21. storočia. Vzhľadom na vysokú mieru historicky rezultovanej etnickej, nacionálnej, sociálnej, konfesijnej, kultúrnej i ekonomickej diverzity Európskej únie je zrejme, že základnou podmienkou úspešného dosiahnutia cieľa supranacionalizácie, ústiacej do vzniku európskeho superštátu, musí byť vytvorenie „európskeho národa“. Tento proces prebieha už v súčasnosti prostredníctvom ateizácie európskych národov, a to latentne, napr. paralelne uskutočňovanou dekristianizáciou a islamizáciou, resp. importom inokultúrnych a inokonfesijných etník, imigrantov, a to aj v priamom protiklade s pôvodnými zakladateľskými ideami a zámermi vedúcimi k vzniku a fungovaniu Európskej únie. *Ateizácia* jednotlivých vrstiev juvenilnej generácie európskych národov je metódou, prostredníctvom ktorej je možné zbaviť európske národy ich vlastnej, historicky nadobudnutej národnej a kultúrnej identity, vlastných historických koreňov, a to bez vynaloženia mimoriadnych nákladov. V tejto svисlosti je ale potrebné si uvedomiť riziko stretu s Európou sa šíriacim islamom a jeho ideovou podstatou, ktorá však môže byť v konečnom dôsledku pre upadajúcu tzv. euroatlantickú kultúru do určitej miery aj prínosom. V budúcnosti sa totiž môže stať práve islam inšpiráciou pre jej morálnu obnovu.<sup>11</sup> Deetatizmus tzv. euroúnijných národov a proces ich ateizácie je zrejme zameraný na supranacionalizáciu, resp. superetatizáciu vedúcu k vzniku ateizovanému a islamizovanému unitárneho euronacionálnemu superštátu, čo sa odráža v obsahových modifikáciách už realizovaných vzdelávacích procesov prebiehajúcich na slovenských materských, základných a stredných školách, ako aj v mimoškolskej aktivite detí a mládeže. Proces čoraz agresívnejšieho introdukovania dekadentnej pseudokultúry, resp. anti-humánnej subkultúry do každodenného života slovenskej mládeže je súčasťou programu tzv. progresivisticko-liberálnej transformácie slovenského národa, priamo organizovanej tzv. tretím sektorom, avšak pod štátnou kuratelou.

---

<sup>10</sup> Tamže, s. 4 – 9.

<sup>11</sup> Pozri KRÁLIK, J., KRÁLIKOVÁ, K. a P. MIKOLÁŠ, 2023. *Migrácia ľudstva a sociálna náuka rímskokatolíckej cirkvi*. s. 182 – 232.



## **Spolupráca európskych národov ako východisko z krízy medzinárodných vzťahov**

Súčasná epocha vývoja ľudstva, resp. ľudskej spoločnosti je výrazne poznamenaná nadštandardným rozsahom, hĺbkou, agresivitou a globálnym obsahom krízových javov a situácií, ktorých príčiny sú medziproduktom i výsledným produktom reality neprimeraných a nezodpovedajúcich veľmocenských ambícií v súčasnosti najvplyvnejších medzinárodných subjektov. Násilie, resp. hrozba silou sa z historického uhla pohľadu vždy javilo veľmocenským subjektom a ich stranám s neskrývanými svetovládnymi chůtkami ako prijateľná forma riešenia medzinárodných sporov, pričom však vždy prinášalo len „odklad spravodlivých riešení“, ku ktorým ale mohlo reálne dôjsť až s kreovaním medzinárodného verejného práva. Zápas početne a svojím politickým, kultúrnym či ekonomickým významom malých národov je preto poznačený ich historickým bojom o vlastné prežitie, ktorého jadrom je boj za dosiahnutie zákazu použitia násilia v medzinárodných vzťahoch.<sup>12</sup> Európska únia sa preto musí vo svojom vlastnom existenčnom záujme tiež vyvarovať jej vtáhovaniu do medzinárodných konfliktov, či už vedených ozbrojenou silou, alebo inými „civilnými“ metódami, napr. voluntaristicky „uvalenými“ sankciami. Paneurópske spoločenstvo bolo totiž projektom vytvoreným výlučne v záujme nastolenia trvalého mierového spolunažívania (aspoň) európskych národov. Keďže každý národ a každý štát, bez ohľadu na to, či bol, je a bude medzinárodným spoločenstvom vnímaný ako slabý alebo silný, má totiž prirodzené právo na suverenitu a nezávislosť. Je to neodňateľné právo, uplatniteľné bez hrozby akéhokoľvek vojenského alebo ekonomického nátlaku na jeho vzdanie sa, a to aj v justično-právnej oblasti. V tejto svislosti poukážeme na stanovisko československej diplomacie vyjadrené v roku 1964 na zasadaní Osobitného výboru Organizácie Spojených národov v Mexiku ako na aktuálny odkaz doby, ktorý možno adresovať aj predstaviteľom a súčasnému aparátu Európskej únie:

1. hrozba silou alebo použitie sily tak proti územnej celistvosti alebo politickej nezávislosti ktoréhokoľvek štátu, ako aj akýmkoľvek iným spôsobom nezlučiteľným s cieľmi Organizácie Spojených národov, zahŕňajúc do toho hrozbu silou alebo použitie sily ako prostriedku pri riešení územných sporov a otázok hraníc sú zakázané;
2. osnovanie, príprava, začatie a rozpútanie útočnej vojny sú medzinárodným zločinom proti mieru, zakladajúcim politickú i hmotnú zodpovednosť štátov a trestnú zodpovednosť páchatel'ov týchto činov;
3. akákoľvek vojnová propaganda, nabádanie alebo podnecovanie k vojne a akákoľvek propaganda preventívnej vojny a použitia nukleárnej sily ako prvý, sú zakázané. Štáty sú povinné podniknúť v rámci svojej

---

<sup>12</sup> Podrobnejšie v AZUD, J., 1986. *Boj za zákaz násilia v medzinárodných vzťahoch*. 254 s.

právomoci všetky opatrenia, najmä legislatívne, ktoré by zamedzili takejto propagande;

4. štáty sú povinné vystríhať sa hospodárskeho, politického alebo akéhokoľvek iného nátlaku, namiereného proti politickej nezávislosti alebo územnej celistvosti ktoréhokoľvek štátu;
5. zákaz použitia sily sa netýka použitia sily na základe rozhodnutia Bezpečnostnej rady prijatého v súlade s Chartou Organizácie Spojených národov, ani práva štátov podniknúť v prípade ozbrojeného útoku opatrenia na individuálnu alebo kolektívnu sebeobranu v súlade s čl. 51 Charty Organizácie Spojených národov, ani sebeobrany národov proti koloniálnej nadvláde pri výkone práva na sebaurčenie. Aby bola zabezpečená úplná účinnosť zákazu hrozby silou alebo použitia sily, sú štáty povinné konať tak, aby čo najskôr došlo k dohode o všeobecnom a úplnom odzbrojení za účinnej medzinárodnej kontroly a aby sa takáto dohoda dôsledne dodržiavala.<sup>13</sup>

Je logické, že dosiahnutie takéhoto optimálneho stavu medzinárodných vzťahov si vyžaduje úzku spoluprácu európskych národov, nielen tých, ktoré sú integrované do Európskej únie, ktorá môže slúžiť ako reálne východisko z prebiehajúcej hlbokej krízy medzinárodných vzťahov. Hrozba celosvetovej konfrontácie na báze použitia sily, vrátane nukleárnej, je totiž čoraz reálnejšia. Žiaľ, k tejto napätej atmosfére v medzinárodných vzťahoch aktívne prispieva aj proamerická vazalská politika realizovaná súčasným politickým vedením Európskej únie. Preto je nevyhnutné rázne odmietnuť transformáciu Európskej únie na superštát a následne obnoviť mierovú spoluprácu európskych národov na báze dodržiavania práva, spravodlivosti a na zásade ich trvalého mierového spolunažívania.

## **Záver**

Európska únia predstavuje v hraniciach svojej pôvodnej idey projekt nezištnej všestrannej medzinárodnej mierovej spolupráce realizovanej na základe vzájomnej úcty, sebeúcty a rovnosti národov, vzájomnej výhodnosti dosahovaných výsledkov spolupatričnosti, vzájomného rešpektovania práv, spravodlivosti a slobôd jej občanov, vzájomného akceptovania nedotknuteľnosti princípu ľudskosti, teda vlastne revitalizácie bratstva. Aspoň takto projekt Európskej únie vnímali iniciátori tejto, zdanlivo utopistickej paneurópskej myšlienky. Avšak, práve preto sa Európska únia stala príťažlivou aj pre väčšinu európskych národov. V prvej tretine 21. storočia však postupne došlo k výraznému odklonu od jadra pôvodného zamerania, nosných ideí a každodennej činnosti jej byrokratických i volených orgánov. Dochádzalo k postupnej diskreditácii paneurópskych pohnútok, myšlienok a cieľov. Európska únia sa totiž odcudzila

---

<sup>13</sup> AZUD, J., 1986. *Boj za zákaz násilia v medzinárodných vzťahoch*. s. 63.

pôvodným zámerom svojich zakladateľov opierajúcich sa o zmluvné dosiahnutie slobody pohybu osôb, služieb, tovaru a kapitálu v jej geopolitickom priestore. V ostatnom období dokonca politická reprezentácia Európskej únie siahla aj na slobodu prejavu, a naostatok aj na slobodu myslenia. Pokus o duchovné a materiálne znevoľnenie európskeho obyvateľstva sa pritom čoraz otvorejšie presadzuje a dosahuje diktátorskými metódami. Voľný ideový pád a morálny sklz nadol zaznamenáva Európska únia aj prostredníctvom sekularizácie a ateizácie obyvateľstva, ktorá sa transformuje do duchovnej sféry prostredníctvom nihilizácie jeho morálky, vedúcej k erózii a deklasovaniu medzilidských, interkonfesijných a interetnických vzťahov. Tento procesný status latentnej superetatizácie Európy však v konečnom dôsledku ohrozuje i samotnú existenciu Európskej únie. Preto je nevyhnutné oživiť činnosť Európskej únie v jej pôvodných ideových hraniciach. Avšak, to je možné iba vtedy, keď pôvodný zmysel, poslanie a podstatu idey Európskej únie pochopí aj ten najprostejší verejný činiteľ.<sup>14</sup> Pritom by do negatívne sa vyvíjajúceho ideového priestoru Európskej únie a do línie ňou presadzovanej dekadentnej morálky mali už priamo a otvorene zasahovať aj kresťanské cirkvi pôsobiace v členských štátoch Európskej únie, a osobitne rímskokatolícka cirkev a jej predstavitelia. Rímskokatolícka cirkev by mala aktivizovať vlastnú náboženskú politiku v záujme eliminovania duchovnej deštrukcie Európskej únie. Všeobecne totiž platí, že „Globalizačné procesy prinášajú stále viac neistoty do procesu ekonomických, politických, sociálnych i prírodných zmien.“<sup>15</sup> Dodajme, že aj do procesu kultúrnych a konfesijných zmien.

## Bibliografia

- AZUD, J., 1986. *Boj za zákaz násilia v medzinárodných vzťahoch*. 1. vyd. Bratislava : Veda, 1986, 254 s.
- DEMMERLE, E., 2012. *Habsburgovci*. 1. vyd. Bratislava : Slovart, 2012, 259 s. ISBN 978-80-556-0702-3.
- KOLEKTÍV, 1997. *Dějiny evropské civilizace I*. 2. dopl. vyd. Praha/Litomyšl : Paseka, 1997, 367 s. ISBN 80-7185-099-3.
- KORIONOV, V., 1975. *USA – ilúzie a skutočnosť*. 1. vyd. Bratislava/Praha : Pravda/Svoboda, 1975, 256 s.
- KRÁLIK, J., 2006. *Slovensko v súradniciach niektorých aktuálnych spoločenských vývinových problémov Európy a sveta*. s. 7 – 25. In: *Aktuálne problémy súčasného sveta (Slovensko a Európska únia)*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej v Duchonke v dňoch 2. – 4. októbra 2006. 1. vyd. Bratislava : Akadémia Policajného zboru, 2006, 251 s. ISBN 80-854-384-4.

---

<sup>14</sup> Pozri a porovnaj s KRÁLIK, J., 2006. *Slovensko v súradniciach niektorých aktuálnych spoločenských vývinových problémov Európy a sveta*. s. 7 – 25.

<sup>15</sup> NEMCOVÁ, E. a kol., 2013. *Štrukturálna adaptácia malej otvorenej ekonomiky*. s. 42.

- KRÁLIK, J., KRÁLIKOVÁ, K. a P. MIKOLÁŠ, 2023. *Migrácia ľudstva a sociálna náuka rímskokatolíckej cirkvi*. 1. vyd. Brno : MSD pre Vysokú školu Danubius, 2023, 270 s. ISBN 978-80-7392-408-9.
- McCORMICK, J. 2000. *Poznávame Európsku úniu*. 1. vyd. Pezinok : Formát, 2000, 257 s. ISBN 80-89005-00-4.
- NEMCOVÁ, E. a kol., 2013. *Štrukturálna adaptácia malej otvorenej ekonomiky*. 1. vyd. Bratislava : Ekonóm, 2013, 165 s. ISBN 978-80-225-3776-6.
- ŠALING, S., ŠALINGOVÁ, M. a O. PETER, 1966. *Slovník cudzích slov*. 2. zrevid. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1966, 1140 s.
- TASR, 2022. *Von Der Leyenová považuje obvinenia z korupcie v Európarlamente za veľmi vážne*. Online: <https://www.trend.sk/spravy/von-der-leyenova-povazuje-obvinenia-korupcie-europarlamente-velmi-vazne>

**Pplk. doc. JUDr. Ing. PhDr. Kristína Králiková, PhD., MBA**

Katedra správneho práva  
Akadémia Policajného zboru v Bratislave  
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava  
[kristina.kralikova@minv.sk](mailto:kristina.kralikova@minv.sk)

**Prof. JUDr. Jozef Králik, CSc., MBA**

Vysoká škola Danubius  
Fakulta práva Janka Jesenského  
Richterova 1171, 925 21 Sládkovičovo  
[jozef.kralik@vsdanubius.sk](mailto:jozef.kralik@vsdanubius.sk)

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.2.92-109>

## **Psychometric Assessment of the Buss and Perry Aggression Questionnaire (BPAQ)**

### **Psychometrické vlastnosti Dotazníka agresivity Bussa a Perryho (BPAQ)**

Robert Tomšík, Jarmila Zsírosová

#### **Abstract**

The primary objective of this research is to assess the psychometric properties of the Buss and Perry Aggression Questionnaire (BPAQ). Comprising twenty-nine items, the questionnaire was administered to a sample of 922 students aged between 14 and 22 years (74,0% of the respondents were female). Confirmatory factor analysis was employed to scrutinize the questionnaire, utilizing fit indices for assessment. Results indicate that the data sufficiently support the proposed model. Upon exclusion of item BPAQ4, the four-factor structure of the Slovak version of the questionnaire was corroborated:  $\chi^2(343) = 922,118$ ;  $p < 0,001$ ; RMSEA = 0,043 (90% CI 0,039–0,046); CFI = 0,970 and TLI = 0,967. Further examination through measurement invariance analyses revealed equivalence in factor structure and factor loadings between male and female participants. Reliability assessment of the tool, as measured by coefficients  $\alpha$  and  $\omega$ , demonstrated satisfactory to high levels, with individual subscales ranging from  $\alpha = 0,676$  to  $\alpha = 0,800$ , and from  $\omega = 0,671$  to  $\omega = 0,780$ , respectively.

**Keywords:** Aggression. BPAQ. Hostility. Psychometrics. Validation.

#### **Úvod**

Agresívne správanie predstavuje komplexný fenomén, ktorý významne vplýva na rozličné oblasti ľudského života, ako napr. na psychické a fyzické zdravie, či medziludské vzťahy a sociálnu dynamiku. Z vývinového hľadiska má svoj význam a dôležitú úlohu pri ochrane života. Na druhej strane má agresívne správanie negatívne krátkodobé, či dlhodobé dôsledky, tak ako pre obeť, tak aj pre samotného agresora. Agresívne správanie predstavuje rizikový faktor, ktorý so sebou prináša mnoho závažných problémov v spoločnosti, akými sú rôzne formy antisociálneho správania, vrátane delikvencie (Cima & Raine, 2009). U adolescentov je agresívne správanie často spojené s problémami s duševným zdravím, či je prediktorom trestnej činnosti v dospelosti (Vega et

al., 2022). V súvislosti s agresívnym správaním sa často používajú pojmy agresia a agresivita, ktoré sa neraz zamieňajú, no majú odlišné sémantické významy. Agresia je akákoľvek forma správania, ktorá má za cieľ úmyselne poškodiť alebo ublížiť druhému človeku, či skupine ľudí. Môže mať prejavy fyzické, verbálne alebo emocionálne, namierené voči druhým, ale aj sebe samému (autoagresia). Agresia môže byť motivovaná rôznymi faktormi, ako sú hnev, strach, frustrácia alebo sebaobrana (Anderson & Bushman, 2002). Pod agresivitou sa rozumie tendencia človeka správať sa agresívne. Ide o relatívne trvalú (Heretik, 1993) osobnostnú vlastnosť jednotlivca, ktorá predstavuje jeho pripravenosť reagovať agresívnym spôsobom na rozličné podnety z okolia (Lovaš, 2008). Práve skúmanie tejto vrodenej predispozície má dôležitý význam, nakoľko môže prispieť k identifikácii rizikových jednotlivcov, a tak aj predchádzať potenciálnym problémom vyplývajúcim z takéhoto správania v budúcnosti. Predkladaná štúdia popisuje niektoré najbežnejšie prístupy k skúmaniu a definovaniu agresivity, na základe ktorých bol aj skoncipovaný dotazník BPAQ, ktorý patrí medzi často využívané nástroje na zisťovanie jej miery. Cieľom štúdie je overiť psychometrické vlastnosti slovenskej adaptácie tohto nástroja na súbore študentov.

## **1 Teoreticko-empirické východiská nástroja BPAQ**

Výskumy odhalili značnú heterogenitu charakterizujúcu konštrukt agresivity. Na riešenie tejto zložitosti výskumníci koncipovali rôzne perspektívy a klasifikačné systémy na kategorizáciu a analýzu agresivity. Štúdium agresivity môže mať rôzne perspektívy so zameraním na jej ciele, funkcie alebo hodnotenie rôznych typov prejavov. Niektoré klasifikačné systémy agresivity sa odvolávali na fyzickú a verbálnu agresivitu (napr. Buss, 1961), priamu a nepriamu agresivitu (napr. Little et al., 2003), proaktívnu a reaktívnu agresivitu (napr. Anderson & Bushman, 2002), alebo inštrumentálnu a impulzívnu agresiu (napr. Berkowitz, 1993). Fyzická agresivita zahŕňa použitie fyzickej sily alebo násillia, zatiaľ čo verbálna agresivita zahŕňa nepriateľské a zraňujúce verbálne prejavy. Táto diferenciacia umožňuje výskumníkom preskúmať odlišné charakteristiky a dôsledky týchto dvoch foriem agresivity, čím objasňuje ich jedinečné mechanizmy a účinky (Pechorro et al., 2016). Priama agresivita zahŕňa konfrontačné a zjavné nepriateľské činy, zatiaľ čo nepriama agresivita zahŕňa skrytejšie a rafinovanejšie metódy ubližovania, často zahŕňajúce sociálnu manipuláciu alebo agresiu v partnerských alebo iných vzťahoch. Toto rozlíšenie pomáha výskumníkom pochopiť, ako môžu jednotlivci využívať rôzne stratégie na dosiahnutie svojich agresívnych cieľov (Muarifah et al., 2022). Proaktívna agresivita je premyslená a zameraná na cieľ, často sa používa na dosiahnutie konkrétnych cieľov alebo dominancie. Naproti tomu reaktívna agresivita je impulzívna a poháňaná emocionálnymi reakciami na provokáciu. Táto kategorizácia umožňuje výskumníkom preskúmať základné

motivácie a spúšťače, ktoré vedú k agresívnemu správaniu (Raine, et al., 2006). Inštrumentálna a impulzívna agresivita, ktorú navrhol Berkowitz v roku 1993, umožňuje ďalší pohľad na motiváciu agresívnych činov. Inštrumentálna agresivita je charakterizovaná zámerom dosiahnuť konkrétny cieľ, často strategicky. Na rozdiel od toho, impulzívna agresivita sa vyskytuje vo vyhrotených situáciách, poháňaná intenzívnymi emóciami a bez premyslenia (Berkowitz, 1993).

Na meranie a pochopenie tohto javu vyvinuli výskumníci celý rad diagnostických, skriningových či výskumných nástrojov. Jeden z takýchto nástrojov, Buss-Perry Aggression Questionnaire (BPAQ), sa dostal do popredia pre svoje komplexné hodnotenie rôznych dimenzií agresivity. Dotazník BPAQ bol vyvinutý A. H. Bussom a M. Perryom v roku 1992 ako snaha poskytnúť meranie komplexnej miery agresivity, ktorá zahŕňa fyzický aj psychologický rozmer. Jedným z vplyvných teoretických rámcov na pochopenie agresivity je hypotéza frustrácie a agresivity, ktorú navrhli Dollard et al. (1939). Táto teória predpokladá, že agresivita je prirodzenou odpoveďou na frustráciu a je zakorenená v základnej ľudskej túžbe dosiahnuť ciele a znížiť nepohodlie. Iné teórie, ako napríklad teória sociálneho učenia (Bandura, 1973), zdôrazňujú úlohu pozorovania a sociálneho učenia pri formovaní agresívneho správania. Na základe týchto teoretických základov Buss a Perry vyvinuli BPAQ na posúdenie štyroch odlišných aspektov agresivity, z ktorých každý zodpovedá inej teoretickej perspektíve. Koncipovanie dotazníka začali vytvorením súboru položiek na základe ich teoretického rámca, ktorý čerpal z vyššie uvedených teórií agresivity. Následne podrobili tieto položky psychometrickej analýze, aby sa zabezpečila ich spoľahlivosť a platnosť. Počiatočná verzia BPAQ pozostávala z 29 položiek, pričom každá položka bola hodnotená na škále Likertovho typu (Zimonyi et al., 2021). Respondenti boli požiadaní, aby uviedli, do akej miery sa na nich jednotlivé výroky vzťahujú. Proces validácie nástroja zahŕňal niekoľko krokov: Výskumníci analyzovali faktorovú štruktúru, aby zistili, či položky dotazníka skutočne merali štyri navrhované dimenzie agresivity; Na posúdenie stability BPAQ v priebehu času sa realizovali štúdie spoľahlivosti opakovaným testovaním. Účastníci vyplnili dotazník pri dvoch rôznych príležitostiach a odpovede sa následne porovnali; Na meranie platnosti výskumníci porovnali skóre BPAQ s inými nástrojmi merajúcimi mieru agresivity a súvisiacimi konštrukciami, ako je hnev a či hostilita. Silná korelácia medzi BPAQ a týmito premennými podporila jeho platnosť; Výskumníci skúmali, či BPAQ koreluje s konštrukciami, ktorých sa má teoreticky týkať (konvergentná validita) a či nekoreluje s konštrukciami, ku ktorým by sa teoreticky vzťahovať nemal (diskriminačná validita). Na základe týchto výsledkov a teoretických základov Buss a Perry vyvinuli BPAQ na posúdenie štyroch odlišných aspektov agresivity: A) Fyzická agresivita: Táto dimenzia hodnotí sklony k fyzickým aktom agresie, ako je udieranie, strkanie alebo fyzické ubližovanie iným; B) Verbálna agresivita: Táto dimenzia je zameraná na používanie agresívneho verbálneho prejavu

a tendenciu k urážaniu, osočovaniu a verbálnym hrozbám; C) Hnev: Hnev je silnou emocionálnou zložkou agresivity. Táto dimenzia skúma, do akej miery jednotlivci prežívajú a vyjadrujú svoj hnev; D) Hostilita: Hostilita je chronický, negatívny postoj k druhým. Táto dimenzia skúma všeobecnú hostilitu jednotlivca k iným, vrátane podozrievavosti, odporu a cynizmu (Pechorro et al., 2016). Nástroj BPAQ bol preložený, adaptovaný a validovaný do desiatok jazykových mutácií, ako napr. čínštiny (Maxwell, 2007), chorvátčiny (Mejovsek, Budanovac & Sucur, 2000), francúzštiny (Nahama et al., 2003), nemčiny (von Collani & Werner, 2005), taliančiny (Fossati et al., 2003), japončiny (Nakano, 2001), portugálčiny (Cunha et al., 2021), atď. Rad štúdií reportoval pomerne dobré indexy fit-u, ako napr.:  $\chi^2/df = 1,039$ ; RMSEA = 0,010; TLI = 0,99 (Abd-El-Fattah, 2007);  $\chi^2 (659,07; p < 0,001)$ ; RMSEA = 0,057; CFI = 0,91; TLI = 0,90 (Valdivia-Peralta et al., 2014); či  $p < 0,349$ ; RMSEA = 0,049; CFI = 0,92; NFI = 0,90 (Chahín-Pinzón, Lorenzo-Seva & Vigil-Colet, 2012). Kým niektoré štúdie uviedli, že štvorfaktorová štruktúra nemala uspokojujúce indexy zhody, ako napr.:  $\chi^2/df = 2,352$ ; RMSEA = 0,069; CFI = 0,74; TLI = 0,72 (Cunha et al., 2021);  $\chi^2/df = 14,87$ ; RMSEA = 0,059; CFI = 0,86; NFI = 0,85 (Aranowska & Rytel, 2012); či  $\chi^2/df = 4,881$ ; RMSEA = 0,067; CFI = 0,83; TFI = 0,82 (Zimonyi et al., 2021). Iné štúdie zistili, že po odstránení niektorých položiek bolo možné dosiahnuť lepšie indexy zhody (Harris, 1997; Meesters et al., 1996; Nakano, 2001). Podobne rozporné zistenia boli reportované aj ohľadom vnútornej konzistencie nástroja. Niektoré štúdie reportovali uspokojivé až vysoké koeficienty reliability [napr.  $\alpha = 0,89$  (Lv et al., 2013);  $\alpha = 0,89$  (Aranowska & Rytel, 2012); či  $\alpha = 0,87$  (Chahín-Pinzón, Lorenzo-Seva & Vigil-Colet, 2012)], kým niektoré reportovali neuspokojivé koeficienty reliability pre celý nástroj ( $\alpha = 0,60$ ; Loewenthal, 2001) alebo pre niektoré zo subškál [Hostilita  $\alpha = 0,61$  (Valdivia-Peralta et al., 2014); Verbálna agresivita  $\alpha = 0,62$  (Zimonyi et al., 2021); Hnev  $\alpha = 0,68$ , Hostilita  $\alpha = 0,65$ , (Chahín-Pinzón, Lorenzo-Seva & Vigil-Colet, 2012)].

## **2 Popis nástroja BPAQ**

Pôvodný dotazník je tvorený z 29 položiek, ktoré sýtia štyri škály: Fyzická agresivita (9 položiek), Verbálna agresivita (5 položiek), Hnev (7 položiek) a Hostilita (8 položiek). Fyzická a verbálna agresivita predstavujú inštrumentálne alebo motorické zložky agresívneho správania, ktoré sa vyznačuje poškodzovaním a zraňovaním druhých. Hnev je emocionálnym alebo afektívnym komponentom, ktorý zahŕňa fyziologické vzrušenie a pripravenosť k agresívnemu správaniu. Škála hostilita pozostáva z pocitov nespravodlivosti a nepriateľstva a vyjadruje kognitívnu zložku agresivity (Buss & Perry, 1992). Úlohou respondentov je na 5-bodovej Likertovej škále vyjadriť, nakoľko ich dané výroky charakterizujú na stupnici od 1 (Vôbec ma to nevystihuje), po 5 (Úplne ma to vystihuje). Dotazník sa vyhodnocuje sčítaním bodových hodnôt



odpovedí pri jednotlivých položkách, pričom položky č. 9 a č. 6 sa skórujú obrátene. Celkové skóre môže dosahovať hodnoty od 29 po 145 bodov. Vyššie skóre predstavuje vyššiu mieru agresivity. Sýtenie škál jednotlivými položkami je nasledovné: Fyzická agresivita: položky č. 2, 5, 8, 11, 13, 16 /obrátené skórovanie/, 22, 25, 29 (bodové rozpätie od 9 do 45 bodov); Verbálna agresivita: položky č. 4, 6, 14, 21, 27 (bodové rozpätie od 5 do 25 bodov); Hnev: položky č. 1, 9 /obrátené skórovanie/, 12, 18, 19, 23, 28 (bodové rozpätie od 7 do 35 bodov); Hostilita: položky č. 3, 7, 10, 15, 17, 20, 24, 26 (bodové rozpätie od 8 do 40 bodov). Pred realizáciou predmetného výskumu sme získali súhlas autorov na výskumné a validačné účely. Pre ďalšie výskumy je nevyhnutné získať súhlas autorov, ako pôvodných, tak aj adaptovaných verzií.

## 2.1 Výskumný súbor

Celkový výskumný súbor tvorilo  $N = 922$  respondentov vo veku od 14 do 22 rokov ( $M = 16,79$ ;  $SD = 1,493$ ). Z celkového počtu bolo 26,0 % mužov ( $n = 240$ ) a 74,0 % ( $n = 682$ ) žien. Priemerný vek oboch rodov (muži, ženy) bol porovnateľný ( $\pm 0,02$ ). Z hľadiska krajov boli respondenti pomerne rovnomerne distribuovaní. Najväčšie zastúpenie mali respondenti zo stredných odborných škôl (49,7 %), následne respondenti z gymnázií (vrátane osemročných gymnázií; 46,5 %), kým zostávajúcich 3,8 % respondentov aktuálne študovalo na odborných učilištiach alebo na základných školách. Zber dát prebiehal od novembra 2021 do marca 2022 prostredníctvom online formulára programu Microsoft Forms, ktorý bol rozposlaný odborníkom z Centier poradenstva a prevencie spolu s inštrukciami pre administrátorov. Odborníci následne distribuovali dotazníkovú batériu do škôl, kde ju respondenti vyplňali priamo na vyučovacích hodinách za prítomnosti odborného zamestnanca školy.

## 2.2 Štatistické spracovanie

Dáta boli spracované v štatistických programoch SPSS 25 a JASP 0.14.1.0. Analýzy zahŕňali základné deskriptívne ukazovatele a inferenčné testovanie. Normalita distribúcie dát bola zisťovaná Kolmogorovovým-Smirnovovým testom (Tomšík, 2017). Vhodnosť modelu nástroja bola testovaná pomocou konfirmačnej faktorovej analýzy CFA metódou DWLS (Diagonally Weighted Least Squares). Na hodnoty prisudzované dobrému modelu sú kladené nasledovné požiadavky: pre index RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)  $\leq 0,08$ ; pre CFI (Comparative Fit Index)  $\geq 0,95$ ; pre TLI (Tucker-Lewis index)  $\geq 0,95$  (Finney & DiStefano, 2013). Všetky analyzované nástroje boli podrobené invariancii merania vzhľadom na rod respondentov, podľa hierarchických úrovní ekvivalencie meraní (konfigurálna, metrická, skalárna a striktná). Kritériá pre hodnoty jednotlivých modelov boli

definované na základe odporúčaní Chena (2007; In Rajčániová, Pekárová, Tomšík, 2022), kde hodnoty  $\Delta CFI \geq -0,005$ ,  $\Delta RMSEA \geq 0,010$  a  $\Delta SRMR \geq 0,025$  (0,005 pri skalárnej a striktnnej invariancii indikujú narušenie invariance). Vnútoraná konzistencia bola vyhodnotená pomocou koeficientov Cronbachova  $\alpha$  a McDonaldova  $\omega$ . Pre bližšie analýzy boli vypočítané koeficienty po vypustení položky, priemer subškály po vypustení položky, variácia po vypustení položky a korelácia položky s celkovým skóre. Korelácie medzi subškálami boli merané Pearsonovým koeficientom korelácie.

### 3 Výsledky validácie

V tabuľke nižšie sú sumarizované základné deskriptívne ukazovatele položiek dotazníka BPAQ (N = 922). Dotazník BPAQ je sýtený štyrmi faktormi: Fyzická agresivita, Verbálna agresivita, Hnev a Hostilita. Deskriptívne ukazovatele pre faktory sú uvedené v Tabuľke 2.

*Tabuľka 1: Opisná štatistika položiek dotazníka BPAQ.*

	N	M	SD	Sk	Ku	
1. Niektorí moji priatelia si o mne myslia, že veci robím s horúcou hlavou.	BPAQ1	922	2,35	1,188	0,546	-0,569
2. Ak by som sa v záujme ochrany svojich práv musel/a uchýliť k násiliu, spravil/a by som to.	BPAQ2	922	2,52	1,320	0,443	-0,935
3. Keď sú ľudia ku mne príliš milí, rozmýšľam, čo odo mňa chcú.	BPAQ3	922	3,30	1,323	-0,283	-1,062
4. Keď so svojimi priateľmi nesúhlasím, otvorene im to poviem. '.	BPAQ4	922	3,93	1,096	-0,775	-0,227
5. Stane sa mi, že sa rozzúrím natoľko, že rozbijam veci.	BPAQ5	922	1,65	1,110	1,737	2,077
6. Nemôžem si pomôcť, ale keď ľudia so mnou nesúhlasia, musím sa s nimi začať hádať.	BPAQ6	922	2,20	1,157	0,849	-0,006
7. Niekedy premýšľam, prečo sa cítim tak zatrpknuto.	BPAQ7	922	2,55	1,417	0,454	-1,089
8. Raz za čas nedokážem ovládať nutkanie niekoho udrieť.	BPAQ8	922	1,57	1,084	1,928	2,699
9. Som vyrovnaný človek.	BPAQ9	922	2,78	1,204	0,193	-0,779
10. Som podozrievavý/á voči cudzím ľuďom, ktorí sa správajú príliš priateľsky.	BPAQ10	922	3,06	1,393	-0,060	-1,263
11. Ohrozil/a som ľudí, ktorých poznám.	BPAQ11	922	1,41	0,899	2,489	5,876
12. Lahko vzplaniem, ale o chvíľu vychladnem.	BPAQ12	922	2,97	1,384	0,052	-1,226
13. Ak by ma niekto dostatočne provokoval, udrel/a by som ho.	BPAQ13	922	2,34	1,388	0,654	-0,898
14. Keď ma ľudia rozčuľujú, poviem im, čo si o nich myslím.	BPAQ14	922	3,22	1,343	-0,105	-1,196
15. Niekedy ma zožiera žiarlivosť.	BPAQ15	922	2,88	1,445	0,162	-1,315
16. Neviem si predstaviť dostatočne dobrý dôvod, pre ktorý by som udrel/a druhého človeka.	BPAQ16	922	2,86	1,438	0,102	-1,312
17. Niekedy mám pocit, že je život ku mne nespravodlivý.	BPAQ17	922	3,29	1,314	-0,216	-1,090

18. Mám problém kontrolovať svoje nálady.	BPAQ18	922	2,91	1,366	0,141	-1,172
19. Keď som frustrovaný/á, dám najavo svoje podráždenie.	BPAQ19	922	3,08	1,324	-0,071	-1,123
20. Niekedy mám pocit, že sa mi druhí ľudia posmievajú poza chrbát.	BPAQ20	922	3,21	1,403	-0,157	-1,259
21. Často sa pristihnem pri tom, že s druhými ľuďmi nesúhlasím.	BPAQ21	922	3,08	1,154	0,104	-0,779
22. Ak ma niekto udrie, vrátim mu to.	BPAQ22	922	2,88	1,519	0,134	-1,432
23. Niekedy sa cítim ako sud pušného prachu pripravený vybuchnúť.	BPAQ23	922	2,67	1,475	0,354	-1,273
24. Zdá sa mi, že druhí ľudia sa vždy dokážu ovládnuť.	BPAQ24	922	2,34	1,214	0,609	-0,529
25. Existujú ľudia, ktorí ma dokážu vyprovokovať tak, že sa začneme biť.	BPAQ25	922	1,78	1,241	1,508	1,053
27. Viem o tom, že niektorí takzvaní „priatelia“ ma poza chrbát ohovárajú.	BPAQ26	922	2,88	1,507	0,129	-1,418
28. Moji priatelia o mne hovoria, že sa rád/a hádam.	BPAQ27	922	2,15	1,366	0,897	-0,499
29. Občas bezdôvodne stratím nervy.	BPAQ28	922	2,56	1,440	0,440	-1,151
30. Do bitky sa zaplietiem častejšie ako bežný človek.	BPAQ29	922	1,32	0,821	2,925	8,315

Pozn.: *N* – počet; *M* – priemer; *SD* – štandardná odchýlka; *Sk* – šikmost; *Ku* – špicatosť; *i* – položka vypustená z konfirmačného modelu.

Tabuľka 2: Opisná štatistika faktorov dotazníka BPAQ.

Faktory	N	M	SD	Sk	Ku
Fyzická agresivita	922	17,63	6,815	1,115	1,112
Verbálna agresivita <sup>p</sup>	922	14,57	4,053	0,317	-0,363
Verbálna agresivita <sup>c</sup>	922	10,65	3,532	0,467	-0,273
Hnev	922	18,68	6,197	0,248	-0,618
Hostilita	922	23,50	6,773	0,000	-0,659

Pozn.: *N* – počet; *M* – priemer; *SD* – štandardná odchýlka; *Sk* – šikmost; *Ku* – špicatosť; <sup>p</sup> – deskriptívne ukazovatele faktoru bez modifikácií; <sup>c</sup> – deskriptívne ukazovatele konfirmovaného faktoru.

Model dotazníka bol následne zhodnotený pomocou konfirmačnej faktorovej analýzy (CFA) s použitím metódy DWLS (robustná korekcia). Štvorfaktorový model BPAQ bez modifikácií nedosahoval uspokojivé hodnoty fit-u,  $\chi^2(371) = 1314,482$ ;  $\chi^2/df = 3,543$ ;  $p < 0,001$ ;  $RMSEA = 0,053$  (90% *CI* 0,049 – 0,056);  $CFI = 0,953$  a  $TLI = 0,948$ . Ako problematická sa javila položka BPAQ4. Faktorový náboj položky dosahoval hodnotu iba 0,198 s vysokou hodnotou reziduálnej variácie (0,961). Na základe týchto skutočností bola položka BPAQ4 z dotazníka vypustená. Takto upravený model s modifikáciami mal nasledovné hodnoty fit-u:  $\chi^2(343) = 922,118$ ;  $\chi^2/df = 2,688$ ;  $p < 0,001$ ;  $RMSEA = 0,043$  (90% *CI* 0,039 – 0,046);  $CFI = 0,970$  a  $TLI = 0,967$ . Všetky štandardizované zaťaženia faktorov ( $\lambda$ ) latentnej premennej boli štatisticky významné ( $p < 0,001$ ). Deskriptívne ukazovatele faktora č. 2 (Verbálna

agresivita) po odstránení položky BPAQ4 boli nasledovné:  $N = 922$ ,  $M = 10,65$ ;  $SD = 3,532$ ,  $Sk = 0,467$ ,  $Ku = -0,273$ . Iba jedna položka dotazníka mala faktorové sýtenie  $< 0,400$  (BPAQ24; Tab. 3; Tab. 4). Na základe týchto výsledkov bol podporený štvorfaktorový model dotazníka BPAQ.

*Tabuľka 3: Zataženia faktorov (BPAQ).*

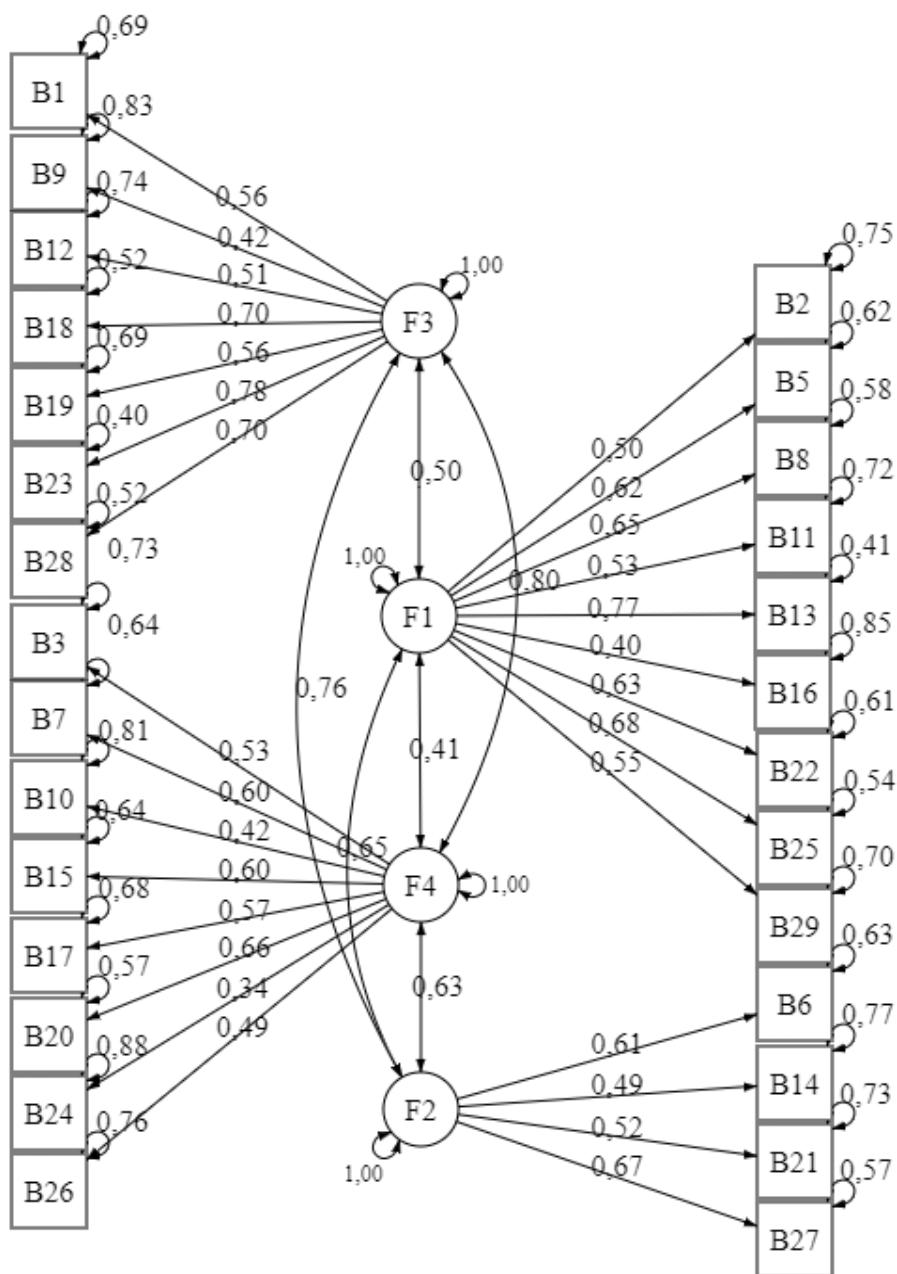
Faktor	Položka	Odhad	Št. chyba	z	p	95% Interval spoľahlivosti		Št. náboj
						Spodný	Horný	
Faktor 1	BPAQ2	0,656	0,049	13,478	$< 0,001$	0,561	0,752	0,497
	BPAQ5	0,687	0,047	14,706	$< 0,001$	0,595	0,778	0,619
	BPAQ8	0,699	0,046	15,055	$< 0,001$	0,608	0,791	0,645
	BPAQ11	0,479	0,048	10,018	$< 0,001$	0,385	0,572	0,533
	BPAQ13	1,064	0,038	27,811	$< 0,001$	0,989	1,139	0,767
	BPAQ16	0,566	0,052	10,985	$< 0,001$	0,465	0,668	0,401
	BPAQ22	0,952	0,042	22,910	$< 0,001$	0,870	1,033	0,627
	BPAQ25	0,839	0,046	18,051	$< 0,001$	0,748	0,930	0,676
	BPAQ29	0,452	0,044	10,168	$< 0,001$	0,365	0,540	0,551
Faktor 2	BPAQ6	0,710	0,043	16,603	$< 0,001$	0,626	0,793	0,613
	BPAQ14	0,653	0,046	14,172	$< 0,001$	0,562	0,743	0,486
	BPAQ21	0,604	0,039	15,326	$< 0,001$	0,527	0,681	0,523
	BPAQ27	0,901	0,046	19,462	$< 0,001$	0,810	0,992	0,659
Faktor 3	BPAQ1	0,659	0,041	16,139	$< 0,001$	0,579	0,739	0,555
	BPAQ9	0,504	0,045	11,296	$< 0,001$	0,416	0,591	0,418
	BPAQ12	0,709	0,044	16,059	$< 0,001$	0,622	0,795	0,512
	BPAQ18	0,944	0,037	25,198	$< 0,001$	0,871	1,018	0,692
	BPAQ19	0,739	0,042	17,609	$< 0,001$	0,656	0,821	0,558
	BPAQ23	1,143	0,034	33,520	$< 0,001$	1,076	1,210	0,775
	BPAQ28	1,002	0,039	25,622	$< 0,001$	0,925	1,079	0,696
Faktor 4	BPAQ3	0,694	0,042	16,606	$< 0,001$	0,612	0,776	0,524
	BPAQ7	0,855	0,045	18,919	$< 0,001$	0,767	0,944	0,604
	BPAQ10	0,615	0,049	12,657	$< 0,001$	0,520	0,710	0,442
	BPAQ15	0,868	0,046	18,707	$< 0,001$	0,777	0,959	0,601
	BPAQ17	0,742	0,041	18,040	$< 0,001$	0,661	0,822	0,564
	BPAQ20	0,923	0,038	24,211	$< 0,001$	0,848	0,998	0,658
	BPAQ24	0,414	0,048	8,671	$< 0,001$	0,320	0,507	0,341
	BPAQ26	0,739	0,049	15,160	$< 0,001$	0,643	0,834	0,490

*Pozn.: z – z-hodnota; p – štatistická významnosť; 1 – Faktor Fyzická agresivita; 2 – Faktor Verbálna agresivita; 3 – Faktor Hnev; 4 – Faktor Hostilita.*

*Tabuľka 4: Reziduálne variácie (BPAQ).*

Položka	Odhad	Št. chyba	z	p	95% Interval spoľahlivosti		Št. odhad
					Spodný	Horný	
BPAQ2	1,311	0,068	19,289	< 0,001	1,178	1,444	0,753
BPAQ5	0,761	0,059	12,947	< 0,001	0,645	0,876	0,617
BPAQ8	0,685	0,053	12,894	< 0,001	0,581	0,789	0,583
BPAQ11	0,578	0,053	10,997	< 0,001	0,475	0,682	0,716
BPAQ13	0,793	0,065	12,268	< 0,001	0,666	0,920	0,412
BPAQ16	1,747	0,075	23,334	< 0,001	1,600	1,893	0,845
BPAQ22	1,401	0,074	18,985	< 0,001	1,256	1,546	0,607
BPAQ25	0,837	0,061	13,797	< 0,001	0,718	0,956	0,543
BPAQ29	0,470	0,049	9,513	< 0,001	0,373	0,567	0,697
BPAQ6	0,835	0,052	16,008	< 0,001	0,733	0,937	0,624
BPAQ14	1,379	0,066	20,751	< 0,001	1,248	1,509	0,764
BPAQ21	0,968	0,052	18,505	< 0,001	0,865	1,071	0,726
BPAQ27	1,055	0,068	15,559	< 0,001	0,922	1,187	0,565
BPAQ1	0,977	0,054	18,065	< 0,001	0,871	1,083	0,692
BPAQ9	1,196	0,058	20,654	< 0,001	1,083	1,310	0,825
BPAQ12	1,414	0,062	22,791	< 0,001	1,292	1,535	0,738
BPAQ18	0,973	0,060	16,228	< 0,001	0,856	1,091	0,522
BPAQ19	1,206	0,060	20,173	< 0,001	1,089	1,323	0,688
BPAQ23	0,870	0,063	13,804	< 0,001	0,747	0,994	0,400
BPAQ28	1,071	0,064	16,767	< 0,001	0,946	1,196	0,516
BPAQ3	1,270	0,060	21,178	< 0,001	1,152	1,387	0,725
BPAQ7	1,275	0,075	17,069	< 0,001	1,128	1,421	0,635
BPAQ10	1,561	0,067	23,304	< 0,001	1,430	1,693	0,805
BPAQ15	1,334	0,075	17,831	< 0,001	1,187	1,481	0,639
BPAQ17	1,177	0,061	19,262	< 0,001	1,057	1,297	0,681
BPAQ20	1,116	0,063	17,780	< 0,001	0,993	1,239	0,567
BPAQ24	1,302	0,056	23,393	< 0,001	1,193	1,411	0,884
BPAQ26	1,724	0,075	23,077	< 0,001	1,578	1,871	0,760

Pozn.: z – z-hodnota; p – štatistická významnosť.



Obrázok 1: Diagram vetvenia konfirmačnej faktorovej analýzy modelu BPAQ (Tomšík, Zsírosová, 2024).

Výsledky testovania invariance merania vzhľadom na rod sú uvedené v Tabuľke 5. Dáta sú reportované v súlade s odporúčaniami Putnickovej a Bornsteina (2016). Kritériá pre hodnoty jednotlivých modelov boli definované na základe odporúčaní Chena (2007), kde hodnoty  $\Delta CFI \geq -0,005$ ,  $\Delta RMSEA \geq 0,010$  a  $\Delta SRMR \geq 0,025$  (0,005 pri skalárnej a striktnnej invariancii indikujú narušenie invariance). Opierajúc sa o tieto kritériá pre indexy vhodnosti modelov je možné všetky štyri modely prijať a konštatovať, že výsledky podporujú invarianciu merania slovenskej verzie nástroja BPAQ vzhľadom na rod. Výsledky naznačujú, že faktorová štruktúra a faktorové sýtenia sú ekvivalentné pre mužov a ženy a v oboch skupinách možno hovoriť aj o ekvivalencii priemerov a špecifickej a chybovej variancie (reziduálov) položiek.

*Tabuľka 5: Invariancia merania dotazníka BRAVE vzhľadom na rod.*

Invariancia	Konfigurálna	Metrická	Skalárna	Striktná
$\chi^2$	1227,456	1468,463	1570,02	1644,691
df	738	763	788	819
CFI	0,975	0,964	0,961	0,958
RMSEA	0,038	0,045	0,046	0,047
SRMR	0,059	0,063	0,063	0,064
$\Delta\chi^2$	–	241,007	101,557	74,671
$\Delta df$	–	25	25	31
$\Delta CFI$	–	-0,011	-0,003	-0,003
$\Delta RMSEA$	–	0,007	0,001	0,001
$\Delta SRMR$	–	0,004	0,000	0,001

Reliabilita bola zisťovaná pomocou alfa a omega koeficientov. Pre bližšie analýzy boli vypočítané koeficienty po vypustení položky, priemer subškály po vypustení položky, variácia po vypustení položky a korelácia položky s celkovým skóre. Reliabilita jednotlivých subškál dotazníka BPAQ bola nasledovná: Fyzická agresivita,  $\alpha = 0,799$ ,  $\omega = 0,779$ ; Verbálna agresivita,  $\alpha = 0,676$ ,  $\omega = 0,671$ ; Hnev,  $\alpha = 0,800$ ,  $\omega = 0,780$ ; Hostilita,  $\alpha = 0,764$ ,  $\omega = 0,770$ . Celková reliabilita by nebola signifikantne navýšená pri odstránení položiek z výskumného nástroja. Korigované korelácie s celkovým skóre sa pohybovali od  $r = 0,234$  do  $r = 0,695$  (Tab. 6).

*Tabuľka 6: Reliabilita dotazníka BPAQ.*

Faktor	Položka	$M$ po vypustení položky	$\sigma^2$ po vypustení položky	Korelácia $r$ s celkovým skóre	$\alpha$ po vypustení položky	$\omega$ po vypustení položky
1	BPAQ2	17,470	40,447	0,491	0,779	0,793
	BPAQ5	18,338	42,943	0,430	0,787	0,799
	BPAQ8	18,420	41,827	0,530	0,776	0,790
	BPAQ11	16,936	44,047	0,241	0,814	0,823
	BPAQ13	17,649	36,806	0,695	0,749	0,752
	BPAQ16	17,127	41,045	0,398	0,794	0,805
	BPAQ22	17,107	37,012	0,602	0,763	0,772
	BPAQ25	18,209	39,082	0,632	0,761	0,776
	BPAQ29	18,675	44,450	0,485	0,785	0,796
2	BPAQ6	8,450	7,981	0,482	0,560	0,564
	BPAQ14	7,426	7,841	0,376	0,632	0,652
	BPAQ21	7,566	8,524	0,388	0,619	0,644
	BPAQ27	8,493	6,941	0,509	0,533	0,533
3	BPAQ1	16,970	32,420	0,470	0,784	0,794
	BPAQ9	16,540	33,782	0,354	0,802	0,807
	BPAQ12	16,357	30,833	0,484	0,782	0,794
	BPAQ18	16,415	28,905	0,641	0,752	0,765
	BPAQ19	16,238	31,028	0,502	0,779	0,789
	BPAQ23	16,655	27,918	0,647	0,750	0,760
4	BPAQ28	16,758	28,700	0,610	0,758	0,770
	BPAQ3	20,198	35,907	0,518	0,729	0,738
	BPAQ7	20,951	35,677	0,484	0,734	0,744
	BPAQ10	20,447	36,350	0,452	0,740	0,750
	BPAQ15	20,621	35,901	0,456	0,740	0,749
	BPAQ17	20,215	36,366	0,491	0,734	0,742
	BPAQ20	20,296	33,987	0,607	0,712	0,711
	BPAQ24	21,163	40,775	0,234	0,773	0,775
BPAQ26	20,624	35,534	0,450	0,741	0,749	

*Pozn.: N – počet; M – priemer; r – Pearsonov korelačný koeficient;  $\sigma^2$  – rozptyl;  $\alpha$  – Cronbachova alfa;  $\omega$  – McDonaldova omega.*

Korelácie medzi subškálami dotazníka BPAQ sú uvedené v tabuľke 7. Všetky faktory dotazníka BPAQ vzájomne signifikantne koreľujú na hladine štatistickej významnosti 0,001.

*Tabuľka 7: Korelácie medzi subškálami dotazníka BPAQ.*

Faktory dotazníka BPAQ	1	2	3
1 Fyzická agresivita			
2 Verbálna agresivita	0,455***		
3 Hnev	0,365***	0,705***	
4 Hostilita	0,321***	0,533***	0,606***

*Pozn.: \*\*\*  $p < 0,001$ .*



## **Diskusia a záver**

Cieľom tejto štúdie bolo preskúmať psychometrické vlastnosti Dotazníka agresivity od Bussa a Perryho na súbore slovenských študentov, analyzovaním faktorovej štruktúry, vnútornej konzistencie a invariancii merania vzhľadom na rod. Výsledky naznačujú dobré psychometrické vlastnosti a dobrú vnútornú konzistentnosť, napriek tomu, že faktorová štruktúra nie je v súlade s výsledkami získanými v pôvodnej štúdií (Buss & Perry, 1992), ktorá bola sýtená dvadsiatimi deviatimi položkami. V predkladanej štúdií bol štvorfaktorový model faktorovej analýzy sýtený dvadsiatimi ôsmimi položkami. Konfirmačná faktorová analýza podporila štruktúru štyroch faktorov (fyzická agresivita, verbálna agresivita, hnev a hostilita), ktoré sú v súlade s tými, ktoré navrhli pôvodní autori, avšak z modelu bola vypustená položka č. 4 (BPAQ4), ktorá nesýtala faktor v dostatočnej miere a znižovala celkovú validitu a reliabilitu modelu. Formulácia položky č. 4 („Keď so svojimi priateľmi nesúhlasím, otvorene im to poviem“) je podstatne subtilnejšia v zmysle agresivity v porovnaní ostatnými položkami vo faktore verbálna agresivita (položky BPAQ6, BPAQ14, BPAQ21, BPAQ27), na základe čoho môžeme predpokladať dôvody jej nízkeho faktorového sýtenia. Vypustenie tejto, či iných položiek z modelu BPAQ v psychometrických štúdiách však nie je neobvyklé. K podobnému vypusteniu položky pristúpili aj v štúdií na tureckých respondentoch (Evren et al., 2011), či čínskych respondentoch (Lv et al., 2013), kde kontext agresivity je silne sociokultúrne podmienený. Vzhľadom na vypustenie položky č. 4 z modelu BPAQ sa tým mení aj bodové rozpätie skóre, ktoré je možné pri administrácii získať. V predmetnej verzii je to tým pádom 4 až 20 bodov pre subškálu Verbálna agresivita, či 28 až 145 bodov pre celkové skóre dotazníka BPAQ. Podstatným zistením vnímame aj výsledky invariance merania vzhľadom na rod. Predchádzajúce štúdie boli predovšetkým zamerané na analýzu konfigúrálnej, metrickej, skalárnej a striktnej invariance medzi normo-populáciou a súborom klinických respondentov, pri ktorých bola potvrdená variancia (Cunha et al., 2021). V predmetnej štúdií bola potvrdená invariancia testovania vzhľadom na rod, ako bolo aj očakávané. Základná faktorová štruktúra modelu merania zostáva konzistentná v týchto skupinách. Toto je dôležitý krok pri overovaní modelu merania a pri zabezpečení toho, aby interpretácia latentných konštruktov alebo faktorov bola konzistentná naprieč podskupinami výskumných súborov. Vzhľadom na tieto výsledky, nie je potrebné upraviť model merania alebo diferentne interpretovať výsledky pre uvedené skupiny. Čo sa týka vnútornej konzistencie, koeficienty Cronbachovho  $\alpha$  a McDonaldovho  $\omega$  boli čiastočne neuspokojivé, avšak nie tak výrazne nízke ako tie, ktoré uvádzajú iné štúdie (napr. Diamond, Wang & Buffington-Vollum, 2005; Gallardo-Pujol et al., 2006; Loewenthal, 2001; Zimonyi et al., 2021). V predmetnej štúdií boli subškálam Fyzická agresivita, Hnev a Hostilita namerané veľmi uspokojivé hodnoty vnútornej konzistencie, avšak subškála Verbálna agresivita ako jediná tieto kritériá nespĺňala. Napriek tomu je nutné brať od úvahy aj obmedzenia

analýz koeficientov alfa či omega, ktoré sú citlivé na nízky počet položiek v jednom faktore (Field, 2017). Podobné výsledky boli zaznamenané aj pri niektorých zahraničných štúdiách, ako napr. Morren & Meesters (2002), či Pechorro et al. (2016). Ako bolo očakávané, interkorelácie premenných modelu boli štatisticky signifikantné. Všeobecne bolo možné očakávať súvislosti medzi týmito pramennými, pretože majú spoločné črty v oblasti agresivity a emócií. Kladná korelácia medzi fyzickou a verbálnou agresivitou je očakávaná, pretože jednotlivci, ktorí sú fyzicky agresívni, často prejavujú aj tendenciu k verbálnej agresivite pri vyjadrovaní svojho hnevu a frustrácii. Hnev a hostilita sú emocionálne stavy, ktoré sú blízko prepojené. Dá sa očakávať pozitívna korelácia medzi týmito dvoma premennými, pretože hnev predstavuje jednu z prejavov emocionálnej hostility. Medzi hostility a fyzickou agresivitou môže existovať kladná korelácia, pretože jednotlivci s vyššou mierou hostility majú tendenciu správať sa fyzicky agresívnym spôsobom voči ľuďom, najmä v stresujúcich a konfliktných situáciách. Je však dôležité poznamenať, že korelácie neznamenujú príčinnú súvislosť medzi premennými. Korelácie môžu byť spôsobené aj inými faktormi a nenaznačujú, že jedna premenná je podmienená druhou.

Napriek súčasným zisteniam je potrebné uviesť určité obmedzenia predmetného výskumu. Po prvé, priemerný vek respondentov z predmetného výskumného súboru bol nižší ako vek respondentov v iných komparovaných výskumných skupinách. Tieto rozdiely môžu ovplyvniť naše zistenia (napr. platnosť nástroja), pretože napríklad nízky vek respondentov môže ovplyvniť úroveň čítania s porozumením a môže ohroziť ich schopnosť plne porozumieť položkám BPAQ. Po druhé, respondenti vo výskumnom súbore boli zozbieraní nenáhodným spôsobom (z hľadiska účastníkov aj inštitúcií), čo obmedzuje zovšeobecnenie súčasných zistení. Po tretie, ide o prierezovú štúdiu a na testovanie invariantnosti BPAQ sú potrebné aj longitudinálne analýzy, či implementácia ďalších podobných či spojitých konštruktov pre prediktívne analýzy alebo podporenie ďalších foriem validity. Naše ďalšie výskumné štetrenie bude zamerané na validáciu skrátenej verzie dotazníka BPAQ (pomenovaného ako BPAQ-SF), keďže štúdie realizované na súborech respondentov z iných krajín, ako je Čína, Kanada a Grécko, ukázali, že krátka verzia dotazníka BPAQ ponúka lepšie prispôsobenie modelu agresivity (Maxwell, 2007; Tremblay & Ewart, 2005).

Na záver možno poznamenať, že tento nástroj reprezentuje významnú súčasť teórie a vedy v oblasti skúmania agresivity s potenciálom efektívneho využitia v rámci rozličných vedných disciplín. Je však dôležité zdôrazniť, že v tejto fáze validácie je nástroj vhodný predovšetkým na použitie vo výskume, a aktuálne nie je vhodný na diagnostické účely, resp. iba pre skriningovú diagnostiku. Pre dosiahnutie dobrej validity a spoľahlivosti výsledkov je nevyhnutné použiť súbežne aj rigoróznejšie metódy a porovnávať výstupy s výsledkami získanými prostredníctvom ďalších etablovaných nástrojov a diagnostických postupov. Celkovo je ale možné konštatovať, že tento nástroj

predstavuje cenný prínos pre výskum a teóriu vedy, ktorý môže výskumníkom pomôcť získať nové poznatky a rýchlo identifikovať relevantné výskumné zistenia.

## **Bibliografia**

- ABD-EL-FATTAH, S. M. (2007). Is the Aggression Questionnaire bias free? A Rasch analysis. *International Education Journal*, 8(2), 237-248.
- ANDERSON, C. A., & BUSHMAN, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- ARANOWSKA, E., RYTEL, J. (2012). Struktura czynnikowa kwestionariusza agresji Bussa i Perry'ego (BPQA) w populacji polskiej. *Studia Psychologica*, 12(2), 133-151.
- BANDURA, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Hoboken, New Jersey, United States: Prentice-Hall.
- BERKOWITZ, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York, United States: McGraw-Hill Book Company.
- BUSS, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. Hoboken, New Jersey, United States: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1037/11160-000>
- BUSS, A. H., & PERRY, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, 63(3), 452-459.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>
- CIMA, M. & RAINE, A. (2009). Distinct characteristics of psychopathy relate to different subtypes of aggression. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 835-840. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.031>
- CUNHA, O. et al. (2022). Buss-Perry Aggression Questionnaire: Factor Structure and Measurement Invariance Among Portuguese Male Perpetrators of Intimate Partner Violence. *Criminal Justice and Behavior*, 49(3), 451-467. <https://doi.org/10.1177/00938548211050113>
- DIAMOND, P. M., WANG, E. W. & BUFFINGTON-VOLLUM, J. (2005). Factor Structure of the Buss-Perry Aggression Questionnaire (BPAQ) With Mentally Ill Male Prisoners. *Criminal Justice and Behavior*, 32(5), 546-564. <https://doi.org/10.1177/0093854805278416>
- DOLLARD, J., et al. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Connecticut, United States: Yale University Press.  
<https://doi.org/10.1037/10022-000>
- EVREN, C. et al. (2011). The Validity and Reliability of the Turkish Version of the Buss-Perry's Aggression Questionnaire in Male Substance Dependent Inpatients. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 24, 283-295.  
<https://doi.org/10.5350/DAJPN2011240404>
- FIELD, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5th ed.)*. Thousand Oaks, California, United States: Sage.

- FOSSATI, A., et al. (2003). Multigroup confirmatory component and factor analyses of the Italian version of the Aggression Questionnaire 1. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 54-65. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.19.1.54>
- GALLARDO-PUJOL, D., et al. (2006). Assessing aggressiveness quickly and efficiently: The Spanish adaptation of Aggression Questionnaire-Refined version. *European Psychiatry*, 21(7), 487-494. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2006.02.002>
- HARRIS, J. A. (1997). A further evaluation of the Aggression Questionnaire: issues of validity and reliability. *Behaviour research and therapy*, 35(11), 1047-1053. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00064-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00064-8)
- HERETIK, A. 1999. Extrémna agresia, forezná psychológia vraždy. Nové Zámky: Psychoprof, spol. s r. o, 1999. ISBN 9788089322114.
- CHAHÍN-PINZÓN, N., LORENZO-SEVA, U., & VIGIL-COLET, A. (2012). Características psicométricas de la adaptación colombiana del Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry en una muestra de preadolescentes y adolescentes de Bucaramanga. *Universitas Psychologica*, 11(3), 979-988. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.cpac>
- CHEN, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14 (3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- LITTLE, T. D. et al. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133. <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- LOEWENTHAL, K. M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales*. London: Psychology Press.
- LOVAŠ, L. (2008). Agrese. In: Slaměník, I., & Výrost, J. (eds.). *Sociální psychologie* (2nd ed.). (pp. 267-283). Praha: Grada.
- LV, L. et al. (2013). Development of the Chinese college students' version of Buss-Perry Aggression Questionnaire. *Chinese Mental Health Journal*, 27(5), 378-383.
- MAXWELL, J. P. (2007). Development and preliminary validation of a Chinese version of the Buss-Perry Aggression Questionnaire in a population of Hong Kong Chinese. *Journal of personality assessment*, 88(3), 284-294. <https://doi.org/10.1080/00223890701317004>
- MEESTERS, C. et al. (1996). Psychometric evaluation of the Dutch version of the Aggression Questionnaire. *Behaviour research and therapy*, 34(10), 839-843. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(96\)00065-4](https://doi.org/10.1016/0005-7967(96)00065-4)
- MEJOVSEK, M., BUDANOVAC, A. & SUCUR, Z. (2001). A comparison between recidivists and non-recidivists on aggression and socioeconomic characteristics. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Isteazivanja*, 37, 101-110.

- MORREN, M. & MEESTERS, C. (2002). Validation of the Dutch version of the Aggression Questionnaire in adolescent male offenders. *Aggressive Behavior*, 28(2), 87-96. <https://doi.org/10.1002/ab.90010>
- MUARIFAH, A. et al. (2022). Aggression in Adolescents: The Role of Mother-Child Attachment and Self-Esteem. *Behavioral Sciences*, 12(5), 147. <https://doi.org/10.3390/bs12050147>
- NAHAMA, V. et al. (2003). Problemes d'adaptation sociale chez des jeunes de 9 a 12 ans presentant des troubles des apprentissages. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 15, 9-13.
- NAKANO, K. (2001). Psychometric evaluation on the Japanese adaptation of the Aggression Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, 39(7), 853-858. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00057-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00057-7)
- PECHORRO, P. et al. (2016). Validation of the Buss–Perry Aggression Questionnaire-Short Form among Portuguese juvenile delinquents. *International Journal of Law and Psychiatry*, 44, 75-80. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2015.08.033>
- PUTNICK, L. D. & BORNSTEIN, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71-90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- RAINE, A. et al. (2006). The Reactive–Proactive Aggression Questionnaire: Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159-171. <https://doi.org/10.1002/ab.20115>
- RAJČANIOVÁ, E., PEKÁROVÁ, V. & TOMŠÍK, R. (2022). Overenie psychometrických vlastností slovenskej verzie škály FCV-19S (Fear of COVID-19 Scale). *Československá Psychologie*, 66(3), 298-314. <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.3.298>
- TREMBLAY, P. F. & EWART, L. A. (2005). The Buss and Perry aggression questionnaire and its relations to values, the big five, provoking hypothetical situations, alcohol consumption patterns, and alcohol expectancies. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 337-346. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.04.012>
- VALDIVIA-PERALTA, M. et al. (2014). Psychometric properties of the AQ Aggression Scale in Chilean students. *Psicothema*, 26(1), 39-46. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.84>
- VANDENBOS, G. R. (2007). *APA Dictionary of Psychology*. Worcester, Massachusetts, United States: American Psychological Association.
- VEGA, A. et al. (2022). Emotional Intelligence and Aggressive Behaviors in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(4), 1173-1183. <https://doi.org/10.1177/1524838021991296>
- VON COLLANI, G. & WERNER, R. (2005). Self-related and motivational constructs as determinants of aggression.: An analysis and validation of a German version of the Buss–Perry Aggression Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1631-1643. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.027>

- WEBSTER, G. D. et al. (2015). The Brief Aggression Questionnaire: Structure, Validity, Reliability, and Generalizability. *Journal of Personality Assessment*, 97(6), 638-649.  
<https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1044093>
- ZIMONYI, S. et al. (2021). Hungarian validation of the Buss–Perry Aggression Questionnaire—Is the short form more adequate?. *Brain and Behavior*, 11(5), e02043. <https://doi.org/10.1002/brb3.2043>

**PaedDr. Robert Tomšík, PhD.**

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie  
Cyprichova 42, 831 05 Bratislava  
[robert.tomsik@vudpap.sk](mailto:robert.tomsik@vudpap.sk)

**Mgr. Jarmila Zsírosová**

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie  
Cyprichova 42, 831 05 Bratislava  
[jarmila.zsirosova@vudpap.sk](mailto:jarmila.zsirosova@vudpap.sk)

2024

2

ROČNÍK XXIV.

ISSN 1335-9185



9 771335 918001 04