

## **Estetika a umenie – empirická analýza vzťahu vysokoškolákov k umeniu**

Daniela Hrehová

Technická univerzita Košice  
Katedra spoločenských vied

---

### **Abstrakt:**

V akademickom prostredí v súčasnosti začínajú pôsobiť tendencie „atomizácie“ vzdelávania, vedeckých smerov, strata zodpovednosti za formovanie osobnosti študenta, odklon od tradičných hodnôt, krásy, dobra, pravdy. Systém výchovy a vzdelávania tretieho tisícročia nemôže ísť cestou úzkej špecializovanosti budúcich odborníkov, ale cestou širokej profilácie mladých ľudí a interdisciplinárnym prístupom k pracovným úlohám a i životu. Z toho vyplýva, že je potrebné zaoberať sa estetikou, ako aplikovanou vedou v podmienkach inžinierskeho štúdia. Ako teoretická disciplína je zároveň organickou súčasťou estetickéj kultúry človeka, vzťahuje sa na celú šírku ľudského života a je zainteresovaná na aktuálnych problémoch spoločenského bytia.

Pre zistenie aktuálneho stavu implementácie estetiky v súčasnom inžinierskom štúdiu najmä v podmienkach Technickej univerzity v Košiciach a možného vplyvu umenia (najmä literárneho) na tvorivosť, kreativitu a rozvoj osobnosti vysokoškolského študenta sme vykonali prieskum v niekoľkých etapách a oblastiach.

---

**Kľúčové slová:** umenie, vzťah študentov k umeniu

### **Úvod**

V dôležitom Návrhu koncepcie ďalšieho rozvoja vysokého školstva na Slovensku pre 21. storočie je uvedené, že podstatou spoločenských zmien po novembri 1989 bol prechod od direktívneho, centralizovaného systému, potláčajúceho aktivitu a slobodnú účasť ľudí na rozhodovaní o tom, ako čo najlepšie môžu naplniť svoje poslanie, k systému demokratickému. Návrat k týmto hodnotám nie je len návratom k základným ľudským právam, lebo je dôležitý aj preto, že bez naplnenia týchto hodnôt ako súčasti každodenného života a práce

nie je možné dosiahnuť skutočnú zodpovednosť ľudí a komunit, ktoré vytvárajú, za dôsledky svojho konania.

V tejto súvislosti je potrebné celkom otvorene povedať, že naša spoločnosť sa po vyše desiatich rokoch od novembra 1989 nachádza v kritickej situácii, ktorej dlhodobé dôsledky je možné dnes len ťažko odhadnúť. Hlavné príčiny, ktoré to spôsobili, vznikli vo viacerých oblastiach. Predovšetkým je to deštrukcia hodnotového systému, na ktorom sú založené pravidlá fungujúcej demokracie a nerešpektovanie zásad právneho štátu.

V súčasnosti je jedným z dôsledkov takéhoto vývoja aj začínajúca deštrukcia hodnôt na akademickej pôde. Pritom už takmer tri štvrtiny minulého tisícročia sú práve univerzity miestami slobody bádania, umeleckého tvorenia, slobodného hlásania názorov a ich obhajoba, čo je jednoznačne významné pre „intelektuálnu evolúciu“ človeka. Aj v akademickom prostredí začínajú pôsobiť tendencie „atomizácie“ vzdelávania, vedeckých smerov, strata zodpovednosti za formovanie osobnosti študenta, odklon od tradičných hodnôt, krásy, dobra a pravdy.

Pragmatická koncepcia na univerzitách a vysokých školách na Slovensku, nasmerovaná na preferovanie technického vzdelania, systematicky vytláča zo škôl predmety humanitného charakteru. Naše školstvo po faktografickej stránke prevyšuje úroveň škôl v Európskej únii a v USA, ale v rozhľadnosti a v schopnosti získať vedomosti spájať a využívať, naši študenti univerzít zaostávajú za svojimi kolegami zo Západu. Mnohí mladí ľudia študujúci na technických univerzitách nadobúdajú poznanie, že sa v živote zaobídu bez kultúry, etiky, estetiky, vôbec nepocitujú ich absenciu.

Súčasnosť obsahuje veľa rušivých symptómov, ktoré prehlbujú svár civilizácie a kultúry, materiálneho a duchovného princípu. Jednostranne chápaná technická civilizácia znamená pre spoločnosť nebezpečenstvo nárastu duchovnej technizácie, na úkor duchovnej kultúry. Súčasnosť odkrýva pred zrakom všetkých obraz nášho storočia. Nová sloboda, nové mravy, sloboda kultúry zmenili vnútorné usporiadanie, vzbudili náruživosť a zrušili hradby v duši človeka. Sex, drogy, kriminalita, bezduchá zábava sa stali pravidelným rytmom života.

Svet, v ktorom žije súčasný mladý človek, sa stal svetom človeku nepriateľským, hoci človek je jeho spoluvytvorcom. Prejavujú sa stále nové a stále početnejšie ohrozenia v podobe čoraz zdevastovanejšieho životného prostredia, ustavične sa zvyšujúcich technických výdobytkov, neuhasínajúcich politických konfliktov, šíriacich sa civilizačných chorôb a bezduchej komercie. Človek, hrdý premožiteľ prírody, autor skvelých vynálezov, sa súčasne stáva pôvodcom ničivých činností porušujúcich zákony života a prírody, medzifudské hodnoty, súlad vo svete a súlad v ľuďoch. V početných diagnózach súčasnosti sa spomínajú také javy ako skostnatenie kultúry a kultúrnej politiky, jej banalizovanie, spôsobené produktmi masovej kultúry. Podčiarkuje sa nebezpečenstvo narastania atrofie citlivosti a strácania hodnôt.

Náplňou predkladanej dizertačnej práce je problematika vzťahu estetiky, umenia a zvlášť literatúry a výchovno-vzdelávacieho procesu na vysokých školách technického smeru.

# 1. Humanizácia v ľudskej spoločnosti

## 1.1 Podiel estetiky na humanizácii

Proces humanizácie človeka sa začína, odkedy sa človek objavil na scéne dejín sveta a kozmu, ako bytosť myslíaca a tvoriaca. Už od prvých chvíľ svojej existencie prenikol do tajomstiev prírody a zmocňoval sa jej holými rukami. História a archeológia odhaľujú čoraz viac hmatateľných stôp, dokumentov, stavieb, nástrojov, ktoré zanechal náš predok, čím sa začala naplňovať klenotnica umenia. Svoju prítomnosť potvrdil stopami, ktoré sa vymykajú mechanickému vývoju živej a neživej prírody. V boji o zachovanie života vytváral človek prvé hmotné hodnoty, ktoré boli zároveň umeleckými prejavmi. Postupne sa tvary a zvuky upravovali, stávali sa symetrickejšími, krajšími, lahodnejšími, ľubozvučnejšími. Zdokonaľovala sa aj vnímavosť človeka, citlivosť jeho zmyslov, zručnosť a znalosti, až pokiaľ ľudská ruka získala taký vysoký stupeň dokonalosti, na ktorom mohla vyčariť Raffaelove maľby, Paganiniho hudbu, nesmrteľné literárne diela. Aby vzniklo sochárstvo, musel sa pračlovek naučiť obrábať kameň. Skôr ako objavil strunový nástroj, musel napnúť tetivu na luku. Vývoju stĺporadia v architektúre predchádzala schopnosť pračloveka stavať domy na koloch. Z nespočetných skúseností sa zrodila harmónia tvaru, súzvuk farieb, vyváženosť hmoty, technická dokonalosť. S rozvíjaním hmoty sa rozvíjala i duša človeka. Krása vecí čoraz viac rástla v duši človeka. Podľa R. Filu návratom k počiatku umenia zistíme, že ľudstvo sprevádza od jeho zrodu, definitívne ho vyčleňuje z prírody: *um – umelý – umenie* (R. Fila, 1991, s. 40). Nástupom techniky sa uzatvára pozemské obdobie ľudských dejín. Technika oddeľuje človeka od Zeme a zasadzuje smrteľnú ranu všetkému mysticismu Zeme, mysticismu mater-ského princípu. Aktuálnosť a titanstvo techniky stojí v priamom protiklade k pasívnej, vegetatívnej, zvieracej existencii v lone Magma mater.

Vnímateľný svet sa očividne rozrástol. Ľudstvo preniká do vesmíru, útroby Zeme, pod hladinu morí. Fantastický svet Verneových románov sa stáva skutočnosťou. Nie nadarmo sa dnešnej civilizácii hovorí technická. Veda a technika uľahčuje prácu, mechanizuje a automatizuje existenciu. Zdalo by sa, že moderný mladý človek má všetky predpoklady pre spokojný a šťastný život. Nie je však paradoxom, že tento mladý človek pomaly lepšie spoznáva a ovláda techniku než seba samého? Technika – stroje, zdá sa, pracujú neraz oveľa spoľahlivejšie. Mladý človek zlyháva v najrozmanitejších súvislostiach a prejavoch v medziľudskom správaní. Veda odráža racionálne ľudské úsilie, má svoje miesto v živote človeka, ale napriek tomu je potrebné presadiť do vedeckej činnosti aj kultúru a umenie. Pretože stroje sa nedokážu smiať, mať zmysel pre humor ani cítiť. Podľa L. Štekauerovej môžeme s istotou povedať, že náš vek je svetom „techniky a ducha, nie vekom srdca. Ale kým človek kráča po svojej zemskej ceste, technika a stroje sa nikdy celkom neodstránia. Dnes technika ohnivo útočí na humanizmus, humanistickú koncepciu sveta, humanistický ideál človeka a kultúry“

(L. Štekauerová, 1999, s. 137).

Súčasnosc je dôkazom toho, že mladý človek sa viac a viac zamotáva do sveta elektroniky, informatiky, ktoré sa stávajú zvodcom nespočetných duší, ktoré servírujú abstraktné myslenie, ochudobňujú vnútro človeka o plody poznania, akými sú dobro, šťastie, krása. Tak ho odvádzajú od umenia a prírody vôbec, čím narušujú pravú podstatu človeka, ktorý sa dostáva do virtuálneho sveta a prestáva sa orientovať v reálnom svete (D. Hrehová, 2001, s. 59). Lebo život bez krásy by bol chudobný, až otupný. Vo veku počítačov ešte väčšmi ako v minulosti. Pretože kým sa ľudia sami celkom bezprostredne borili s prírodou, pomerne ľahko nachádzali krásu v jej vlastnostiach. Čím väčšmi sa však mladý človek od prírody vzdáľuje, tým zložitejšie je to s jeho estetickým cítením. Mladý človek dnešných dní sa stáva akýmsi schizofrenikom. Lebo na jednej strane po kráse túži, riadi sa ňou pri výbere životného partnera, mnohých bytových doplnkov, mobilných telefónov či oblečenia. Na druhej strane krásu vyženie kamsi preč, nevidí ju – spovrchnela. To sa mnohokrát odráža v kultúre bývania v internáte, v pracovnom prostredí, v komunikácii, niekedy aj v samotnom výzore mladého človeka. Práve preto je taká nevyhnutná vzdelávacia a výchovná stránka estetiky, ktorej vznik si vynútil sám život.

Estetika ako spoločensko-vedná disciplína na technických univerzitách, ktorej nerozlučnou súčasťou sa stáva aj etika, má predložiť určité etické a estetické predstavy o tom, čo je dobré, zlé, krásne, škaredé, ba ukázať, že krásno i umenie patria medzi životné potreby mladého človeka, tak ako láska, zdravie a porozumenie. Takto obohatená estetika prechádza od formovania zmyslu pre umenie k formovaniu zmyslu pre poriadok, správanie, medziľudské vzťahy, kultúru slova, umenia telesného pohybu a morálnych kvalít mladého človeka.

Rozvíjanie estetiky, ako aplikovanej vedy na konkrétne podmienky inžinierskeho štúdia, umožňuje zvýšiť reálnu pôsobnosť na ľudské vedomie, konanie budúcich inžinierov. Nejestvujú také činnosti, ktoré by boli esteticky nepodstatné a ktoré by nebolo možné reálne ovplyvniť práve estetikou. Estetické funkcie nadobúdajú nielen akékoľvek činnosti, ale aj ich predmety, prostriedky a výsledky. To všetko sa môže ovplyvňovať estetickou výchovou a tak napomáhať rozvíjať kultúru výroby i spotreby, kultúru vzťahov medzi ľuďmi, vzťahy mladých ľudí ku všetkým hodnotám. Estetický vkus, estetické cítenie, umenie a jeho percepcia sprevádzajú mladého človeka každý deň. S ich existenciou sa stretávame napríklad: v humánnejšom vzťahu lekára k pacientovi, predavača ku kupujúcemu, pedagóga k študentovi, v účelne zariadenom bytovom interiéri, v počítačovej grafike, v túžbe denne sa stretávať s krásnym predmetom, javom a človekom.

Absolútnym estetickým predmetom je samotný človek. Je najvyššou krásou v zmysle telesnom i duševnom. Predstava o krásnom alebo „škaredom“ človeku nemôže existovať bez predstavy o jeho mravnej úrovni. Tak estetické zahŕňa v sebe i etické a nerozlučne sa s ním spája. S. M. Kagan o estetickú stránku telesnej kultúry píše: „...tu nejde ani tak o naprávanie chýb prírody ako o vedomé kultivovanie a zároveň udržovanie a skrášľovanie fyzického habitu podľa jeho vnútornej a zodpovedajúcej miery (primeraná váha, rozvinutosť svalstva, držanie tela, ohybnosť, ladnosť pohybov, ovládanie mimiky, kultivácie hlasu a pod.). Patrí

sem aj kultivácia a estetizácia fyziologických funkcií, sexuálnych vzťahov, stravovania a pod.“ (S. M. Kagan, 1977, s. 40). D. Šindelář tu zaraďuje aj „úpravu telesného vzhľadu, ktorá je viac viazaná na spoločenské normy (spoločenské konvencie, vkus, módu). Týka sa to odevu, úpravy účesu, kozmetiky, vrátane súčasných zásahov plasticko-chirurgických a módných doplnkov“ (D. Šindelář, 1976, s. 62). Niektoré ďalšie estetické potreby – činnosti (tetovanie, piercing, líčenie), nemajú výrazný praktický úžitok, ale mladého človeka môžu obohatiť o účelovú krásu. Športová činnosť môže v novodobej mánii fitness aktivít splniť sen viacerých mladých ľudí o nestarnúcej kráse a dokonalej postave. Človek je sám strojom svojho tela. Telo sa stáva viac prírodným a zároveň vedomým prvkom našej existencie, jeho prirodzené potreby sú viac kultivované a stávajú sa predmetom zvláštnej estetickej starostlivosti. Aby mladí ľudia boli naozaj krásni a v dokonalej forme, musia sa usilovať znásobiť svoju fyzickú krásu vnútornou morálnou krásou. Pri estetickom hodnotení človeka nemá rozhodujúci význam len vonkajší výzor, ale predovšetkým jeho správanie, konanie, vnútorná podstata, ktoré sú zároveň vonkajším prejavom myslenia mladých ľudí.

Čoraz nástojčivejšou je dnes skutočnosť, že mladým ľuďom chýbajú viac veľké city a krásne slová, ako veľké myšlienky a odborné poznatky. Každý z nich túži po pohladení, dotyku, povzbudzujúcich slovách, ale sami nie sú toho iniciatívnymi spolutvorcami. Aj medziľudské vzťahy sa totiž môžu vnímať ako esteticky krásne, aj s ich sprievodnými prejavmi, ako mimika, gestikulácia, úsmev, ktoré sú znakom vitality, ovládania seba a situácie, prejavom postoja k životu. „Estetično je teda aj určitou kvalitou života, je jeho hodnotou. Preto život sa tu stáva umením žiť“ (D. Šindelář, 1976, s. 119). Stopy estetického nachádzame v konverzácii, vo výberovom slovníku výrazov, v ústretových slovách (ďakujem, prosím, prepáč) i v samotnej spoločenskej etikete (stolovanie, pozdravy). Túto problematiku podrobne rozpracovali J. Beňadiková (1996), E. Brožík (1987), J. Findra (1998). V tomto kontexte sú však mladí ľudia amatérmi. Estetika napomáha, aby mladí ľudia sa stali umelcami každodenných vzťahov, stretnutí, rozhovorov a tvorili ich ako umelecké diela. Zvláštna úloha pri mravnom a estetickom rozvoji mladého človeka patrí umeniu.

Umenie, ako ďalšia rovina ľudského života, sa nevznáša v nadoblačných priestoroch. Stojí pevne na zemi, na dosah ruky mladého človeka. Ten, (sta Syzifos), ktorý je odsúdený veci neustále riešiť, hodnotiť v neustálych protikladoch (dobro – zlo, krásne – škaredé, láska – nenávisť), potrebuje len vedome pootvoriť dvere do „komnaty umenia“. Lebo umenie nie je pre mladého človeka len nevyčerateľným zdrojom estetických zážitkov, nových typov krásy, ale aj ozajstnou studnicou právd o živote. Prostredníctvom umenia mladí ľudia poznávajú krásu obyčajného života, ktorú umenie vo svojich dielach oslavuje, krásu pekného vzťahu človeka k človeku, prírode, či veciam. Každý umelec svojim vytriedeným vzťahom ku krásy slova, hudby, tvaru, farby upozorňuje mladého človeka na krásu vôkol, nabáda, aby mladý človek krásu chránil, miloval, učil sa žiť podľa zákonov krásy a humanity.

Prostredníctvom estetiky dokáže mladý človek pochopiť a vnímať unikátne pozoruhodnosti prírody, vzácne umelecké ľudské výtvyry uchované v múzeách a galériách, ktoré sú svedectvom ľudskej citlivosti. Mali by sa stať miestom, prostredím, kde sa súčasný mladý

človek kontaktuje s odvekými tradíciami, kde sa obohacuje, inšpiruje históriou ľudského rodu i prírody, z ktorej vyšiel. Estetika ako humanitná veda je dialógom osobností, vedomí, kultúr. Humanistická výchova systematicky rozvíja umelecké, všeobecné, morálne, kultúrne vedomie mladého človeka. Rozvíja jeho schopnosti precítiť rôzne ľudské a kultúrne hodnoty a na nich stavať vo svojom živote. To platí pre odborníka, špecialistu i ako človek na prahu nového tisícročia.

## **1.2. Inštitúcie realizácie vzťahu „umenie – človek“ v komplexnom dozrievaní osobnosti**

Humanizovať mladého človeka je povinnosťou aj výchovných inštitúcií, najmä rodiny a školy, ktoré vytvárajú základné podmienky pre zušľachťovanie jeho ducha, kultúrnosti, pre jeho rozvoj a zdokonaľovanie. Sú to inštitúcie,

- kde sa formuje osobnosť človeka od narodenia, predškolského veku, v období štúdia a prakticky celý život;
- ktoré sú nielen miestom jednoty výchovy a vzdelávania, ale aj miestom koncentrácie tvorivých síl, vedy, kultúry, umenia;
- v ktorých sa rodia, preverujú, upevňujú a rozširujú univerzálne hodnoty ľudstva a sociálne vzťahy.

Vedecko-technický rozvoj otvoril nevidané možnosti, ale zároveň otriasol aj istotami a dlhoročnými pevnými opornými bodmi, ako sú rodina, kultúra a ich hodnoty. Aj preto je v rodine dnešnej epochy nutné prebudiť krásu ducha, odstraňovať emocionálnu invaliditu, kultúrnu negramotnosť, ktoré sa stali univerzálnou daňou za moderný život rodiny, o to skôr, že sa čoraz častejšie zabúda na výchovu dieťaťa po stránke citovej, etickej a estetickej. Estetický vývoj v rodine je neoddeliteľnou súčasťou zložitého duševného vývoja dieťaťa. Je nesporné, že prvé estetické podnety, či už materiálne (hračky, zariadenie detskej izby), alebo duchovné (kultúra reči, šľachetný ľudský čin, zapadajúce slnko) nadobúda dieťa v kruhu rodiny. Prostredie rodiny „bohaté na estetické podnety, tvorí dobrý základ pre neskorší estetický rozvoj osobnosti dieťaťa“ (N. Krajčová, 1993, s. 46), obohacuje jeho citovú sféru, prispieva k tvorbe kladných mravných postojov a vlastností, pôsobí na zmyslové orgány, obohacuje detské poznanie, povzbudzuje myslenie a pestuje zmysel pre krásu. Bližšie sa o tom dočítate v práci V. Jůvu (V. Jůva, 1987).

Doterajšie skúsenosti z tejto oblasti nasvedčujú, že úroveň estetickej výchovy v rodine závisí od úrovne estetických vzťahov a záujmov rodičov, od ich celkovej kultúrnej vzdelanosti a rozhľadnosti. Je však pravdou, že žiadnym sebaobratnejším výkladom nedokáže rodič dieťa upútať, ak nenájde v „obraze živý obsah. Najmä takto môže využiť svoju vlastnú obratnosť a potom dieťaťu sprostredkuje estetický zážitok a pritom nezotrie prchavý dojem

krásna“ (D. Hrehová, 2000, s. 91-92). Charakter tvorivého úsilia dieťaťa, šírka a hĺbka jeho estetických záujmov, vedomostí a potrieb závisí priamoúmerne od šírky a hĺbky tvorivej atmosféry v rodine. Vzťah ku kráse v jej mnohostranných prejavoch, nie je iba vrodenu vlastnosťou dieťaťa. „Aby sa vrodené predpoklady stali estetickými zmyslami, je potrebný trvalý kontakt so svetom umenia, výrazných predmetov a javov, ktoré v dieťati vyvolávajú estetické cítenie“ (P. Hejduk, 1983, s. 28). Od rozvoja citlivosti pre krásu, k vypestovaniu lásky ku kráse, vedie zložitý výchovný proces. Dnes sa v rodinách s vysoko náročnou organizáciou života vnímanie krásy niekedy vytráca a estetické vnímanie dieťaťa stráca živosť a bezprostrednosť, ktorá tu bola v bývalých obdobiach. No život bez krásy by bol chudobnejší a jednotvárnejší, ako to vyjadril napr. D. Šindelár v nasledujúcich vetách: „Krása sa musí vydobýjať. Neprichádza nikdy sama. Je odmenou za úsilie hľadať, nachádzať. Prežívanie krásy v nás svojou silou neustále vyvoláva túžbu po takýchto estetických zážitkoch a táto túžba sa postupne stáva trvalou potrebou“ (D. Šindelár, 1982, s. 146). Rodina hľadá spôsob a mechanizmy ako sa postarať a uspokojiť potreby dieťaťa a to poukazuje na potrebu neustálej citovej, etickej a estetickej výchovy v rodine.

Celistvejšia a premyslenejšia výchova a vzdelávanie s prvkami humanizácie sa realizuje na školách všetkých stupňov. Humanizácia vzdelávania by mala smerovať k humanizácii vzdelávaním. Vzdelávaním sa stáva človek človekom ako bytosť poznajúca, znalá, chápaná. Humanizáciou sa stáva človek ľudskou bytosťou. Cez rôzne učebné predmety (dejepis, prírodopis, telesná výchova a iné), ktoré korešpondujú s estetickou výchovou, sa postupne rozvíja estetická stránka človeka, rozvíjajú sa jeho esteticko-umelecké záujmy a vzťah k umeniu. Na uspokojovaní a rozvíjaní a esteticko-umeleckých záujmov mladej generácie (receptívne, ale i aktívne), na poskytovaní estetických podnetov a orientácií v oblasti umenia sa významne podieľajú i ďalšie kultúrno-spoločenské inštitúcie, ako sú múzeá, galérie, knižnice, divadlá, nevynímajúc ani masovo-komunikačné prostriedky.

Ak vychádzame z uvedených pozorovaní, pociťujeme potrebu širokého vzdelávacieho prístupu k umeniu a estetike aj na vysokých školách. Klasická výučba na seminároch nestačí na vnímanie dnešného zložitého systému umenia, na napodobňovanie okolitého sveta, kde nie je všetko umenie, ale i mnoho vecí a ľudských prejavov môže byť estetickým objektom. Je to hudobná skladba, historický obraz, televízny program, show hudobnej skupiny, vlastné oblečenie, padajúce lístie zo stromu, ale aj nedbanlivý pozdrav či výrazový slovník. K tomu všetkému by mal študent vysokej školy technického smeru zaujať postoj a odlišiť gýč od hodnotného umeleckého diela, kvalitné zábavné umenie od prostoduchej komercie, stať sa návštevníkom divadiel, koncertov, výstav. Mal by nadobudnúť a preukázať kultúrnu gramotnosť, umelecký rozhľad tak, aby ním nemohli manipulovať masmédiá a aby dokázal odolávať kaleidoskopickým chůtkam a poznal ich nebezpečenstvo (napr. počítačovým hrám, pornografií, videu).

Estetický cit, vkus, vedomie sa nedajú zdediť príležitostne, jednorazovo, sporadicky sa naučiť. Potrebujú systematické, vedomé, dlhodobé, emocionálne i intelektuálne úsilie, cvik, zručnosť, majstrovstvo. Preto estetika je súčasťou učebných osnov aj na vysokej škole

technického smeru, kde chce byť viac ako vedecká disciplína. V tom väzí jej dnešný prebúdzajúci sa humanizmus. Preto v rámci humanizácie vysokoškolského vzdelávania sa dôležitá úloha začala pripisovať spoločensko-vednému predmetu – estetike. Tá sa podieľa na formovaní humanitného myslenia, estetického vedomia študentov, na pestovaní živého estetického vzťahu k umeniu, prírode, ku krásam každodenného života, tiež k poetickejšiemu jazykovému prejavu, k zmyslu pre pekné, k uspokojovaniu duchovných potrieb a vkusu študentov, aby dokázali krásu nielen vnímať, hodnotiť, ale aj tvoriť. Pretože krása duchovného sveta človeka a jeho tvorivé schopnosti sú dôležitým „meradlom“ dokonalého vzdelania, o to viac, keď ide o študentov technického zamerania, budúcich tvorcov (dizajnérov, architektov, konštruktérov a špecialistov na poli vedy a techniky).

Najnaliehavejšou úlohou na seminároch z estetiky je mladého človeka, „stuhnutého“ vďaka tradičným školským aktivitám, či pasivitám, jednostrannému odbornému štúdiu, rozhábať tvorivými reflexnými formami a metódami (úvahy o autoroch a ich ľudsky provokujúcich myšlienkach, návštevy galérií, pokusy o obhajobu názoru na umelecké dielo). Zároveň vyzbrojí mladého človeka estetickou výbavou, vyburcovať hlad po duchovných pokladoch, túžbu po vlastnej umeleckej tvorbe – tvarovať kameň, harmonizovať tóny, prelínať farby, pretavovať podoby sveta do slov.

Súčasnou subjektívnej vybavenosti mladého človeka pre percepciu estetických kvalít a hodnôt je aj ľudskosť zmyslov (zmysel pre farby, ich súlad, rytmus, súzvuk tónov), sprevádzaná pôžitkom z harmonickej formy. Musí sa pestovať, pretože pre „nehudobné ucho ani najkrajšia hudba nemá zmysel“. Ďalšou zložkou estetickej výchovy je predstavivosť, fantázia, obrazotvornosť, ktoré odštartujú u mladého človeka ohňostroj symbolov a asociácií (napríklad smútočná vrba sa mení na plačúcu ženu). Podľa J. Soškovej sú to „primárne dispozície“, ktoré tvoria „štruktúru esteticky disponovanej osobnosti“ (J. Sošková, 1999, s. 84).

Spektrum amatérskej tvorby (niekedy anonymnej), umelecko-remeselnej práce (vyšívanie, počítačová grafika a hudba, skice, básnické verše) sú odrazom zhmotnených duchovných schopností, manuálnych zručností – talentu, nadania mladého človeka, ktorý sa spolupodieľa na veľkej slávnosti umenia. J. Sošková ich zaraďuje medzi „sekundárne dispozície“ (J. Sošková, 1999, s. 84).

Aby mladý človek porozumel, vedel hodnotiť umelecké dielo, hlbšie pochopil a citovo prežil idey, obrazy, myšlienky, city, nálady, ktoré umelec vyjadril prostriedkami niektorého z umení, musí si aspoň v základoch osvojiť systém výrazových, kompozičných, interpretačných prostriedkov, foriem, žánrov tzv. – umeleckú reč. Skráteným kurzom umenia nadobúda širokú plejádu poznatkov o umení, umelcovi, jeho živote i období, v ktorom žil. Na základe týchto vedomostí abecedy umenia mladý človek formuje svoj umelecký vkus, ktorý sa prejavuje v umeleckom postoji k (mimo) umeleckej realite i rôznym momentom každodenného života (napr. výber partnera, dekoratívneho diela, správania, reči, oblečenia). Tento zložitý komplex nadobudnutého intelektuálneho a estetického potenciálu umožní mladému človeku to, že sa estetický obraz sveta a vnímanie krásy stane pre neho jedinečným a osobitým, teda celoživotnou potrebou.



Stane sa z neho tvorivý človek, odborník, ktorý svoj pohľad na svet rozmnoží o nové hodnoty krásy. „V každej oblasti vzniká krása inak a vždy má inú povahu“, poznamenáva J. Mistřík (J. Mistřík, 1996, s. 22). Tvorivosť mladého človeka sa prejaví, aj keď zostane len vnímateľom. Krása sa premietne do spôsobu jeho konania, správania, v pracovnej činnosti, vo vzťahu k prírode. Krása človeka vzniká niekedy cieľavedome (maľovanie sa, obliekanie, šport), ale mnohokrát aj podvedome. Vyplýva to nielen z vonkajšieho vzhľadu človeka, ale aj jeho životného štýlu (športové držanie tela), povahy (úsmev), z jeho skutkov (mravná krása).

V knihe Encyklopedie estetiky sa pri definícii pojmov krásno a krása dočítame, že „v morálnom zmysle sa povie: krásne gesto, krásna činnosť, krásny omyl, krásna zlosť“ (Ě. Sourian, 1994, s. 485 - 486). Správne mravné konanie a správanie dáva mladému človeku estetickú hodnotu. Hovoríme o krásnom človeku. A. S. Luknič v knihe Štvrtý rozmer podnikania – etika sa zamýšľa nad morálnym hodnotovým systémom budúcich profilovaných odborníkov, manažérov a zaraďuje ich podľa Sprangerovej typológie do šiestich hodnotových typov: „estetický, sociálny, politický, náboženský, ekonomický, teoretický človek“, pričom prichádza k záveru, že „kultúra a umenie ovplyvňujú osobné hodnoty“ mladého človeka (A. S. Luknič, 1994, s. 279).

Estetika tak pomáha tvoriť a pretvárať človeka ako jedinca i spoločnosť ako celok. Je tvorivá a tvorivo pôsobí v praxi. „Estetika sa netvári nadčasovo, ale vnára sa do najživšieho prúdu života súčasníkov“, konštatuje D. Šindelář a ďalej dodáva, že „si musí všimáť potreby ľudí“, inak sa zmení na „akademickú disciplínu“ (D. Šindelář, 1982, s. 6-7).

### **1.3 Možnosti humanizácie človeka umením – „stretnutie s umením“**

Estetická výchova ako proces i teória je jedným z odborov, ktorý podľa V. Jůvu má umením a krásou obohacovať poznanie mladých ľudí, zušľachťovať ich myslenie, cítenie, správanie a pracovnú činnosť (V. Jůva, 1987, s. 46 - 47).

Umenie ako ďalšiu rovinu ľudského života je možné definovať viacerými spôsobmi: ako vysoký stupeň šikovnosti a tvorivej schopnosti v určitom obore činnosti, napr. lekárskej, učiteľskej a iné. Ako formu spoločenského vedomia a tvorivej činnosti človeka reproduktívneho skutočnosť v umeleckých obrazoch. Ako najvyššiu formu estetického osvojovania sveta všetkými bytostnými silami človeka, ktorými uspokojuje špecificky ľudské potreby. Je to historicky premenlivý súbor jednotlivých umení, ako je maliarstvo, sochárstvo, architektúra, hudba, literatúra a ďalšie. Umenie je vždy javom spoločenským. V rôznych dobách, triedach a smeroch bolo chápané rôzne, raz ako nápodoba prírody, inokedy ako slobodná tvorba, ako reprodukcia skutočnosti, alebo ako sebapoznanie absolútne, ako vyjadrenie umelca, ako forma hry, ale aj modlitby. Umenie je jedno a predsa má mnoho tvárí, tak ako jeden človek s množstvom podôb, lebo odkrýva mnohostrannosť života. Jednotlivé umelecké druhy odzrkadľujú človeka a jeho život rozmanitými spôsobmi:

- opierajú sa o rôzne zmysly a oslovujú oči, uši, hmat i celé telo (maľba, hudba, tanec),
- jestvujú v dvoch hlavných podobách – buď ako hotové a nemenné umelecké diela (kresba), alebo ako meniace sa a neuchopiteľné diela, vynikajúce a zani-kajúce v čase (napr. divadelné predstavenie),
- niektoré tvorí jeden umelec (básne), iné potrebujú veľký tím spolupracovníkov aj pomocných síl (architektonické diela),
- niektoré umelec v krátkom čase dokončí (maľbu), iné môžu jestvovať bez toho, aby ich niekto ďalší interpretoval (hudobná skladba),
- niektoré pretrvávajú veky (socha), iné svojím vznikom hneď aj zanikajú (recitá-cia).

Mladému človeku na seminároch a prostredníctvom iných kultúrnych aktivít je u-možnené preniknúť na „územie“ umenia, pomocou neho popretrhávať reálne a priestorové hranice existencie, prežiť veľa životov a prenášať sa do neskutočného sveta, sveta fantázie pred realitou a tam nachádzať odpovede na otázky, ktoré občas trápia jeho myseľ i dušu. Umenie dokáže i klamať, aby sa cenili hodnoty života, skrývať, aby mladý človek pocítil čaro objavovania jeho tajomstiev. „Umenie dokáže otriasť i uspokojiť, prekvapiť i nahnevať, za-siahnuť i povzbudiť. Oslovuje mladého človeka na každom kroku, učí ho vnímať svet, je prostriedkom zápasu o plnohodnotný život, aby ho mohol nazvať krásnym“ (D. Hrehová, 2001, s. 61 - 62). Je to práve estetika, ktorá ukazuje, že dokonalá a presná technika neza-háňa umenie do kúta ľudskej duše. Skôr naopak. Umožňuje jeho modernizáciu (počítačová hudba a grafika, priemyslové výtvarníctvo), pomáha jeho poznaniu a interpretácii (CD pre-hrávač, video), „vytvára dostatok príležitostí na jeho amatérsku tvorbu (grafity, básnická tvorba, fotografovanie, inštrumentalizácia)“ (D. Hrehová, 2001, s. 270).

V knihe *Stretnutie s umením* W. Hütt konštatuje, že umenie je prostriedkom ľudské-ho poznania. Umelci nezanechali mladým ľuďom len umelecké dielo, ale aj „živo premenené duchovné dedičstvo“ (W. Hütt, 1978, s. 93) života, doklad o zvykoch v stravovaní a stolovaní minulých čias (P. Cézane svojím zátiším žiariacich jabĺčok položených na komode, postavil jablku priam umelecký pomník), o kráse tela (Praxiteles: Knidská Afrodita, socha je ukázkou nádherných proporcií ľudského tela; fotograf J. Sýkora pobúril verejnosť aktami stareny, Amerikánka z hájky), o deformovaní, prestavbe tela chirurgickým výkonom (Ourslerovými videoinštaláciami sa prihovára ľudská duša bez tela. Jeho Dammies - atrapy, sú handrové bábky s kričiacimi ľudskými tvármi), o medziľudských vzťahoch (Torgny Lindgren: Čmeli med, kniha o láske a nenávisti; A. Giacometti: Chodiaci muž, socha vyvoláva dojem smútku a ľudskej osamelosti; D. Lynch: Divokosť v srdci, film o násilí), o morálke (J. Steen: Veselá spoločnosť, obraz zobrazujúci vzťahy rodičov a detí; W. Hogarth: Módne manželstvo), o rodine (K. Sokol: Starí, vo svojom lepte vyjadril nádherný príklad nedefinovateľnej úcty, nehy a

súdržnosti v rodine; Brunovský: farebný lept Svadobný deň, v ktorom sú pretlmočené chvíle radosti partnerskej lásky) atď. Tieto a iné umelecké diela, sprístupnené na seminároch z estetiky, sa snažia vzbudiť príjemné vnemy (pocity, farby, zvuk), vedú k predstavám a citom, ktoré sú zložitejšie (súcit, pohoršenie, záujem, nesympatia). Práve tieto indukčné javy tvoria z umenia výraz života. Tieto umelecké modely imitujú alebo symbolizujú mimoumeleckú životnú skutočnosť. Zobrazujú pozitívne alebo negatívne vlastnosti reálneho sveta. Daná estetická realita nie je len samoučelná, ale i funkčná, tým sa okruh interakcie medzi mladým človekom (divákom) a umeleckým dielom uzatvára. Uzatvára sa cestou relaxácie, aktivizácie a skultúrnenia. Estetické sa neviditeľne mení na etické.

Mladý človek však nemôže očakávať od umenia odpoveď, riešenie rôznych životných situácií. Hoci kultúra vždy stávala hrádze proti násiliu, brutalite, barbarstvu a pokúšala sa ich prejavy limitovať, zušľachťovať, ba vylúčila ich ako „negatívne výrazové hodnoty“, „napriek tomu, „umenie si vždy udržalo schopnosť v rozličnej miere imaginovať to zlé“, podotýka V. Šabík v knihe Diskurzy o kultúre (V. Šabík, 2001, s. 110). Umenie sa často pokúšalo o symbiózu násilia a fascinácie, perverzie a extázy, nízkości a vznešenosti. Ale „eticky negatívne konanie, mravne odsúdeniahodné činy, deformované a zlé úmysly, ...pokiaľ sú zobrazené v umeleckom diele „dokonale“, t. j. v súlade s povahou umenia a princípmi umeleckosti - strácajú negatívny etický účinok. Takto uvažoval napríklad Aristoteles“, uvádza J. Sošková (J. Sošková, 1999, s. 21). Teda etické hodnoty na pôde umenia môžu získať.

Umenie sa prihovára mladému človeku ako k osobnosti, aby ho rozvíjalo, vzdelávalo, viedlo k dôkladnejšiemu uvedomeniu si svojej podstaty. Krása mladého človeka vzrušuje, ale umenie mu navyše prináša skúsenosť, bez ktorej by nevedel byť človekom. Táto skúsenosť na rozdiel od poznatkov o svete nestarne, pretože jej prostredníctvom vždy a znova sa mladý človek stáva účastníkom situácií, ktoré sú nenávratné práve tak, ako ľudský život, ale ktorých prežívaním svoj vlastný život obohacuje. „Pomocou umenia človek objavuje sám seba ako bytosť tvorivú“ (D. Šindelář, 1976, s. 182 - 183). Lebo umelecké diela hudobné skladby zachované v partitúre, slová zapísané na stránkach listov, obrazy zavesené na stenách nie sú iba nehybnou vecou s prestížnou dekoratívnou funkciou. Sú to aj tóny, slová, obrazy, prenesené cez pocity-zážitkové, duchovné chvenie do obrazárne srdca a studnice mysle, ktoré v nich ostávajú vo forme ozvien a odtlačkov. Mladý človek musí mať vlastnú osobnú skúsenosť zvláštneho a jedinečného, svoje regionálne zakotvenie v prírode i kultúre, lebo len tak môže porozumieť sebe samému, všeobecnému a globálnemu.

#### **1.4. Súčasnosť vzťahu vysokoškolských študentov technického smeru a podielu literatúry na humanizácii**

Ak máme predchádzajúce úvahy využiť v konkrétnej problematike humanizácie vysokoškoláka technického smeru estetikou, „...odvážime sa dokonca tvrdiť, že v tomto prostredí by sa dalo i takým predmetom ako umenoveda, literatúra, religionistika, staroveké mytológie a mnohé iné – napohľad „zvyškové“ predmety“ (J. L. Beľajevová, 1987, s. 187 - 188). Stať o tomto probléme možno začať nie konštatovaním, ale otázkou: „Formuje literatúra človeka?“ Možno výraz „formovať“ ako výraz pre aktívnu účasť literárneho diela na vytváraní mravného a vzdelanostného profilu vysokoškoláka nie je najprimeranejší, lebo je možné cítiť väčšiu aktivitu literatúry ako vysokoškoláka – čitateľa. Ale aj tak literatúra predstavuje dôležitú súčasť kultúry a jej prítomnosť v jeho živote je očividná a častá.

Literatúra – jeden z druhov umenia, po dávne stáročia spojený so životom človeka. Potenciál humanizujúcej sily spájajúci materiálny a nemateriálny svet, spojivo medzi živou a neživou prírodou, medzi tým, z čoho človek vznikol a tým, čo sám vytvoril. Je tezaurem ľudskej kultúry, chápacou prijímateľkou a odovzdávateľkou hodnôt, túžob a vzdorov človeka, múdrou spoločničkou osamotených. Ak si zvolíme jej spoločnosť, tak určite s nami zostane dovedy, kým môže dávať, neurazí sa, nezneužije našu dôveru. Napomáha pri kultivácii ľudských poznávacích, vôľových i morálnych hodnôt a životných orientácií. Komunikovať s ňou znamená ponárať sa do najhlbších hĺb ľudskosti, stávať sa súčasťou tisícročí a prežiť tisíce životov. Literatúra je kronika, záznam ľudských postojov, poznatkov, pocitov. Funguje ako pamäť ľudstva. Je to suma, kumulácia všetkého poznania ľudstva. Táto pamäť je k nahliadnutiu každému mladému človeku. Záleží len na ňom, koľko z nej vyčíta. Myšlienky, posolstvá, učenia, by neprežili svojich autorov bez príslušnej konzervácie, úschovy knihy, ako významného produktu intelektuálneho úsilia, materializovaného artefaktu duchovnej kultúry. Meniť ľudské vedomie, zvyšovať jeho citlivosť, rozširovať jeho zorné pole je jednou z hlavných ambícií literatúry.

Mechanizmus pôsobenia literárneho diela nie je doposiaľ dostatočne prebádaný, ale tušíme že „polčas jeho rozpadu“ je dlhší ako pri vedeckých textoch, bulvárnej tlači, bezduchých televíznych programoch. Literárne dielo hovorí iba vtedy, ak ho čítame, potom prenáša i prináša múdrosť, povzbudenie, radosť, nádej... „Literárne dielo má presahotvornú energiu“ (M. Germušková, 1999, s. 150). Literárny text – prozaický, lyrický, dramatický, ktorý vstupuje do života vysokoškoláka, začína naňho „útočiť“ krásou slova, robí ho vnímavejším, má ambície stať sa stimulom jeho sebazdokonaľovania a poľudštenia. Estetický význam literárneho diela spočíva v tom, že spisovateľ vo svojom literárnom diele vyjadruje svoj estetický vzťah k človeku, k svetu, životu, esteticky hodnotí a objasňuje skutočnosť. Literárne dielo dokáže pôsobiť na vysokoškolského čitateľa „obrazmi veľkej umeleckej, vôľovej a citovej sily“ (J. Jurčo, V. Obert, 1984, s. 32), ktorá spočíva v tom, že ideovo – emocionálne a estetickou reakciou na literárne dielo, ktorého sprievodným znakom je estetický zážitok, sa osobnosť

vysokoškolačka realizuje a rozvíja ako individuálna, ale zároveň spoločenská ľudská bytosť.

Umelecká literatúra sa stáva posledným útočiskom pre tých, ktorým tento pretechnizovaný svet prerástol cez koreňky vlasov a hľadajú tiché miesto, kde si môžu trochu posnívať, utiecť do sveta fantázie pred realitou, aby našli odpovede na tie otázky, ktoré trápia ich myseľ i dušu. Ale aj pre tých, ktorí túžia tvorivo zhmotniť svoje pocity a myšlienky v rôznej forme (kresba, fotografia, báseň) ako profesionáli, či ako amatéri. Umelecká literatúra zbystruje percepciu a podnecuje citlivosť vysokoškolačka nielen na vonkajšiu skutočnosť života, ale aj na odkrývanie skrytého a zložitého „prepletenca“ obrazných prostriedkov, symbolov v texte. Pomáha mu k rozšíreniu jeho myslenia za hranice doslovného výkladu umeleckého textu. Estetická skúsenosť s krásnou literatúrou mu dopomôže prispieť k postojom, ktorý nazývame „kategóriou sympatie – schopnosť spoluprežívania, spolicítania a empatie – schopnosť citového prenikania do osudov či zážitkov iného človeka, autora, či literárnej postavy“ (I. Wojnarová, 1988-89, s. 129-130) a taktiež k osobnej expresii, k tvorivej aktivite a predstavivosti, najmä u vysokoškolačka, budúceho umelca, dizajnéra. Čítanie krásnej literatúry rozvíja aj komunikáciu, styk s ľuďmi, komunikačné, intelektuálne, sociálne a estetické schopnosti vysokoškolačka, lebo „literatúra môže vrátiť slovu jeho krásu, čistotu, zmysel, chuť, farbu, hudbu“ (V. Mináč, 1972, s. 35). Ďalej pôsobí na rozvoj jeho mentálnych schopností, rozvíja fantáziu, logické myslenie, ovplyvňuje jeho estetický vkus, prispieva k tvorbe jeho životného štýlu. Osvojenie si slova, jazyka, reči, vytvorenie schopnosti oznámiť svoj duševný a intelektuálny stav, naučiť sa čítať umelecké dielo, nielen ako prostriedok pre duchovnú aktivitu, ale aj ako jazykový a umelecký individuálny prejav, má svoje estetické dimenzie, tvoria jeden zo základných predpokladov esteticky disponovanej osobnosti vysokoškolačka.

Preto je potrebné aj v mene ďalšej humanizácie života literatúrou vo všetkých jej „podobách“ žiť s ňou a učiť sa užívať ju plnými dúškami. Lebo nie vždy si uvedomujeme, že duch, tak ako svaly, rastú iba aktivitou, a nie pasívnym prijímaním „živín“, najmä v súčasnosti, keď mladá generácia je vyzbrojená tzv. treťou vzdelanosťou – „počítačovo – gamblerskou“.

Prichádzame k záveru, že estetická výchova, výchova umením, literatúrou nie je prepychom, ale nutnou súčasťou života i výchovno-vzdelávacieho procesu na technickej univerzite, má zaistiť realizáciu všeobecného práva na kultúru, čo sa prejavuje ako dôležitá oblasť všeobecnej edukácie.

## **2. Vzájomné vzťahy medzi čitateľom a literárnym dielom ako estetickým objektom**

### **2.1. Aspekty percepcie literárneho diela**

Estetika, veda o krásne, ako systematická, ucelená, v podstate nenormatívna filozofická veda, sa odlišuje od programovej estetiky ako súhrnu estetických požiadaviek, zásad, noriem teoreticky realizovaných v umeleckých smeroch, školách, hnutiach a pod. Ako teoretická disciplína je zároveň organickou súčasťou estetickej kultúry človeka, vzťahuje sa na celú šírku ľudského života a je zainteresovaná na aktuálnych problémoch spoločenského bytia.

Je všeobecne známe, že estetika rozoznáva tri typovo rozdielne, ale úzko nadväzujúce oblasti krásna:

- a) prírodu,
- b) mimoumelecké výtvary ľudskej činnosti,
- c) umenie.

Predmetom estetiky ako vedy, je vedecké skúmanie estetického fenoménu, keď estetickým fenoménom sa dá nazvať niečo, čo spája všetky oblasti estetiky a tvorí z nich estetično. V centre jej záujmu je nepochybne umenie. Slovník literárnej teórie (Š. Vlašín a kol, 1984, s. 99) pripisuje umeniu niekoľko superlatívov: „...nejvýraznejší, najbohatší a najvýznamnejší sféra estetična“. Jeho koncentrovaným prejavom sui generis je literatúra zameraná na estetický účinok. Označujeme ju pojmom umelecká literatúra a jej špecifikum sa vymedzuje kritériami estetickej, obsahovej, sémantickosti. Sémantické kritérium zvyrazňuje poňatie literárneho diela ako emocionálneho predmetu s autonómnosťou fiktívneho sveta (J. Mukařovský, 1982; R. Ingarden, 1967; B. Croce, 1937). Obsahové kritérium vychádza z Aristotelovej antickej estetiky a jeho otázka „čo, ako a akými prostriedkami“ sa stala základom estetiky literatúry. Táto otázka leží pri kolíske diferenciácie sféry umenia na relatívne autonómne odvetvia. Filozofickú dimenziu prináša Heglova estetika so špecifickým sledovaním realizácie krásy. Kritérium obsahu zvyrazňuje podobu poznávania skutočnosti nie v logických abstrakciách, ale v konkrétnych umeleckých obrazoch. Estetické kritérium považované za najvyššie, spôsobuje, že literárne dielo ako estetický objekt patrí svojou zložitou k viacvrstvovým estetickým objektom vôbec. Predstavuje mnohofunkčný útvar, ktorého funkcie sa realizujú vo vzájomnej prepojenosti interných a externých inštrukcií. Podľa J. Levého interné inštrukcie fungujú v texte literárneho ako priame a nepriame (J. Levý, 1979). Externé inštrukcie sú obsiahnuté v čitateľskom idiolekte a súvisia s vonkajšou, „spoločenskou“, percepčnou aktivitou diela. Pritom interné a externé inštrukcie nie sú vo výraznom napätí. Interné inštrukcie možno interpretovať z externých pozícií a naopak - externé primárne konštituuju interné inštrukcie. To, čo ich diferencuje, súvisí s vnútornou povahou

inštrukcií, s ich fragmentálnosťou a kontinuálnosťou. Líšia sa aj ontologicky: interné inštrukcie sú zakomponované v lexike, syntaxi, morfológii diela ako štruktúry s určitou definitívnou podobou (S. Šabouk, 1973). Predstava o jednotlivých prvkoch literárneho diela i diele ako celku vzniká a narastá v procese percepcie, a to na základe inštrukcií, ktoré text nemusí obsahovať, ale obsahuje ich čitateľský idiolekt. Externé inštrukcie fungujú vo vnímajúcej prezentácii textu, v percepcii, ako vnútorne súvisiace reťazce. V nich majú interné inštrukcie povahu „odrazových bodov“ schopných produkovať rôznorodý súbor predstáv, podnetov, očakávaní a potrieb.

Tento súbor naplňa funkcie, ktoré môže umelecká literatúra a jej čítanie plniť. Na základe škály čitateľských funkcií rozlišuje R. Lesňák niekoľko čitateľských typov (R. Lesňák, 1977):

- a) racionálny (kritický typ zdôrazňujúci pri čítaní poznávacie hľadisko),
- b) estetický (typ orientovaný na umelecké hodnoty stvárnenia témy),
- c) utilitárny (obmedzuje sa na možnosť praktického využitia poznatkov z čítania),
- d) sociatívny (v spoločenskom chovaní sa dáva ovplyvniť čítaním),
- e) etický (hodnotí čítanie z hľadiska mravného pôsobenia),
- f) emocionálny (typ upokojujúci sa s citovým stotožnením so zobrazenou postavou, lyrickým subjektom, prostredníctvom diela a pod.).

Každý z čitateľských typov sa viaže na istý druh očakávaní, predstáv, podnetov, ktoré vznikajú v rôznych životných situáciách a podmienkach. Mal by ich spájať pocit súladu medzi funkciou diela a potrebou čitateľa, aby to, čo ho „oslovilo“, dokázalo aj pôsobiť a zušľachťovať cez rôznorodosť umeleckého stvárnenia zakotveného v povahe literatúry.

Umenie svojou povahou je podstatnou súčasťou interpersonálnej komunikácie. Zvláštnosť umeleckého dorozumenia spočíva v tom, že príjemca - čitateľ sa musí svojím osobnostným potenciálom (citovým, rozumovým a vôľovým) zúčastniť na znovuvytváraní toho, čo sa mu umeleckým dielom sprostredkováva. Ide o estetickú hodnotu, o zážitky krásy a jej opaku - škaredosti. Podľa A. Hamana krásu (škaredosť) si človek uvedomuje vtedy, keď „...zaujme k svetu poeticky hodnotící postoj“ (A. Haman, 1991, s. 11). Zaujíma ho sústavne, rozptýlene, vo výnimočných chvíľach života. Ten, kto permanentne poeticky hodnotí život, je umelecký autor, iba on je schopný integrálne zjednocovať tvorivé hodnoty do estetickej hodnoty, krásy.

Krásu má dve stránky: vo svojej bytostnej podstate (ontologicky) sa chápe ako harmónia, súlad, druhou stránkou je dokonalosť. Zážitok dokonalosti prináša pocit očistenia, katarzie. Očistný účinok spočíva v tom, že predstava dovŕšenia, dokonania zbavuje človeka úzkosti z konečnosti vlastného života. Obidve stránky estetickej hodnoty úzko spolu súvisia: bytostné poňatie krásy ako harmónie sa stáva cieľom tvorivého diania, zmyslom života, zážitok životného súladu je zároveň zážitkom životného naplnenia. Takýmto spôsobom umenie dospieva k humanitnému sebauvedomeniu. Aj preto patrí k najvýznamnejším prostriedkom kultivácie človeka, ako špecifická správa „živej“ krásy je kultúrnym prejavom prijímania života.

Zámer živej estetickej hodnoty sa pokladá len za predpoklad vzniku umenia. Až potreba podeliť sa s inými o celkový hodnotný zážitok „zakladá“ vznik umeleckého diela, ako správy zvláštneho druhu. Jej osobitosť spočíva v tom, že obsahom podania je zážitok celkovej životnej krásy (škaredosti), teda niečo subjektívne, hoci nadosobne bezprostredné. Umenie rieši problém sprostredkovania bezprostrednosti poetickou štylizáciou.

Literárna teória chápe štylizáciu ako „vzťah medzi zobrazením a zobrazovaným predmetom, ktorého podstatou je zámerné zjednodušenie, zhustenie, zvýraznenie charakteristických črt daného predmetu“ (Š. Vlašín a kol., 1984, s. 99). Štylizácia sa viaže na problematiku znaku. Znakové systémy môžu byť obrazné (ikonické) a symbolické. Ikonický znak reprodukuje formálne, kvalitatívne príznaky predmetu: označujúce je určované podobou označovaného. Pri symbole nejde o postihnutie predmetu v jeho kvalitatívnej podobe, ale o zachytenie stálych, trvalých črt. Tieto črty zachytáva znak, ktorý je viazaný na vonkajšiu podobu predmetu: označujúce sa oslobodzuje od viazanosti na označovanom. Medzi ikonickými a symbolickými znakovými systémami môžu vznikať prechodné modifikácie ikonických symbolov (obrazce, diagramy, schémy) a symbolických ikon (alegória, metafora).

Každý hmotný artefakt sa v procese štylizácie stáva znakovým textom: napr. skladba farebných škvŕn na ploche výtvarného diela, skladba tónov na základe určitého usporiadania hudobných nástrojov alebo literárny text ako skladba hlások a písmen tvoriacich slová a vety. Text diela je postupnou skladbou segmentov a usporiadanie znakov v jednotlivých segmentoch je tak umelecky štylizované, aby každý znakový prvok mal svoju tvárnu „poetickú funkciu.“ Zmyslom umeleckej štylizácie je potom označenie estetickej hodnoty, ktorú znakové mu prvku prikladá subjekt.

Vnímajúci (čitateľ) stojí na konci komunikačného reťazca a pri osvojovaní si diela postupuje ináč než autor (umelec) pri jeho vytváraní. Sledovaním textu vznikajú v príjemcovom vedomí predstavy vyvolávané príbehom, situáciou, prostredím, postavou. Tieto predstavy majú imaginárne predmetnú povahu, preto ich možno prijímať ako estetický objekt. Predstavované prvky, z ktorých je estetický objekt utvorený, tvoria motívy a aj tie sú umelecky štylizované, aby podporovali alebo narúšali celistvosť predstavy.

Ak príjemca nájde a pochopí funkciu motívov, týchto najjednoduchších častí slovesného umeleckého diela, ktoré ešte majú svoju tému, ale obsahovo sú nerozložiteľné, objaví kompozičný princíp diela (J. Hrabák, 1977). Ten otvára výhľad na tematiku, na myšlienkové posolstvo. V ňom sa vyjadruje esteticky hodnotový zámer krásy (škaredosti). Odhalenie autorského zámeru prináša aj umelecký zážitok estetickej hodnoty. Na tejto úrovni sa dovršuje osvojenie diela ako „...funkčne smysluplného znakového útvaru“ (A. Haman, 1991, s. 31). Tvarová funkcia znakových prvkov vyvoláva v príjemcovi hodnotiacu aktivitu. Spreádzajú ju pocity príťažlivosti alebo odpudivosti, uspokojenia alebo sklamaní v závislosti od vystihnúť základného hodnotového zámeru. Tak vzniká pri vnímaní a hodnotení celkový estetický zážitok. Príjemca ho reflektuje ako výsledný dojem na škále „páčivosti“ v jednoduchej opozícii kladného a záporného. Pozitívne kvality sa vyhodnocujú ako zmyslovo atraktívne a ich príťažlivosť sprevádza kladná emocionálna ozvena. Na opačnom póle stojí to, čo sa vymyká



ľudským dimenziám alebo ich nedosahuje. Pre príjemcu môžu znamenať neprijateľnú „ostrosť“ s esteticky zápornými črtami, sprevádza ich citovo negatívna ozvena. Toto rozlíšenie však neplatí absolútne: v rafinovanej štylizácii môže formálna dokonalosť až bezduchosť vyjadrovať hodnoty esteticky záporné a vonkajšia tvarová „hrôza“ môže ukrývať potenciál kladných hodnôt.

Porozumenie hodnotám a vôbec významom sformulovaným v umeleckom diele predpokladá poznanie jazyka, v ktorom je dielo napísané. Tento predpoklad sa chápe ako „základňa“, nad ňou je klenba funkčného zámeru (zmyslu diela). Bez tejto „nadstavby“ nedochádza k „stotožneniu sa“ čitateľa s autorom v zážitku estetickej hodnoty. Miera stotožnenia čitateľského a autorského zámeru je, samozrejme, rôzna. Na krajných póloch možno hľadať „podľahnutie“ čitateľa sugestivite autorského zámeru alebo čitateľovu „hluchotu“ k dielu. Medzi obidvoma krajnosťami leží škála rozdielov vypovedajúca o rôznorodej „rovnocennosti“ autora a čitateľa. Na niektoré z nich – genetické a funkčné – upozorňuje V. Mikula, vychádzajúc zo základného reťazca autor – dielo – čitateľ (príjemca) (V. Mikula, 1987). V komunikačno-estetickom oblúku príjemcovo miesto je na konci komunikačného procesu. Aj funkčne má iné postavenie: kód, resp. kódy, podľa ktorých sa „formuje“ text, nevyberá on, ale autor. Vyberá ich síce s istou stratégiou voči čitateľovi, ale paleta kódov, ktoré má k dispozícii, je nepomerne širšia než čitateľská paleta.

Z tohto hľadiska sa možnosti príjemcovej percepcie typizujú podľa V. Mikulu v troch podobách (tamtiež, s. 51):

1. čitateľ textu porozumie, tzn. odhalí a prijme autorov kód,
2. čitateľ textu neporozumie, tzn. neodhalí autorov kód, resp. na dešifrovanie použije nesprávny kód,
3. čitateľ textu „nerozumie“, tzn. odhalí, ale neprijme autorov kód, nesúhlasí so spôsobom jeho kódovania.

Proces spoznávania umeleckého diela prebieha na úrovni percepcie – vnímania. Percepcia odhaľuje, z čoho sa dielo skladá, teda prvky, či elementy diela, ako aj ich kvalitu. S procesom spoznávania súvisí aj dešifrovanie znakov, ktoré boli vytvorené z elementov diela. To pravda nestačí na porozumenie, pretože to súvisí aj s procesom recepcie – prijímania. Recepčia predpokladá percepciu, ale aj ďalšiu reakciu čitateľa na dielo. Slovanmi R. Lesňáka: „Priebeh percepcie (proces vnímania, čítania) predstavuje vlastnú komunikačnú fázu recepcie, je teda hlavným článkom problematiky čitateľského príjmu literatúry“ (R. Lesňák, 1991, s. 22).

Možnosťami percepcie – vo vzťahu ku kompetenčnému postaveniu čitateľa - sa zaoberajú rôzne koncepcie čitateľstva (F. Mauková, G. Moško, 1990). Požiadavka tzv. vernej percepcie vychádza z koncepcie, podľa ktorej skutočný estetický zážitok sa opiera iba o úplné pochopenie literárneho diela. Pre jeho komunikačný obeh to znamená, že príjemcova schopnosť hodnotiacej rekonštrukcie – ako výsledok jeho aktivity – musí zodpovedať „vnútornému obsahu“ autora a neprekročiť hranice určené dielom. Autorova intencia sa absolu-

tizuje ako miera čitateľského pochopenia. Konceptia R. Ingardena budovaná na vyplňaní „miest nedoručenosti“ literárneho diela môže byť produktívna v tom zmysle, že čitatelia v dotyku s dielom odstraňujú vždy iné miesta, čím sa pre nich konštituuju rôzne hodnotové vlastnosti literárneho diela (R. Ingarden, 1967). Konceptia J. Levého prejavuje svoju percepčnú produktivnosť tým, že na základni čitateľského idiolektu sú príjemcovia schopní pripisovať rôzne vlastnosti jednotlivým elementom diela (J. Levý, 1971). V oboch koncepciách sa akcentuje istá sloboda príjemcu vychádzať za rámec „diania“ diela. R. Ingarden a J. Levý zároveň upozorňujú na hranice, ktorých prekročenie spôsobuje neadekvátnosť percepcie. Tieto hranice nemusia rušiť príjemcovu šancu na dosiahnutie určitej estetickej hodnoty percepčnej výpovede. V tomto svetle sa adekvátnosť či neadekvátnosť percepcie posúva do polohy čitateľovho stanoviska k literárnemu dielu a zvýrazňuje „estetickú iniciatívu a poznávaciu svedomitosť ako kompetenčné znaky kontaktu s dielom“ (F. Mauková, G. Moško, 1990, s. 198).

Ďalší stupeň osamostatňovania príjemcu vo vzťahu k dielu predstavuje konceptia U. Eca. (U. Eco, 1973). Tento reprezentant teórie otvoreného diela (*opera aperta*) zastáva názor, že čitateľ nemusí participovať umelecký text podľa autorovej projekcie. Od príjemcu vyžaduje slobodnú a tvorivú reakciu, ktorá opätovne „stvorí“ dielo v percepčnom akte. Prítomnosť Ecovej koncepcie funguje vo vnímaní „otvorenosti“ významovej stránky literárnych diel. Tá je síce stabilizovaná v zmysle autorskej projekcie, ale nestabilná, voľná vo vzťahu k percepcii. Čitateľský podiel na tzv. diele v pohybe ukazuje, že sémantická štruktúra literárneho diela má v percepcii procesuálny charakter, vždy nanovo sa „odohráva“, utvára a mení v priebehu čitateľského dotyku s dielom.

Príjemca pridáva do percepcie svoje hodnotenia a vtláča dielu „novú významovú podobu“. Znehybnený význam, vložený do textu autorom, sa dostáva v procese vnímania do pohybu, v ktorom sa zrážajú a modifikujú pôvodné významy z hľadiska „dôležitosti“ v príjemcovom vedomí. Na tomto pozadí utvára „svoju“, t.j. čitateľskú podobu diela. Nevyčerpáva, prirodzene, všetky možnosti diela, ktoré sú v ňom zakódované. Sústreďuje sa iba na tie, ktoré sú blízke jeho kompetenčným dispozíciám vo funkcii príjemcu a odhaľujú „vernosť“ príjmu jeho stanoviska. Čitateľské „spoluorganizovanie“ diela vychádza z procesuálneho a otvoreného charakteru percepcie, ktorej čitateľ vtláča pečať pohyblivej štruktúry neurčenej autorom. V percepcii sa tento typ kontaktu prejavuje ako funkcia čitateľa, ale zároveň signalizuje jeho absolutizovanie. Ide o prítomnosť percepčnej koncepcie J. Lalewicza: „Dielo, ako písaný komunikát, je to, čo v ňom prečíta jeho empirické publikum. Dielo je tým, čím sa stáva pri čítaní a hovorí to, čo v ňom našlo dané publikum“ (J. Lalewicz, 1987, s. 83). Konceptia zdôrazňuje osobnostnú podmienenosť čitateľských daností a voľnú projekciu individuálnych čitateľských aktov. Vyskytuje sa v procese vnímania a jej podklad tvoria asociácie, ktoré nevyvolávajú vlastnosti literárneho diela, ale ich možné súvislosti vo vedomí príjemcov.

Rôznorodý pohyb v oblasti „vernosti“ príjmu, individuálne variácie a rozptyl podmieniňuje miera emancipácie kompetenčného postavenia čitateľa. Neznamená rezignáciu na adekvátnosť estetického vnímania. Mala by však rešpektovať „mikovskú“ podmienku, že ne-

bude „hrou voľnej“ fantázie, ale oprávnením k čitateľským aktom, ktorých charakter a rozsah predznamenáva literárne dielo umožňujúce existenciu percepcie (F. Miko, 1989). F. Miko pravú formu bytia diela priznáva jeho bytiu v recepcii. Tu sa dovršuje povaha diela ako „veci“ určenej na komunikáciu. Dielo si nemožno odmyslieť od svojho komunikačného bytia. Ak je percepcia dovršujúcim aktom komunikácie, literárne dielo – primerane svojej hodnote a funkcii – jestvuje, len keď sa číta. Čítanie teda možno pokladať za pravú, skutočnú podobu jeho bytia.

Čítanie sa všeobecne považuje za fakt kultúry, to znamená za stupeň, na ktorom si čitateľ „prisvojuje“ text, aby ho spojil s vlastným citovým, intelektuálnym a mravným priestorom. Čítanie môže byť túžbou, ilúziou, fikciou, potešením, niečím, čo človeka presahuje, čím sa vybočuje z aktuálneho života. Tu vidí J. Števček základy čítania a typologicky ho vymedzuje ako naivné (iluzívna projekcia individuálneho bytia do sféry zvláštneho a jedinečného), sentimentálne (citové stotožňuje sa s postavami diela) a diskurzívne (rešpektovanie textu ako uzavretého obrazu univerza) (J. Števček, 1977). Každý z typov čítania je istým spôsobom svojský. V naivnom type čitateľ prekračuje hranice každodennosti a zároveň ho text „potešuje“, pretože nahrádza životnú všednosť. V sentimentálnom čítaní ide o určité „usporiadanie“ textu do zjednodušenej podoby zodpovedajúcej citovej potrebe čitateľa. Rozpornosť spočíva v tom, že obsah diela chápe sčasti ako niečo „viac“, čo je uzavreté samo v sebe, skryté, nedosiahnuteľné, ale pre sentimentálneho čitateľa často aj vzdialené, nepodstatné, nedôležité. Tretí typ – podľa J. Števčeka kultúrne najvyšší typ čítania – je rozporový. Čitateľ reaguje na signály textu v citovej, mravnej a intelektuálnej sfére. Dospieva k naplneniu, uspokojeniu, no jeho rubom je krajný pocit relatívnosti poznaného.

Vyspelý čitateľ prežíva skutočnosť literárneho diela ako mnohovrstvovú, prijíma dielo ako znak skutočnosti. Jednou časťou jeho prirodzenej reakcie na čítaný text je zistenie, že to, s čím sa stotožnil ako so skutočnosťou, ňou nie je, druhou časťou je potom vyrovnávanie sa s morálnym, sociálnym a intelektuálnym svetom textu. Estetická sugescia spôsobuje, že „vnímanie literárneho diela ako zjavu neskutočného, ako znaku vyvoláva v nás najhlbšie čitateľské reakcie“ (J. Števček, 1977, s. 82 - 83). Na stupni diskurzívneho čítania sa rešpektuje autonómnosť diela, ktorá je predpokladom pre hĺbkový čitateľský zážitok. Jeho bohatosť vyplýva práve z napätia medzi tendenciou chápať dielo ako skutočnosť a vnímať ho ako znak. Čitateľovi sa umožňuje merať svoj životný zážitok zážitkom, ktorý sugeruje svet literárneho diela. Je tu príležitosť doformovať vlastný postoj k svetu, vyhraňovať sa v priebehu čítania ako čitateľská osobnosť s vlastným názorom.

Všetky tri perspektívy – naivná, sentimentálna, diskurzívna sa môžu realizovať v čitateľskom akte, ale súčasne nemusia byť uskutočnené. Dopĺňajú sa, striedajú, závisia od stupňa vyspelosti čitateľa, od jeho čitateľskej intenzity. Typológiu čítania treba prijímať ako psychologický korelát sémantiky textu, lebo čítanie je semiologickou reakciou, v ktorej simultánne prebieha naivný, sentimentálny a diskurzívny typ. Táto typológia J. Števčeka (tamtiež, 1977) sa zakladá na miere ontologického rozlíšenia literatúry a skutočnosti vo vedomí čitateľa. Pri naivnom čítaní sa ich odlišnosť v podstate ruší, pri sentimentálnom pre-

vláda citové stotožnenie aj pocit istého napätia medzi fiktívnym a skutočným, v diskurzívnom type čítania je najdôležitejšia dištancia obidvoch.

A. Bagin v štúdií „O čítaní a čitateľoch“ rozvíja spoločné črty so Števčekovou typológiou na rovine funkcií čítania ako sebaopotvrdzovania a komplementárnosti. Včleňuje do nich aj iné funkcie: zábavnosť, rekreatívnosť, či únikovosť pokladá za komplementárnu potrebu uvoľnenie čitateľa v situácii každodenného zhonu a napätia: „...komplementárnosť sa prevracia na ľudské sebaobrodienie a sebaopotvrdenie“ (A. Bagin, 1979, s. 159). Komplementárnu funkciu čítania vidí aj v existencii tzv. čitateľských vzorov pri prenose životných ideálov, hodnôt, spôsobov konania, vystupovania. Z tohto hľadiska sa mu javia sebaopotvrdzovanie a komplementárnosť – okrem psychologického podložia - ako kategórie s výsostne sociálnou povahou. So Števčekovou typológiou ich spája esteticko-etické „dopovedanie“. V naivnom čítaní s komplementárnou funkciou, v sentimentálnom s prevahou sebaopotvrdenia prostredníctvom citu, v diskurzívnom s komplementárnosťou percepcie na kvalitatívne vyššej úrovni.

Slovenská a zahraničná literárna veda s percepčnou orientáciou pozná viaceré typológie čítania a čitateľov. Estetický faktor sa v nich vyčleňuje ako špecifický alebo najkomplexnejší stupeň čitateľskej intenzity a trochu sa zabúda na čitateľa ako osobnosť. Podľa psychologického štatútu čitateľ by patril medzi estetické typy osobnosti, teda také, ktoré vidia „najvyššie hodnoty vo forme a v harmónii“, a skúsenosť posudzujú z „hľadiska krásy, symetrie alebo výrazu“ (T. Pardel, 1977). Čitateľ je ale aj človek, ktorý nemusí zaujímať estetický postoj k dielu. Ani ten nepokrýva komplexne potreby poznávania čitateľa. Príznamy zvláštnosti čitateľskej osobnosti vyčleňuje P. Liba trojrozmerné (P. Liba, 1987):

1. schopnosť čitateľa prejavíť pozitívny vzťah k literatúre ako umeniu,
2. schopnosť reagovať na literárne dielo a jeho komunikáciu,
3. schopnosť „vlastniť“ vedomie o svojich danostiach, aspiráciách, obmedzeniach.

Osobitosť čitateľa sa chápe ako štruktúrované pole vzťahu k dielu, cez neho k autorovi a k čitateľskému publiku. Čitateľ sa teda identifikuje nielen intrapersonálne (k dielu a k autorovi), ale aj interpersonálne (k skupine, ku kolektívu, do ktorého sa začleňuje alebo k nemu speje). V komunikačnom poli sa prezentuje cez čítanie, ktoré je zároveň formou a atribútom čitateľovej existencie. Ním sa prejavuje jeho špecifická, vedomá a zámerná komunikačná aktivita.

V zmysle behavioristickej psychologickkej koncepcie je čítanie teologickým procesom, ktorý indukuje správanie subjektu. Správanie akcentu je aktivita čitateľa závislá od sily jeho osobnosti aj od sily pôsobenia diela. Protikladom aktivizácie je chápanie čítania ako exitácie odvodené z modelu psychologickkej motivácie (F. Hyhlík, M. Nakonečný, 1973). V obidvoch prípadoch ide o súvislosti so širšou estetickou koncepciou konkretizácie umeleckého diela. Konkretizácia je viacrozmerný pojem a psychológia, sociológia aj literárna veda ju chápu rôzne.

V rámci empirického výskumu možno prijať pojem konkretizácie diela vo vedomí čitateľa sledovaný R. Lesňákom. Podľa neho konkretizácia prebieha na niekoľkých vzájomne sa

doplňujúcich úrovniach:

1. ako rekonštrukcia častí zobrazovanej skutočnosti,
2. ako súvislosť s čitateľskou skúsenosťou z iných diel,
3. ako konfrontácia sveta umeleckého diela so skutočnosťou známou čitateľovi,
4. ako čitateľova „odpoveď“ na dielo v podobe zážitkov, úvah a názorov (R. Lesňák, 1982).

Realizácia úrovni závisí od čitateľovej aktivity a jej skúmanie vyžaduje analytický prístup. R. Lesňák „rozložil“ obsah konkretizácie jedného literárneho diela (napr. Margita Figuli: Tri gaštanové kone) na rad zážitkov, postojov a podnetov od čitateľského dojmu cez myšlienkové, pocitové a iné spojitosti medzi dielom a životnou situáciou čitateľa až po hodnotiaci aspekt účinku príjmu. Pojem konkretizácie sa tu použil ako parciálny „technologický“ postup v percepčnom procese.

Nadalej ostáva otvorená otázka, či, ako a kedy možno klásť znamienko rovnosti medzi konkretizáciu, čítanie a percepciu umeleckého diela. Proces čítania je vlastne percepčným procesom a je aj problémom vzniku estetického zážitku. Ten nepredstavuje výsledok „holej“ reflexie diela. Estetický zážitok pokladáme za zložitý psychologicko-sociálny jav, v priebehu ktorého sa osvojujú hodnoty umeleckého diela. Obsahuje maximum umeleckého poznania i vyjadrenia, osvojuje sa síce po čiastkach, ale treba ho „uchopiť“ celistvo, aby percepcia bola adekvátne. Estetický zážitok vzniká ako pôsobenie umeleckého diela na čitateľovu psychiku. Začína zmyslovým vnímaním, postupuje k aktivizácii fantazijných, emocionálnych a intelektuálnych zložiek a vyúsťuje do „novej“ racionálno-emocionálnej harmonizácie.

Estetický zážitok nie je výsledkom iba emocionálnej pôsobivosti diela. Citové reakcie nemožno generalizovať a považovať za jediné. Mal by sa rozlišovať emocionálny zážitok ako psychologická kategória od estetického zážitku, ktorý patrí do komunikačnej kategórie. Estetické emócie sa rodia v procese príjmu umeleckého diela, nejstávajú ako „dané“ jednotlivcovi či objektívne prítomné v štruktúre textu. „Estetický zážitok je výsledkom aktívnej a totálnej reakcie na text a na celok diela, je prejavom správania sa čitateľa...“ (P. Liba, 1977, s. 115). Estetický zážitok je aktuálna prítomnosť diela vo vedomí čitateľa.

Budovanie estetického zážitku v čitateľskom akte je zložitým procesom. Očakávania – ako podstata tvorby zážitku – vystupujú v podobe čitateľových predstáv, predpokladov, dohadov, ktoré sa dopĺňajú, potvrdzujú, vyvracajú a prerušujú. Prerušenie očakávaní vytvára napätie, výsledkom môže byť emócia zbavená estetickej hodnoty. V podstate však ide o rad vedomých či nevedomých očakávaní, o intelektuálny príliv a odliv pozornosti, v ktorej sa vytvára estetický zážitok aj jeho uvedomenie. Na tvorbe zážitku sa teda – spolu s emóciami, „ktoré predstavujú základný konštitutívny činiteľ zážitku“ (Ľ. Plesník, 1995, s. 37) – spolupodieľajú racionálne a vôľové elementy čitateľovej osobnosti.

Vôľa čítať obsahuje chcenie a rozhodnutie, obidva elementy patria do percepčnej fázy. V nej sa zohľadňuje objektívna situácia textu (umelecké zobrazenie, obrazné vyjadrenie) aj pripravenosť čitateľského subjektu na uspokojenie žiadaného a očakávaného záujmu. Záu-

jem sa naplňa v procese čítania, v ktorom sa „uspokojuje“ očakávané. Ním sa čitateľ pripravuje na zaujatie postoja, na hodnotenie ako centrálnu kategóriu percepcie literatúry.

V postojovej hodnotovej orientácii sú obsiahnuté: aktivizácia, cieľovosť, smerovanie ako regulátory čitateľovej „spoluvorby“. Hodnotová orientácia patrí síce k psychologickým charakteristikám osobnosti, ale tým, že vystihuje procesualnosť v zaujímaní čitateľských postojov, funguje aj v komunikačnom obehú. Z hľadiska skúmania čitateľovej osobnosti treba prijať niektoré zložky postojov – poznávacie, afektívne, zložku s tendenciou konať - ako dynamické kategórie uplatňujúce sa v priebehu celej literárnej komunikácie. V jej v podstate dôležitej časti, v percepcii, čitateľ projektuje do autorových výpovedí seba, svoj osobnostný a prijímajúci kontext. Platí zistenie F. Miko o hodnotovej seba projekcii čitateľa nie ako jednorazovom akte, ale „zápase“ o hodnotovo-estetické myslenie (F. Miko, 1982).

Estetická hodnota patrí do „povahy“ literatúry a umenia vôbec. O umení vieme, že má čosi spoločné s hrou. Je niečím „akoby“, no aj „vážne“ aj „naozaj“. Umelecké dielo nás zaujíma, potešuje, baví i bytostne sa dotýka, pôsobí prekonávajúco na ľudskú osobnosť. Obidva faktory: hra a vážnosť sú v diele neodlučiteľne spojené. Pretože literárne dielo nie je len hrou, ale i vážnym poznaním životnej a spoločenskej skutočnosti, jeho základným aspektom je kognitívnosť a pragmatickosť. Poznanie – ako prvý aspekt – je vždy zovšeobecnením a dielo ho musí realizovať cestou konkrétneho, teda typizáciou a ozvláštnením, ktoré sa „vyvinuli“ v rámci zážitkovosti. Pragmatický, druhý aspekt „vážneho“ sa dotýka témy hodnoty. Hodnotová inštancia je tiež zovšeobecnením primárne citových skúseností človeka. Jeho emočno-hodnotové proporcie možno prijímať ako estetickú hodnotu. Hodnotovú koncepciu estetického neprezentuje umelecké (literárne) dielo naraz, ale v „rozvoji“. Nie je „inertnou semiotickou manifestáciou hodnotového systému...“ (F. Miko, 1982, s. 83), ale tvorivým semiotickým dianím, ktorého hĺbkovou zložkou je estetické dianie.

Na „semiotický konzum“, t.j. na komunikáciu je dielo pripravené v akte čítania. Konzumovaním sa zhodnocuje tvorba. Bolo by zbytočnou námahou, keby čitateľ prijímal dielo ináč než predurčuje jeho kvalita. Autor štylizuje zobrazované fakty tak, aby každý z nich vyvolával „túžbu“ po pokračovaní. Motivácia faktu faktom vedie k cieľovému obrazu ako súhry motivácií. Sú tvorené slovami, vetami, textom ako semiotické reťazce odlišne kódované vo vedomí autora a čitateľa. Tvorba je aktom vedomia autora, percepcia aktom vedomia čitateľa. Tento prienik pokladá F. Miko za komunikáciu.

## **2.2. Estetická komunikácia**

Komunikačný priestor umeleckej literatúry vyplňajú tri fenomény: autor – literárne dielo – čitateľ.

Autor sa rodí tvorbou diela. Jeho podoba závisí od systémových podmienok, do ktorých vstupuje. Ak je systém rovnovážny a stabilný, nerozhoduje autorov individuálny prínos,

ale spoločenská skúsenosť. Keď ju autor vyjadrí, stráca svoju dôležitosť. Takúto podobu – kolektívnu – si zachoval v mýtoch, stredovekých eposoch, vo folklóre. Až v dynamickom systéme, v historickom ponímaní literárneho vývinu, sa dostáva do popredia autorova individuálna životná skúsenosť, jeho pôvodnosť, tvorivosť, svojbytnosť. Podľa P. Zajaca je pre dynamický literárny systém nevyhnutnou podmienkou funkcie autora (P. Zajac, 1989, s. 87).

Za východisko konštituovania autora ako aktívneho subjektu literárnej komunikácie, treba pokladať skúsenostný komplex. Tvorí ho sféra poznania, činností, vzťahov a zážitkov..., cez ktoré subjekt utvára svoje prostredie a ono naňho spätne pôsobí. Skúsenostný komplex funguje ako prameň, z ktorého sa napája autorova predstavivosť. Umožňuje narúšať realitu, prepájať snové i skutočné, vyvolávať minulé, predstavovať prítomné, predvídať budúce. V predstavách sa domýšľa, zápasí. Autor hľadá príznakové črty javu, vzťahu, nápadu nasmerované na istú perspektívu, s osobitou vnímavosťou k rozmeru ľudského údelu.

Predstavivosť autor realizuje v tvorivej aktivite zameranej na problémy aktuálnej naliehavosti. V nej môže najviac rozvinúť svoj individuálny prínos v neopakovateľnosti riešení. Tvorbu diela uskutočňuje v jemu vlastnej, jedinečnej podobe. Zohľadňuje pritom všeobecné zákonitosti výstavby literárneho diela, aj skupinovú, smerovú, generačnú poetiku, svoju individuálnu schopnosť výberu a spracovania jazykovo – tematických a štylistických prostriedkov. Autorova cesta smeruje od autorskej koncepcie k zmyslu literárneho diela. Zmyslom sa koncepcia kvantitatívne naplňa a kvalitatívne nasycuje.

Autor v procese tvorby „krokuje“ svoje postupy, hľadá výstižnosť jednotlivých riešení, môže nahrádzať, upraviť, zbaviť sa nadbytočného, optimalizovať nápady po nájdení výstižnejšieho vyjadrenia. Cez tvorbu, ktorej je výsledkom literárne dielo, sa autor utvára „...ako semiotický subjekt literárneho procesu“ (P. Zajac, 1989, s. 87). Jeho semiotická prítomnosť pokrýva celý text: koordinuje všetky prvky, zložky a časti. On je ten, kto rozhoduje o výbere témy, o nastolení a riešení problému, o hierarchizácii postáv, o voľbe epického rozprávania alebo lyrickej výpovede. Súhrou nositeľov komunikácie v texte je daný obraz autora literárneho diela. Platí v ňom princíp závislosti jednotlivých subjektov: postava sa tvorí prítomnosťou konkrétnych príznakov, rozprávač cez jednotlivé vzťahy postáv a prostredia, autor prostredníctvom postáv a rozprávača.

Autorská stratégia textu vyjadruje vzťah jednotlivých komunikačných subjektov. Môže to byť vzťah súladu na línii autor – rozprávač (lyrický subjekt) – postava. Môže vzniknúť aj vzťah nesúladu, napätia, rozporu, keď dochádza ku konfrontácii autorskej perspektívy a perspektívy postáv. Rozmanitosť nositeľov textovej výpovede závisí od komunikačného postoja autora. Dosahuje je nasmerovaním obrazu, rozprávačského pohľadu a komunikačným plynutím diela.

V obraze sa primárne formuluje postava, jej charakter, vzťahy. Postava môže čitateľa zaujať, vzrušiť, byť mu blízka a sympatická. Ale optika postavy je budovaná aj opačne: ako cudzia, ľahostajná, antipatická. Čitateľ si vytvára postoj odstupu od postavy.

Postoj k celkovému daniu v literárnom diele sa utvára v optike rozprávačského pohľa-

du. Autor ho môže opísať ako nízky alebo vysoký, skromný alebo veľkolepý, stručný či detailný s dávkovaním odtieňov komiky alebo dramatickým stupňovaním. Komunikačným spádom diela sa zas vyjadruje autorov vzťah k čitateľovi: komunikačné prekážky – komunikačná otvorenosť, odstup – nadbiehanie, rešpekt – negácia čitateľa.

Autor je výsledkom zložitého (aj protirečivého) fungovania vzťahov optík a subjektov komunikácie, ktorých súhra sa prezentuje v literárnom diele. Autorovou zacielenosťou na čitateľa sa završuje zmysel tvorby. V procese príjmu aj dielo aj autor nadobúdajú špecifické miesto v individuálnej a spoločenskej skutočnosti. Ich ambíciou je čitateľa ľudsky osloviť a zaujať. Uvedením umeleckého diela do komunikácie dielo takúto šancu dostáva.

Literárne dielo je komunikačným médiom sprostredkujúcim spojenie medzi autorom a čitateľom – príjemcom. Sprostredkúva sa správa, t.j. informácia o istom úseku skutočnosti. Informácia má podľa F. Miko ikonický (vyjadrovací) a operatívny (pôsobiaci) komunikačný rozmer s pojmovou a zážitkovou obsahovou realizáciou. (F. Miko, 1989, s.106). Uskutočňuje sa jazykom pomocou osobitého spôsobu vyjadrovania, ktorý nazývame umeleckým štýlom. Práve on dáva literárnemu dielu špecifickú jazykovú podobu. Umožňuje umelecký spôsob zobrazovania skutočnosti a komunikačného pôsobenia. Štýlom sa presadzujú tzv. literárne či výrazové vlastnosti, ktoré F. Miko označuje ako výrazové kategórie textu.

Systém výrazových kategórií ukazuje ako vzniká literárny text, ako sa postupuje pri jeho tvorbe. Ťažisko stavby textu spočíva na ikonickom, vyjadrovacom aspekte a začína sa rozhodnutím či pôjde o pojmovú alebo zážitkovú realizáciu obsahu. V rámci voľby sa vymedzí téma ako zakladajúca operácia pri tvorbe textu. Téma je „úlohou“ pre tvorbu, určuje, v akom obsahovom rámci sa bude pohybovať a kladie problém, ktorý sa bude tvorbou riešiť. Téma nepredstavuje len obsahový faktor textu, nesie v sebe aj zárodok utvárania jeho štýlovej podoby.

Štýl je typom vyjadrovania a komunikačného pôsobenia. V každej komunikačnej sfére fungujú charakteristické znaky textov ako funkčné štýly istej oblasti. Vo vnútri funkčného štýlu si text i autor, podľa F. Miko, utvárajú vlastné štýly: autorský ako súbor typických znakov textu istého autora a štýl textu v podobe charakteristických znakov určitého literárneho diela. Prostredníctvom jedinečného štýlu sa manifestuje jednak koncepcia textu, jednak koncepciu sveta. Koncepcia realizovaná štýlom je ideovým stvárnením obsahu, jeho formou, ktorá má ideovú motiváciu (F. Miko, 1989, s. 106).

Téma literárneho diela je potom nielen obsahovou záležitosťou budúceho textu, keď autor v podstate vie, o čom bude písať, ale v téme „cíti“ aj výrazové vlastnosti textu, teda jeho štýlovú charakteristiku. V súlade témy a štýlu sa uskutočňuje autorská koncepcia ako vlastný tvorivý akt.

Literárna tvorivosť sa najviac prejavuje vo výrazovej operácii, ktorú tradičná štylistika nazýva invenciou a moderná analýzou. Ide o analýzu skutočnosti vymedzenej témou. Jej výsledkom sú jednotlivé fakty, myšlienky, motívy. Tie sa informatívne zhodnocujú, kompozične začleňujú, štylizujú a písomne realizujú do lexikálno-syntaktickej formy viet v súvislostiach parciálnej časti textu. Analýza tu funguje ako cyklická operácia, v ktorej sa



postupne celá téma štruktúrno-kompozične začlení a vyčerpá.

Analýza témy súvisí so schopnosťou autora vnímať životnú realitu vlastného aj cudzích životov, vyhodnocovať ju, tvorivo domýšľať, dotvárať a pretvárať, použiť – v podobe materiálu – pri tvorbe literárneho obrazu. V tejto fáze už ide o celkovú „rekonštrukciu“ zobrazovanej skutočnosti, o štruktúru syntézu jej kompozíciu. V literárnom obraze je jeho tvorivým ťažiskom kompozícia. Zahŕňa objektívny a subjektívny aspekt, ktorý sa mení od textu k textu, aj od žánru k žánru. V epickom diele spravidla prevláda nad subjektívnym objektívny aspekt, v lyrickom diele naopak. Žánrové rozdiely medzi lyrikou a epikou sú také hlboké, že takmer nemajú spoločný základ.

Objektom literárnej tvorby je to, čo sa všeobecne chápe životnou situáciou, teda situáciou človeka. Jej štruktúru tvoria prvky vymedzujúce tematický model literárneho diela: postava, prostredie, dej, reč. Ide o základné tematické kategórie, ktoré chápu životnú situáciu človeka v individuálnom i spoločenskom rozmere. V tematickom modeli literárneho diela sa kompozične uskutočňujú vzťahy medzi postavou a prostredím aj premeny vzťahov podmienené osobne a spoločensky. Tak fungujú v koncepcii literárneho textu, ktorý rieši životnú situáciu človeka – ako generálny námet literárneho diela - v objektívnej rovine postavy a jej konania. Epický text je vždy zameraný na prienik osobnosti a problémov „tých druhých“, objektívne sleduje osudy, teda osudy „iných“. Aj subjektivizácia modernej prózy stupňuje objektívnosť epiky: rozprávanie a hodnotenie zveruje autor postave a jej vnútornému monológovi. F. Miko dodáva: „...vlastným vnútorným monológom stáva sa aj sám autor objektívnou súčasťou obrazu a zobrazovanej.“ (F. Miko, 1989, s. 106).

V lyrickom texte ide o posun v hierarchii tematických kategórií. V básni sa životná situácia človeka rieši na subjektívnej línii. Ide o „stav“ ľudského vnútra. Autor „nepoznáva“ tých druhých, ale „seba“, svoj subjekt, hĺbkové dianie, vlastnú osobnosť. Postavou sa stáva autorský subjekt v podobe lyrického subjektu. Pri tvorbe literárneho diela ako textu je dôležitá výrazová vlastnosť, ktorú teória literatúry pozná ako informatívnosť. Tradičná opisná poetika hovorí o novátorstve, inovácii a v F. Mikovej výrazovej sústave sa označuje pojmom variabilita výrazu. Pojmy novátorstvo a inovácie zahŕňajú aj pôvodnosť v umeleckej metóde v umeleckom majstrovstve autora vôbec. Informatívnosť či variabilita naznačuje, že pri tvorbe textu platí neopakovanie, teda „novosť“ faktov, aspektov, tém, vzťahov, so špecifickým využitím jestvujúceho fondu literárnych informácií. Každá informácia sa musí spájať s niečím známym, aby bola pochopiteľná. Musí vypovedať o niečom relatívne blízkom. Aj „novosť“ textu znamená, že obsahuje prvky známeho, nadväzuje na ne, spája sa s doterajšími poznatkami. Vytvára sa komunikačná hodnota textu ako výsledok vyváženosti, nadväzovania a inovácie, tradície a novej tvorby. Nadväzovanie na doterajšiu tvorbu organicky začleňuje informáciu, ktorú text prináša do systému jestvujúcich informácií. Bez takéhoto začlenenia informácia stráca svoju komunikačnú „užitočnosť“. Literárne dielo má informačnú platnosť len vo vzťahu k systému doterajších literárnych informácií.

Text literárneho diela nepredstavuje jednoduchú informáciu, ale skladá sa z elementárnych informácií: z vety, odseku, kapitoly a pod. Informácia vety je do istej miery

uzavretá. Umožňuje však prechod i informácii obsiahnutej v ďalšej vete. Z toho hľadiska vnímame jej otvorenosť, rovnako ako postupnosť informácie vyššieho stupňa, ktoré predstavujú odsek, kapitola atď. Text je vlastne jednotkou otvorenosti a zatvorenosti informácie. Zatvorenosť má dôležitú úlohu v koncových signáloch, prostredníctvom ktorých sa text stáva ucelenou jednotkou. Na základe otvorenosti informácie sa zas utvára súvislosť ako konštitutívna vlastnosť textu.

Autor literárneho diela môže v rôznej miere kombinovať otvorenosť a uzavretosť informácie. Tu sa tvorí charakteristická štýlová vlastnosť jeho prejavu, typická autorská poetika. Otvorenosť informácie využíval tzv. nový román, román – rieka. Text diela tvoril kompaktný nečlenený tok. Ním sa mala modelovať nezadržateľná spontánnosť prúdu vedomia, o jej adekvátnej reprodukcii možno však pochybovať.

Pre umelecký štýl v literárnej tvorbe sú dôležité, popri obsahovej informatívnosti, aj zmyslové, citové, hodnotové a vôľové aspekty, ktoré „spracúva“ výrazová rovina zážitkovosti. Zážitkovosť sa viaže na konkrétnu sféru životného diania, reflektuje celého človeka, jeho osobnosť, psychické stránky a aktivity. Zážitkové tematické univerzum sa podľa F. Miko rozkladá na rad tematických kategórií: čas, priestor, dej, postava a jej konanie (F. Miko, 1989, s. 106). Najmä na kategóriu postavy sa upína maximum pôsobenia literárneho obrazu, pretože predstavuje najvlastnejší zdroj zážitkovosti umeleckého vyjadrenia. Aj zobrazenie času a priestoru približuje literárne dielo plastickými vyjadrovacími postupmi i s využitím výtvarných štylizácií priestoru či dramatickej sugescie času. Kategória dejovosti sa „správa“ v diele ešte zložitejšie, „rozpadá“ sa na objektívne (sujetové deje, udalosti, príbehy...) a subjektívne univerzum (vnútorné stavy a činnosti, city a pocity). „Subjektívnosť však nemá svoju osobitnú tematiku,“ píše F. Miko (F. Miko, 1989, s. 110). Teda aj obsah zážitkovej sféry je objektívny a jej náplňou je iba aspekt hovoriaceho. Dejovosť sa chápe v polarizácii, vlastný dej a proti nemu ostatné objektívne javy: čas, prostredie a postavy, ich konkrétne vlastnosti a stavy tvoria dejovú opozíciu. Protiklad dejovosti a sujetovosti sa pokladá za zásadný protiklad dejovosti epických postáv a subjektívnosti lyrického (autorského) subjektu. Táto opozícia má svoje pevné miesto v tvorbe zážitkovosti literárneho obrazu.

Inou cestou stupňovania zážitkovosti je výber nápadných znakov, vlastností, vecí, dejov, prostredí, tém, ktoré zodpovedajú požiadavke výraznosti, markantnosti zobrazenia. Markantnosť zobrazenia sa tradične pokladá za hlavný príznak umeleckosti a predstavuje centrálnu kategóriu zážitkovosti, ktorá v umeleckom vyjadrení rozhoduje o kvalite obsahu literárneho obsahu. Markantnosť predstavuje východisko pre špecifické kategórie s kvantitatívnou alebo kvalitatívnou modifikáciou. Patria sem sila výrazu, drastickosť, veľkosť, monumentálnosť, vznešenosť aj protiklad zvláštnosti a typickosti výrazu. Orientácia diela na jedinečné, zvláštne alebo typické stránky a črty reality je zdrojom zvýšeného zážitkového účinku. Dôležitými prostriedkami ozvlášťňovania zobrazovanej skutočnosti sú i kolorit výrazu, bizardnosť, horor a grotesknosť, figuratívnosť a kontrast výrazu.

Dôležitá forma kontrastu sa podľa F. Miko rozvíja v jadre literárneho obsahu: viaže sa na ústrednú tému literárnej tvorby, ktorou je „problémová životná situácia človeka“ (F. Mi-

ko, 1978, s. 29). Problém sa chápe ako stretnutie dvoch protikladných hodnôt a s nimi motivovaných dejov, aj postáv, ktoré za nimi stoja. Toto stretnutie predstavuje vo všeobecnosti konflikt formulovaný ako zápas o jeho riešenie. Na ňom je budovaná kontrastná architektúra literárneho diela, v tenzívnej (napätej) a detenzívnej (uvoľňujúcej) línii. Odstupňovanie, rozmiestnenie, vyváženosť týchto dynamických činiteľov „nesie“ podstatnú ťarchu tvorivej činnosti. Jej výsledok, literárny zážitkový obraz, má svoj hĺbkový rozmer: za zápasom o riešenie problémovej životnej situácie človeka stoja hodnotové činitele. Miera hodnoty literárneho diela súvisí s jednou z najvšeobecnejších otázok estetiky, so vzťahom obsahu a formy ako dvoch nezávislých prvkov. Takáto dichotómia vychádza z tradičnej predstavy, že pri tvorbe literárneho diela je najprv daný obsah, ku ktorému sa dodatočne pripája forma. Ide vždy o dvojedinú štruktúru diela, o rešpektovanie formy a obsahu v ich protirečivej rôznosti a osobitosti. Obsah diela musí byť koncepčne rovnocenný na úrovni formy a naopak, aby sa dosiahla umelecká špecifickosť, estetická hodnota a estetická účinnosť literárnej tvorby.

Literárne dielo s takými to atribútmi funguje ako posolstvo od autora k čitateľovi. V tradičnej poetike sa s fenoménom čitateľa ako príjemcu nepočítalo. Literatúra sa pokladala za sebestačnú a jej základný štatút predstavovala samotná tvorba. Charakter tvorby a funkcia autora aj v modernej literatúre smerovala k dvom polohám: k podceňovaniu postavenia čitateľa i podceňovaniu jeho aktivity. Predstava, že literárne dielo má byť len rámcovým podnetom, ktorý si čitateľ realizuje podľa svojich skúseností, obchádza skutočnosť, že dielo je komunikačným faktom. Ak sa má zachovať jeho sprostredkujúca identita, musí plniť úlohu určitej „smernice“. M. Naumann v tejto súvislosti hovorí o tzv. recepčnej predlohe, ktorá nedovoľuje, aby v jednotlivých čitateľských konkretizáciách dochádzalo k podstatným tematickým a ideovo-estetickým rozdielom. Znamenali by faktickú nemožnosť komunikácie. Aby mohla jestvovať, musí autor ostať autorom a príjemca príjemcom (M. Naumann, 1978).

Rozlišovanie úloh autora a čitateľa neznamená ako uvádza F. Miko (F. Miko, 1978), že aktívny je prvý fenomén a druhému je prisúdená pasivita. Aj čitateľ sa aktívne presadzuje – v percepcii. V jej priebehu „zápasí“ s dielom trojsmerne:

1. dopĺňa „nedourčené“ miesta najmä pri vytváraní konkrétnych citových, vôľových a predstavových asociácií k prvkom a častiam literárneho diela,
2. intuitívne a provizórne reaguje na alternatívne situácie pri rozvíjaní štruktúry diela, aby pri rozuzleniach pociťoval zadostučinenie zo správnosti predvídania a rozčarovania, v opačnom prípade,
3. prekonáva „odpor“, ktorý kladie dielu jeho vlastný informačný a osobnostný systém.

V týchto stretnutiach sa čitateľ kultivuje a autor ho „vychováva“ k vyššej percepčnej aktivite. Mala by sa platiť strategická zásada o tzv. úrovňovom predstihu tvorby pred percepciou. Autor predvída pravdepodobnú reakciu čitateľa a vyvíja taktiku, aby predvídanie prekazil, prípadne sťažil, teda, aby sa postavil „vyššie“ a začínal komunikačnú hru na náročnejšej platforme. Pre čitateľa predstavuje „hra“ zdroj zaujímavosti a do veľkej miery aj zdroj estetického účinku. Ak by bola úroveň obidvoch komunikačných partnerov rovnaká

a príjemca by vedel to, čo vie autor, komunikácia by bola zbytočná. K jej úplnému zrušeniu by došlo v prípade priveľkého úrovňového predstihu. Literárne dielo by sa stalo pre čitateľa nezrozumiteľným.

Z predstihu tvorby pred recepciou vyplýva medzi dvoma činiteľmi komunikácie nie je symetria. Tvorba má pred percepciou isté dominujúce postavenie, pretože čitateľ a jeho percepčná činnosť sú v podstate určené charakterom textu. Stanovil ho autor. On a jeho výtvor, dielo, určujú smer a kvalitu percepcie, pravda za predpokladu príjmu. Ak si čitateľ nie je istý, môže spontánne a zámerne konfrontovať svoj čitateľský zážitok s čitateľskými skúsenosťami iných. Takouto konfrontáciou sa utvára istá prijímajúca norma ako vyjadrenie dobového, generačného, skupinového prístupu k literárnemu dielu a k jeho objektívnej hodnote. Nevylučuje to existenciu individuálnych rozdielov v percepcii, pretože aj individuálne odlišná i historicky podmienená a premenlivá percepcia predstavujú výberovú, čiastkovú percepciu toho, „čo dielo potencionálne malo už v okamihu svojho zrodu“ (F. Miko, 1978, s. 27). Preto sa oprávnenne hovorí, že literárne dielo je v svojom obsahu nevyčerpateľné.

Tvorba aj percepcia majú pre komunikáciu svoju osobitnú dôležitosť. Produkujú špecifické aktivity a ich základný rozdiel spočíva vo východisku a výsledku. Je to nezrušiteľný rozdiel v tom, že autor podáva estetickú informáciu a čitateľ ju prijíma.

Príjem literárnej tvorby sa v podstate odohráva v interakčnom poli ponuky literárneho diela a psychických „vkladov“ čitateľa v podobe porozumenia, vcítania a prežívania. Podľa P. Libu má príjem svoje vnútorne diferencované stupne, v ktorých fungujú sociálne, kultúrne a psychické faktory podieľajúce sa na efektívnosti komunikácie. Diferencovaný je aj fenomén čitateľa. Komunikačná teória to chápe trojúrovňovo (P. Liba, 1977):

1. príjemca ako štylistická kategória textu, prostredníctvom ktorej sa dielo stáva prameňom poznávania čitateľa,
2. vnútrotextový čitateľ ako súčasť autorskej stratifikácie príjmu (jeho obraz sa spoznáva cez analýzu diela),
3. konkrétny, reálny, empirický čitateľ s čitateľským vkusom, záujmami a potrebami ako reprezentant literárneho publika.

Reakcie čitateľov na literárne diela majú v prijímajúcej sústave podobu individuálnych, kolektívnych a anonymných svedectiev. Prvú skupinu predstavujú tzv. čitateľské svedectvá, sekundárne pramene bio-bibliografických žánrov, literárnohistorické pramene, ale aj dobové manifesty, programy, autorské výpovede. Do druhej skupiny sú zaradené pramene kultúrno-sociologickej povahy (výpožičky kníh, frekvencia obľúbených autorov, žánrov, čitateľské záľuby, inštitucionalizovaná edičná a literárna politika). Tretiu skupinu tvoria informácie, ústne a písomné reakcie s časovo a lokálne vymedzeným významom.

Na základe vnímania literárneho textu čitateľom (napr. mimo diela alebo v diele) je možné rozdeliť čitateľov na: a, textovo realizovaných. Je to čitateľ, ktorý vstupuje do diela s autorskou predstavou. Má postavenie integrálneho elementu štylistickej výstavby diela. Môže byť zobrazený v škále protikladných vzťahov alebo ako zámerne utajený, či naopak, manifestovaný subjekt na osi implicitného a explicitného vyjadrenia. Naopak: b, Empirický

čitateľ nemusí korešpondovať s adresátom a s čitateľom vyjadreným v diele. Jeho spôsob prijmu určujú „...normy, záujmy, ideály a vkusové úrovne, ktorých garantom je sám subjekt so svojim recepčným kontextom a literárnym vzdelaním“ (P. Liba, 1989, s. 43).

Literárne vzdelanie predstavuje komunikačný systém sprostredkujúci náhradný kontakt s originálmi. Z pragmatického hľadiska rozlišuje A. Popovič v teórii literárnej komunikácie niekoľko funkcií literárneho vzdelania (A. Popovič, 1978):

- a) direktívna, v ktorej systém literárneho vzdelania slúži pre príjemcu ako jediný komunikačný zdroj,
- b) kontrolná, ktorou sa overuje kvalita prijmu poznaných originálnych textov na pozadí prevládajúcej literárnej a spoločenskej normy,
- c) vyrovnávajúca, keď systém literárneho vzdelania plní regulatívnu, sprostredkujúcu úlohu medzi „vysokou“ a „nízkou“ literatúrou,
- d) didaktická, ktorou literárne vzdelanie pripravuje čitateľa na príjem tzv. vysokého umenia. Ako subsystém realizuje komunikáciu o literatúre v súlade s didaktickými princípmi a zásadami v rámci školských vyučovacích foriem.

Literárne vzdelanie ako produkt literárneho procesu i jeho ďalšie východisko vplýva na status čitateľa, ktorý sa „rodí“ z potreby komunikačného styku s dielom. Ide o interakciu a interferenciu diela a príjemcu. Obidva „počiny“ realizujú základnú funkciu literárneho diela vo vzťahu s čitateľom: pôsobenie, ovplyvňovanie, očakávanie, napĺňanie... V tomto vzťahu sa utvárajú komunikačné aktivity, ktoré intenzifikujú prijímajúci proces. P. Liba v monografii Čitateľ a literárny proces ich považuje za recepčné fenomény (P. Liba, 1977). Patria k nim: čitateľský vkus ako schopnosť čitateľa postihovať krásno cez poznávanie a hodnotenie, čitateľská norma predstavujúca istú hodnotovú orientáciu v sústave inštrukcií, ktoré poskytujú literárne dielo, čitateľská konvencia ako konzervatívna aj novátorská zložka literárneho procesu, čitateľský ideál ako pohyb do hĺbky emocionálneho prežívania individuálnych a spoločenských osudov.

Recepčné fenomény sa podieľajú na formovaní osobnosti čitateľa, ktorá sa meria aj vzťahom k literárnemu (čitateľskému) publiku. Príznakom jeho vytvárania sú aktivity spolupráce, ním sa subjekty rôznym spôsobom podieľajú na procese literárnej výmeny (J. Slawinski, 1973). Ako celok predstavuje čitateľské publikum špecifický kontext zúčastňujúci sa na zabezpečovaní úrovne percepcie cez prevládajúce čitateľské normy, konvencie a ideály.

Čitateľské publikum sa diferencuje podľa rôznych kritérií: sociálnych, profesijných, kultúrnych, vzdelanostných... a ich klasifikácia tenduje k úrovňovému alebo typologickému smeru. „Úrovňový“ smer sa orientuje najmä na spôsoby vnímania umeleckého zobrazenia a možno ním zisťovať literárnu vyspelosť čitateľských osobností (J. O. Nikiforova, 1972; G. L. Žabickaja, 1974). Úrovňové techniky a metodiky využívané primárne v psychológii upozorňujú na náročnosť a zložitosť problematiky aj na potrebu interdisciplinárneho prístupu, s ktorým prichádza kulturologický, vedecko-teoretický záujem. Je to záujem o klasifikáciu u čitateľa, s oprávneným podielom – okrem psychológie – literárnej sociológie, pedagogiky, literárnej vedy, teórie textu, teórie literárnej komunikácie a pod. Klasifikácia vyžaduje orien-

táciu na typologický smer a typológia čitateľov sa odvodzuje z poznávania vlastností a osobitostí čitateľskej aktivity.

Čitateľský typ možno pokladať za súhrn individuálnych psychologických a sociálnych zvláštností. (J. L. Beľajevová, 1987). Všeobecným ukazovateľom čitateľského typu je osobitosť čitateľskej aktivity. Prejavuje sa v niekoľkých fázach:

1. v predfáze čítania, v ktorej pôsobia čitateľské potreby, motívy, záujmy, postoje ako stimulátory čítania,
2. v procese čítania a jeho vnímania,
3. v postfáze prežívania diela, premýšľania, hodnotenia.

Najdôležitejšiu fázu predstavuje čítanie a vnímanie čítaného. Podľa J. L. Beľajevovej je adekvátne, ak zodpovedá Aristotelovej požiadavke čo, ako a akými prostriedkami literárne dielo zobrazuje. (J. L. Beľajevová, 1987, s. 191 - 192). K adekvátnosti vnímania sa možno len približovať. Dosiachnutiu absolútneho súladu bráni fakt, že objekt vnímania – dielo – sa lomí cez prizmu vnútorného sveta čitateľa, cez jeho životné a čitateľské skúsenosti. Tam, kde vnímané dielo „samo“ reguluje intelektuálne procesy, výraznú predstavivosť a emocionalitu, možno hovoriť o ideálnom stupni estetického vnímania. Adekvátnosť vnímania je výrazom aktívnej „spoluúčasti“ čitateľa na tvorbe, preto ju možno pokladať za najvšeobecnejší znak charakterizujúci vnímanie ako celok.

Na určenie typologických zvláštností tohto znaku sa používajú kritériá úplnosti, celostnosti, citlivosti a hĺbky vnímania. Úplnosť vnímania priamo súvisí s motívmi čítania. V súlade s nimi – a s hodnotovou orientáciou – príjemcovia si vytvárajú už v predfáze čítania určité postoje, ktoré usmerňujú a regulujú ich vnímanie. Najúplnejšie je vtedy, ak je okruh potrieb, motívov, záujmov a postojov čo najširší. Celostnosť vnímania znamená vnímanie jednotlivých prvkov literárnych diel ako podstatne dôležitých častí celku. Citlivosť možno charakterizovať v podobe vysokej vnímavosti detailov, podrobností, odtieňov a hĺbku ako prienik do najvnútornejších úrovní textu, ktoré sa vnímajú sprostredkované cez zložitý systém literárnych obrazov.

Vzťahy medzi predfázou, vlastným čítaním a postfázou dovoľujú stanoviť niekoľko čitateľských typov vnímania umeleckej literatúry uvádzané podľa J. L. Beľajevovej:

1. vnímanie celostné, esteticky adekvátne, s citom pre štýlové osobitosti autora a pochopenie jeho stanoviska, v spätosti čitateľovho intelektu s predstavivosťou a emóciami,
2. vnímanie nedostatočne celostné, s nízkym vystihnutím umeleckých osobitostí, s esteticky neadekvátnymi predstavami ako dôsledku nerešpektovania či neporozumenia signálom textu,
3. vnímanie „poznávacie“ s orientáciou na faktické informácie bez zreteľa z obrazným a emotívnym prvkom literárneho diela,,
4. vnímanie jednostranne emocionálne: obsah diela čitateľ využíva len ako podnet na asociácie a osobnými spomienkami a zážitkami,
5. vnímanie dejové, nasmerované na dejovú zložku, s vynechávaním všetkého, čo sa nevzťahuje na akčný plán literárneho diela,

6. vnímanie fragmentárne, bez umeleckého zážitku, motivované vedomým „užitočnosťou“ čítania (J. L. Beľajevová, 1987, s. 193).

Analýza čitateľských typov umeleckej literatúry upozorňuje na bohatosť čitateľskej diferenciácie, potrebu rešpektovania osobitostí vnímania aj na to, že hoci sú charakteristiky každého typu relevantné, ich hranice nie sú presne vymedzené a typologicky „čisté“. Na formovanie čitateľského typu vplýva viacero faktorov. Všeobecne uznávanými faktormi sú sociálna a kultúrna zaradenosť, úroveň čitateľovho vzdelania, ale aj vlastné úsilie o sebvýchovu, duchovné obohacovanie, estetické prežívanie, mobilizácia vnútornej aktivity a individuálne zvláštnosti čitateľa: úroveň jeho myslenia, predstavivosť, pamäť, pozornosť, emocionalita atď.

Každé ľudské individuum je zložitejšie ako typ. Svet čitateľa je bohatší než vzorky psychologických a sociologických reprezentantov. Typ leží na pomedzí všeobecného, ktoré je charakteristické istými stálymi ukazovateľmi a individuálneho s osobitými zvláštnosťami. Najťažšie je obsiahnuť typologické rozdiely a príznaky v procese čítania. V jeho priebehu sa mení aj sám typ čitateľa a jeho „pohyb“ smeruje do širšieho percepčného poľa, v ktorom je čitateľ svedkom aj účastníkom komunikácie s literárnym dielom i so sebou samým. Čítanie ako percepcia znamená vedomé čitateľovo rozhodnutie „podriadiť“ sa inštrukciám diela a prispôbiť svoju predstavivosť autorovým výpovediam. Percepcia sa pohybuje v psychickom protiklade istoty a pochybnosti, tak naplňuje čitateľovo očakávanie. Z násobuje ho celkový kultúrny postoj, životný program, reálny vzťah k literatúre, čitateľova vzdelanosťná dispozícia a jeho individualita. Pôsobí aj nezhoda medzi významom textu a jeho zmyslom. Percepcia znamená primárne objavenie, „zachytenie“ zmyslu textu cez porozumenie jeho signálov, dekódovanie významov a uchopenie obsahu (J. Cigánek, 1972, s. 28).

Čítanie umeleckého textu má predovšetkým odkrývať pre čitateľa estetické signály textovej výstavby, na ktorých spočívajú percepčné inštrukcie vyvolávajúce zaujatie čitateľského postoja. Akt percepcie vyplňa „medzeru“ medzi zámerom autora, jeho realizáciou v texte a osvojením u čitateľa. Popri vnímaní diania textovej reality funguje ako „skrytý“ prínos pôsobenie diela. Nie je iba afektom, pocitom, dojomom, ale hodnotovým estetickým účinkom. Estetické účinky literárneho diela prekračujú čas čítania a ovplyvňujú estetické vedomie čitateľa, konštatujú J. Kulka a J. Kuric (J. Kulka, J. Kuric, 1982). Čítanie ako estetický fakt pôsobí v podobe repertoáru inštrukcií na riešenie konkrétnych životných problémov a situácií, má sebvzdelávaciu úlohu, obohacuje estetickú skúsenosť „zásahom“ celej bytosti čitateľovej osobnosti, funguje aj ako uvoľňujúca aktivita, z ktorej sa odvodzuje psychoterapeutická účinnosť literárneho diela.

Viacstenné účinky literatúry podmienené čítaním smerujú k jeho klasifikácii ako špecifickejšej, vedomej a zámernej aktivity čitateľa, ktorej príznakom je estetický zážitok. Pre čitateľa predstavuje zložitý psychosociálny proces, v jeho priebehu si osvojuje hodnoty umeleckého diela. Dielo obsahuje maximum umeleckého poznania a vyjadrenia a hoci sa prijíma po častiach, jeho pôsobenie zasahuje celok čitateľovej psychiky. Pôsobenie začína zmyslovým vnímaním, pokračuje aktivizovaním predstavových, emocionálnych, vôľových

a intelektových zložiek a končí ich harmonizáciou na vyššom stupni, píše P. Liba (P. Liba, 1987). Estetický zážitok so spolupodielom emočných a racionálnych elementov čitateľskej osobnosti je jediným z podstatných výsledkov pôsobenia literárneho diela.

Významnými motívmi estetickej aktivity sú aj čitateľské potreby. Ich uspokojovaním sa realizuje funkcia čítania ako sebaapretvárajúceho procesu a naplňa sa zmysel literárneho bytia. Škálu čitateľských potrieb hierarchicky vymedzuje R. Lesňák (R. Lesňák, 1991, s. 83 - 84), jeden z priekopníkov kultúrologicko-sociologických výskumov čítania, v rozpätí od utilitárnych potrieb cez relaxačné, sociálne, emocionálne, etické a racionálne k estetickým potrebám. Za inú dôležitú činnosť čitateľa sa pokladá čitateľský postoj charakterizovaný ako pripravenosť individua na realizáciu vzťahu k literatúre. Do takto chápaného rámca patrí kategória čitateľskej aktivity (jej obsah a frekvencia) a kategória čitateľských preferencií (uprednostňovanie určitých typov lektúry). K typom čitateľských postojov možno priradiť aj čitateľskú obľúbenosť a čitateľské hodnotenie, ktoré R. Lesňák zahŕňa do pojmu čitateľských gratifikácia (R. Lesňák, 1991). Dešifruje ich ako pozitívne prijatie literárneho diela, zážitok z neho a citové alebo rozumové, subjektívne či objektívne uznanie hodnoty diela.

Hodnoty u čitateľa vystupujú v bezprostrednej väzbe na čítanie. Ak hodnotová orientácia vychádza z čitateľských potrieb, je viazaná na rozhodovací proces čitateľovho výberu, ak vychádza z aktuálneho času čítania, možno ju pokladať za dôsledok čitateľovej perцепčnej intenzity a ak vystihuje procesuálnosť v zaujímaní čitateľských postojov, dotýka sa priebehu celej komunikácie. Čitateľ v procese percepcie projektuje do autorových výpovedí samého seba, svoj osobnostný a prijímajúci kontext, preto má hodnotová seba projekcia charakter hodnotovo-estetického myslenia. Hodnotením sa v podstate uzatvára mnohostranný komplex aktivít záverečného článku komunikačného reťazca, ktorý predstavuje fenomén čitateľa literárneho diela.

### **3. Empirická analýza vzťahu k umeniu, s dôrazom na literárne umenie, u študentov technickej univerzity**

#### **3.1. Ciele a hypotézy**

**Hlavný cieľ:** Zistiť dimenziu vzťahu vysokoškolákov k literárnemu umeniu.

**Čiastkové ciele:**

1. zistiť význam determinujúcich činiteľov pre utváranie vzťahu vysokoškolákov k umeniu (zvlášť k literárnemu umeniu),
2. zistiť dimenzie a charakter vzťahu vysokoškolákov k umeniu,
3. zistiť dimenzie a charakter vzťahu vysokoškolákov zvlášť k literárnemu umeniu,
4. zistiť mieru vplyvu faktorov podieľajúcich sa na vytváraní obojstranného vzťahu vysokoškolača k umeniu, zvlášť k literárnemu.



**Hlavná hypotéza:** Predpokladáme, že „experti“ – študenti fakulty umení vykazujú intenzívnejší vzťah k literárnemu umeniu, než „laici“ – študenti banickej fakulty.

**Čiastkové hypotézy:**

1. Predpokladáme, že význam determinujúcich činiteľov vo vzťahu k umeniu (zvlášť k literárnemu) je intenzívnejší u „expertov“, než u „laikov“.
2. Predpokladáme, že vzťah vysokoškolákov k umeniu je vo svojej estetickej dimenzii intenzívnejší u „expertov“, než u „laikov“.
3. Predpokladáme, že vzťah vysokoškolákov špeciálne k literárnemu umeniu je vo svojej estetickej dimenzii intenzívnejší u „expertov“, než u „laikov“.
4. Predpokladáme, že tvorivosť a študijná profilácia je u „expertov“ významne ovplyvnená ich vlastným vzťahom k umeniu.

### 3.2. Výskumná vzorka

Výber respondentov skúmaných súborov bol determinovaný hlavným cieľom a hlavnou hypotézou výskumu. Vzhľadom na potreby výskumného zamerania a špecifiká skúmanej problematiky, sme respondentov rozdelili do dvoch súborov. Rozlíšenie týchto skupín študentov zohľadňuje skupinovú špecifikáciu: 1. laik, 2. expert:

- skupinu *expertov* tvoria študenti, ktorých aktivity (študijné i budúce profesijné), sú silne spojené s umeleckým prejavom (študujúci na Fakulte umení TU),
- skupinu *laikov* tvoria študenti, ktorých aktivity (študijné i budúce profesijné) sú zamerané „mimoumelecky“ a ich dominantná orientácia nie je viazaná umeleckým prejavom (študujúcim na Banickej fakulte TU).

Fakulty, z ktorých pochádzali skúmané súbory: *FU* – Fakulta umení, *Berg F* – Banická fakulta. V oboch súboroch bolo zhodne po 80 členov. Okrem toho ďalším priebežne kontrolovaným znakom bolo *pohlavie*, keď predpokladaná štruktúra výskumnej vzorky smerovala k približne polovičnému zastúpeniu mužov a žien.

### 3.3. Metóda výskumu

Pre zber empirických údajov bola využitá dotazníková metóda so súborom 29 otázok zatvorených a škálovaných otázok, t.j. 218 primárnych znakov a 56 transformovaných znakov (súhrnné priemerné skóre). Charakter použitých otázok zodpovedá štandardnému spô-

sobu zisťovania vo forme otázok uzavretých (jednopoložkových), otvorených, poloopených a viac položkových, ktoré sme štruktúrovali pri vyhodnocovaní v troch úrovniach:

1. *determinujúce činitele vzťahu vysokoškolákov k umeniu (zvlášť k literárnemu umeniu),*
2. *estetická dimenzia vzťahu vysokoškolákov k umeniu,*
3. *estetická dimenzia vzťahu vysokoškolákov k literárnemu umeniu,*
4. *miera vplyvu faktorov podieľajúcich sa na vytváraní obojstranného vzťahu vysokoškoláka k umeniu, zvlášť k literárnemu.*

*Estetická dimenzia vzťahu vysokoškolákov k umeniu (i literárnemu umeniu) vo svojej operacionalizovanej podobe rešpektuje teoretické zázemie, definované v prvej časti práce, ktoré predpokladá špecifikáciu vzťahu k umeniu v rovine estetickej prostredníctvom troch zložiek (atribútov) estetického vnímania: 1. kognitívnej, 2. emocionálnej a 3. hodnotiacej a to v aktivitách, orientovaných: 1. percepčne, 2. tvorivo.*

Charakter premenných zodpovedá rozlíšeniu škálovaných kontinuálnych (spojitých) a diskretných (nespojité) veličín. V prípade kontinuálnych premenných bola jednotne použitá 7 – stupňová škála, keď pozitívna orientácia rástla smerom k najnižšiemu možnému skóre. Súhrnné priemerné skóre bolo vytvárané z celkového počtu premenných (položiek), zahrnutých v jednej otázke (podľa výsledkov testov reliability korektné) a z položiek, ktoré pre súhrn všetkých položiek v otázke sýtli extrahované faktory ako štrukturálne úrovne sledovaného problému.

### **3.4. Systém výskumných znakov**

Systém výskumných znakov predstavuje operacionalizovaný model estetickej dimenzie vzťahu vysokoškolákov k umeniu (zvlášť k literárnemu umeniu) a je členený vzhľadom na určené úrovne nasledovne:

1. *Determinujúce činitele vzťahu vysokoškolákov k umeniu (zvlášť k literárnemu umeniu):*
  - obľúbené predmety na základnej škole (otázka č. 4),
  - obľúbené predmety na strednej škole (otázka č. 4),
  - význam detských činností (otázka č. 5),
  - vplyv vybraných determinujúcich činiteľov na vzťah k umeniu (otázka č. 7),
  - vplyv vybraných determinujúcich činiteľov na vzťah k literatúre (otázka č. 7),
  - vplyv názoru vybraných determinujúcich činiteľov na výber čítanej literatúry (otázka č. 11).
2. *Estetická dimenzia vzťahu vysokoškolákov k umeniu:*
  - vzťah k vybraným druhom umenia cez „potrebu vnímať“ (otázka č. 6)

- potreby, významné pri kontakte s umeleckým dielom (otázka č. 14)
  - vzťah k vybraným druhom umenia cez „potrebu tvoriť“ (otázka č. 6)
- 3. Estetická dimenzia vzťahu vysokoškolákov k literárnemu umeniu:**
- rešpektuje prvky: 1. *percepčné – hodnotiace (P)*,  
2. *sebareflexívne (S): a) hodnotenie (H) a b) aktivity (A)*  
3. *tvorivé (T)*:
    - **P** – hodnotenie významu čítania literatúry (otázka č. 9)
    - **SH** – význam čítania literatúry pre VŠ (otázka č. 15)
    - **SH** – literatúra a ilustrácie (otázky č. 19 a 20)
    - **SA** – obľúbené literárne druhy (otázka č. 13)
    - **SA** – čas čítať (otázka č. 8)
    - **SA** – obľúbená tematika epických diel a lyrických básní (otázky č. 16 a 18)
    - **SA** – obľúbený verš (otázka č. 17)
    - **SA** – obľúbení autori a diela (otázky č. 12., 21., 22., 23)
    - **SA** – získavanie literatúry (otázka č. 10)
    - **T** – tvorivé námety (otázka č. 24)
    - **T** – tvorivé aktivity (otázka č. 25)
    - **T** – literárne dielo ako inšpirácia k umeleckej tvorbe (otázka č. 26)

### 3.5. Metódy spracovania údajov

Získané empirické údaje boli spracované pomocou štatistických procedúr deskriptívnej štatistiky, testov reliability (Cronbach's ALPHA) pre testovanie konzistencie a spoľahlivosti merania pri viacpoložkových otázkach, faktorovej analýzy (kontrola štruktúry viacpoložkových otázok ako reflexia teoretických východísk v operacionalizovanej podobe), ONE-WAY (jednofaktorová analýza rozptylu) pre testovanie diferencii medzi expertmi a laikmi v sledovaných súvislostiach.

Analýze vzťahu vysokoškolákov k (literárnemu) umeniu vzhľadom na okruhy, určené vo výskumných cieľoch predchádzalo testovanie spoľahlivosti výskumnej metodiky vo vzťahu k viacpoložkovým otázkam. Koeficient reliability – Cronbachovo ALPHA umožňuje sledovať mieru konzistencie položiek ako operacionalizovanej štruktúry jednotlivých predmetne ohraničených oblastí vzťahu k (literárnemu) umeniu v jeho esteticknej dimenzii. Na základe výsledkov testov reliability a hodnôt koeficientu ALPHA (v rozpätí od 0,65 do 0,92) možno konštatovať, že štruktúra metodiky v rovine voľby jednotlivých položiek rešpektuje metodologické princípy a požiadavky na spoľahlivosť výskumného nástroja a že použitie týchto položiek pri získavaní empirických údajov o esteticknej dimenzii vzťahu vysokoškolákov k (lite-

rárnemu) umeniu umožňuje získať adekvátne empirický materiál pre korektnú aplikáciu zvolených analytických procedúr.

Súčasťou testovania štruktúry výskumnej metodiky bolo použitie faktorovej analýzy, metódy hlavných komponentov (rotácia VARIMAX), ktorá umožňuje sledovať primeranosť (vhodnosť, či odôvodnenosť) zvolených teoretických východísk, rešpektovaných pri štruktúrovaní metodiky, prípadne poukazuje na niektoré špecifiká, významné pre charakteristiku vzťahu k umeniu v jeho estetickú dimenzii. Výsledky faktorovej analýzy sú priebežne uvádzané pri analýze charakteru vzťahu vysokoškolákov k (literárnemu) umeniu vzhľadom na výskumné ciele a hypotézy.

Hlavná línia analýzy je určená výskumnými hypotézami a predpokladá sledovanie (a testovanie) diferencií v charaktere vzťahu vysokoškolákov k (literárnemu) umeniu vzhľadom na skupinovú špecifikáciu respondentov. Potrebné údaje sú uvedené v tabuľkovej podobe, kde je predložený zoznam relevantných položiek a súhrnného skóre, hodnota  $p$  (vyjadruje štatistickú významnosť testovaných diferencií – štatisticky významné  $p < 0,05$ ), hodnota  $F$  – testu (vyjadruje pomer vnútroskupinového a medziskupinového rozptylu – rastie s rastom štatistickej významnosti diferencií medzi sledovanými skupinami), priemerné namerané skóre (pre skupinu laikov a skupinu expertov) a súhrnné priemerné skóre. Použitá štatistická procedúra ONEWAY, jednorozmerná analýza rozptylu je metódou rozdielovej štatistiky – pre testovanie medziskupinových diferencií.

### 3.6. Výsledky výskumu

#### 3.6.1. Popis výskumnej vzorky

Charakter výskumnej vzorky (výberového súboru) bol určený niekoľkými identifikačnými znakmi: pohlavie, vek, absolvované stredoškolské vzdelanie, veľkosť miesta bydliska, aktuálne študijné zameranie.

**Tab. 1 Štruktúra výskumnej vzorky podľa pohlavia a skupinovej špecifikácie (v %)**

| SKUPINOVÁ<br>ŠPECIFIKÁCIA | POHLAVIE |      | SPOLU |
|---------------------------|----------|------|-------|
|                           | muži     | ženy |       |
| experti                   | 48,8     | 51,2 | 100,0 |
| laici                     | 41,1     | 58,9 | 100,0 |
| <b>SPOLU</b>              | 45,0     | 55,0 | 100,0 |

Výskumná vzorka je teda – aj podľa údajov, uvedených v Tab.1 štruktúrovaná podľa zaradenia do skupiny expertov (51,2%) a do skupiny laikov (48,8%) a podľa sekundárne kontrolovaného znaku – pohlavia. Výskumnú vzorku tvorilo 45% mužov a 55% žien. V skupine expertov bolo 48,8% mužov a 51,2% žien, v skupine laikov bolo 41,1% mužov a 58,9% žien. Reálna štruktúra výskumnej vzorky teda plne rešpektuje výberový postup, kde bolo zohľadnené kritérium skupinovej špecifikácie s predpokladom približne rovnakého zastúpenia expertov a laikov.

**Tab.2 Štruktúra výskumnej vzorky podľa veku (v %)**

| VEK             | %     |
|-----------------|-------|
| 18 – 20 rokov   | 51,9  |
| 21 – 25 rokov   | 43,8  |
| 25 rokov a viac | 4,3   |
| <b>SPOLU</b>    | 100,0 |

Veková štruktúra výskumnej vzorky (Tab.2) bola sledovaná v troch vekových kategóriách. Ich reálne zastúpenie poukazuje na to, že najmenšiu skupinu respondentov tvorí veková kategória od 18 do 20 rokov (51,9%), naopak najmenšiu skupinu tvorí veková kategória nad 25 rokov (4,3%). Vekovú kategóriu od 21 do 25 rokov tvorí 43,8% študentov.

**Tab.3 Štruktúra výskumnej vzorky podľa veľkosti miesta bydliska (v %)**

| <b>VEĽKOSŤ MIESTA BYDLISKA</b> | <b>%</b>     |
|--------------------------------|--------------|
| do 1000 obyvateľov             | 6,9          |
| od 1001 do 5000 obyvateľov     | 17,5         |
| od 5001 do 10000 obyvateľov    | 8,1          |
| od 10001 do 50000 obyvateľov   | 16,8         |
| od 50 001 do 100000 obyvateľov | 4,4          |
| nad 100 000 obyvateľov         | 46,3         |
| <b>SPOLU</b>                   | <b>100,0</b> |

Podľa údajov, uvedených v Tab.3 úplná väčšina respondentov pochádza z miest nad 100000 obyvateľov (46,3%). Podstatne menej sú zastúpení obyvatelia obcí a miest od 1001 do 5000 obyvateľov (17,5%) a od 10 001 do 50 000 obyvateľov (16,8%). Najmenej študentov pochádza zo stredne veľkých miest – od 50 001 do 100 000 obyvateľov (4,4%).

### 3.6.2. Determinujúce činitele vzťahu vysokoškolákov k umeniu (zvlášť k literatúre)

Determinujúce činitele a ich význam pre utváranie (neskoršieho, či aktuálneho) vzťahu vysokoškolákov k (literárnemu) umeniu predstavujú sféru, ktorá v rôznych podobách naznačuje vysokoškolákmi hodnotené spätné väzby doterajších kognitívnych, emocionálnych a hodnotiacich atribútov estetickjej dimenzie sledovaného vzťahu. Boli skúmané ako:

1. obľúbené predmety na ZŠ a SŠ,
2. obľúbené detské činnosti.
3. význam subjektov utvárania vzťahu k (literárnemu) umeniu.

**Tab.4 Obľúbené predmety na základnej škole – skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| ZAMERANIE                  | P    | F    | PRIEMERNÉ SKÓRE - M |       |
|----------------------------|------|------|---------------------|-------|
|                            |      |      | EXPERTI             | LAICI |
| technické zameranie        | 0,52 | 0,42 | 2,38                | 2,48  |
| prírodovedné zameranie     | 0,03 | 4,49 | 3,44                | 2,93  |
| spoločenskovedné zameranie | 0,26 | 1,23 | 3,02                | 2,78  |
| jazykovedné zameranie      | 0,01 | 6,41 | 3,46                | 2,84  |
| umenovedné zameranie       | 0,08 | 3,02 | 2,35                | 2,71  |

Tab. 4 a Tab. 5 obsahujú zistené údaje o obľúbených predmetoch vysokoškolákov na základnej a strednej škole. Pôvodný súbor predmetov (otázka 4) bol vzhľadom na výsledky faktorovej analýzy rozdelený na päť predmetových zameraní, identicky s piatimi extrahovanými faktormi, pri základnej i strednej škole rovnako sýtenými príslušnými položkami (obľúbenými predmetmi).

Priemerné skóre, namerané pre skupinu expertov a skupinu laikov bolo získané aritmetickým priemerom priemerných skóre pre jednotlivé predmety, ktoré sýtili príslušné faktory (zamerania). Napríklad priemerné skóre pre technické zameranie je spriemernenou hodnotou z priemerného skóre pre: aritmetiku a geometriu, prírodovedné zameranie – pre: zoológiu, botaniku, organickú a anorganickú chémiu, spoločenskovedné zameranie pre: svetové dejiny, československé (slovenské) dejiny, náuku o spoločnosti, zemepis a geografiu, jazykovedné zameranie pre: slovenský jazyk – gramatiku a cudzie jazyky a umenovedné zameranie pre: výtvarnú výchovu, hudobnú výchovu, literatúru a estetickú výchovu.

**Tab.5 Obľúbené predmety na strednej škole – skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| ZAMERANIE                  | P    | F     | PRIEMERNÉ SKÓRE - M |       |
|----------------------------|------|-------|---------------------|-------|
|                            |      |       | EXPERTI             | LAICI |
| technické zameranie        | 0,00 | 10,29 | 3,75                | 2,85  |
| prírodovedné zameranie     | 0,00 | 14,88 | 3,25                | 2,16  |
| spoločenskovedné zameranie | 0,88 | 0,02  | 2,62                | 2,65  |
| jazykovedné zameranie      | 0,22 | 1,52  | 3,20                | 2,89  |
| umenovedné zameranie       | 0,14 | 2,23  | 1,78                | 1,48  |

Podľa údajov v Tab.4 experti uvádzajú ako najobľúbenejšie predmety umenovedného zamerania (M=2,35), ale aj predmety technického zamerania (M=2,38). V porovnaní s obľúbenosťou predmetov ostatných zameraní ide o pomerne výraznú profiláciu, ktorá poukazuje na to, že zvolená forma štúdia nebola náhodná. Laici ako najobľúbenejšie uvádzajú predmety technického zamerania (M=2,48) a tiež predmety umenovedného zamerania (M=2,71), ale miera obľúbenosti týchto predmetov je o málo nižšia, než u expertov a orientácia, či profilácia – vzhľadom na priemerné skóre namerané pri ostatných zameraniach – nie je taká výrazná ako u expertov.

Štatisticky významné sú diferencie medzi expertmi a laikmi pri obľúbenosti predmetov prírodovedného zamerania (P=0,03 a F=4,49), keď u expertov sú tieto predmety menej obľúbené (M=3,44), než u laikov (M=2,93). Obdobnú situáciu možno pozorovať pri obľúbenosti predmetov jazykovedného zamerania (P=0,01 a F=6,41). Miera obľúbenosti týchto predmetov na strednej škole poukazuje (Tab.5) na prehĺbenie diferencií, naznačených pri obľúbenosti predmetov na základnej škole. Čo je zjavné najmä u expertov, keď obľúbenosť predmetov umenovedného zamerania je výrazne najväčšia (M=1,78), aj keď o niečo nižšia než u laikov (M=1,48). Výrazne najmenej obľúbené u expertov sú predmety technického zamerania (M=3,75) – menej, než na základnej škole. Situácia v skupine laikov je podobná, ale menej výrazná – obľúbenosť predmetov technického zamerania oproti základnej škole tiež poklesla (M=2,85) – tu možno pozorovať i štatisticky významné diferencie medzi expertmi a laikmi (P=0,00 a F=10,29).

V porovnaní so základnou školou v obidvoch sledovaných skupinách vzrástol záujem o predmety spoločenskovedného zamerania – viac u expertov (ZŠ: M=3,02 a SŠ: M=2,62), než u laikov (ZŠ: M=2,78 a SŠ: M=2,65).

Tab. 6 prezentuje výsledky významnosti rôznych detských činností pre utvárania vzťahu vysokoškolákov k literatúre. Štatisticky významné sú diferencie medzi expertmi a laikmi pri hodnotení významu rozprávania príbehov (P=0,01 a F=6,19), keď tieto sú významnejšie u expertov (M=2,04) než u laikov (M=2,64) a pri hodnotení významu rôznych čin-



ností v materskej škole ( $P=0,02$  a  $F=5,49$ ), keď tieto sú významnejšie pre laikov ( $M=2,77$ ) než pre expertov ( $M=3,49$ ).

**Tab.6 Význam niektorých činností v detstve pre utváranie (neskoršieho) vzťahu k literatúre – skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| ČINNOSŤ V DETSTVE                        | P    | F    | PRIEMERNÉ SKÓRE – M |       |
|--|------|------|---------------------|-------|
|  |      |      | EXPERTI             | LAICI |
| čítanie rozprávok                        | 0,44 | 0,59 | 1,40                | 2,11  |
| rozprávanie rozprávok                    | 0,86 | 0,03 | 2,40                | 2,45  |
| čítanie básničiek                        | 0,12 | 2,45 | 3,48                | 3,93  |
| recitovanie básničiek                    | 0,13 | 2,31 | 3,74                | 4,26  |
| rozprávanie príbehov (dospelými)         | 0,01 | 6,19 | 2,04                | 2,64  |
| počúvanie rozprávok – rádio              | 0,26 | 1,25 | 2,84                | 3,18  |
| sledovanie rozprávok – TV                | 0,12 | 2,46 | 2,67                | 2,28  |
| sledovanie filmov a iných programov v TV | 0,42 | 0,64 | 3,27                | 3,03  |
| detské hry                               | 0,06 | 3,60 | 2,96                | 2,42  |
| rôzne činnosti v materskej škôlke        | 0,02 | 5,49 | 3,49                | 2,77  |
| ČINNOSTI V DETSTVE celkom                | 0,87 | 0,02 | 2,88                | 2,91  |

Výsledky faktorovej analýzy ukázali, že súbor sledovaných detských činností je štruktúrovaný do troch faktorov: 1. básničky, 2. médiá a materská škola, 3. rozprávky. Detské činnosti celkovo vo svojej významnosti pre utváranie vzťahu vysokoškolákov k literatúre nie sú štatisticky významne diferencované u expertov a laikov ( $P=0,87$  a  $F=0,02$ ), čo naznačuje a minimálny rozdiel v súhrnnom priemernom skóre pre expertov ( $M=2,88$ ) a laikov ( $M=2,91$ ).

Subjekty utvárania vzťahu vysokoškolákov k umeniu a literatúre boli faktorovou analýzou štruktúrované do troch faktorov: 1. rodina, 2. učitelia v škole a 3. médiá a sám. Tab.7 poskytuje prehľad významnosti sledovaných subjektov pre utváranie vzťahu k umeniu celkovo, keď štatisticky významné diferencie medzi expertmi a laikmi ( $P=0,02$  a  $F=5,24$ ) ukazujú, že vplyv týchto subjektov celkovo je hodnotený ako významnejší u expertov ( $M=3,05$ ), než u laikov ( $M=3,43$ ). Najvýraznejšie sú tieto diferencie na úrovni faktora „médiá a sám“ – u expertov významnejší ( $M=2,17$ ), než u laikov ( $M=3,29$ ). Uvedené súhrnné skóre však poukazujú na vcelku skôr priemerný než výrazný význam determinujúcich činiteľov v sledovaných súvislostiach.

**Tab.7 Hodnotenie vplyvu determinujúcich činiteľov na vzťah vysokoškolákov k umeniu -skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| DETERMINANTY ČINNOSTI<br>VZŤAHU<br>K UMENIU | P    | F     | PRIEMERNÉ SKÓRE - M |       |
|---|------|-------|---------------------|-------|
|   |      |       | EXPERTI             | LAICI |
| DC – rodina                                 | 0,99 | 0,00  | 3,76                | 3,76  |
| DC – učitelia v škole                       | 0,52 | 0,42  | 3,07                | 3,24  |
| DC – médiá a sám                            | 0,00 | 35,74 | 2,17                | 3,29  |
| DETERMINANTY ČINNOSTI<br>K UMENIU<br>celkom | 0,02 | 5,24  | 3,05                | 3,43  |

**Tab.8 Hodnotenie vplyvu determinujúcich činiteľov na vzťah vysokoškolákov k literatúre - skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| DETERMINANTY ČINNOSTI<br>VZŤAHU<br>K LITERATÚRE | P    | F    | PRIEMERNÉ SKÓRE - M |       |
|---|------|------|---------------------|-------|
|   |      |      | EXPERTI             | LAICI |
| DC – rodina                                     | 0,54 | 0,36 | 3,86                | 4,00  |
| DC – učitelia v škole                           | 0,04 | 4,28 | 3,72                | 3,17  |
| DC – médiá a sám                                | 0,01 | 5,60 | 3,07                | 3,66  |
| DETERMINANTY ČINNOSTI<br>K LITERATÚRE<br>celkom | 0,66 | 0,18 | 3,54                | 3,63  |

Pokiaľ ide o utváranie vzťahu vysokoškolákov k literatúre (Tab.8), podľa priemerného skóre študenti – experti ako najmenej významný uvádzajú vplyv rodiny (M=3,86) a vplyv učiteľov v škole (M=3,72).

Pri utváraní vzťahu k literatúre je zjavná diferenciácia v hodnotení významu subjektu utvárania tohto vzťahu na úrovni faktora „médiá a sám“ (P=0,01 a F=5,60), ktoré sú hodnotené výrazne pozitívnejšie skupinou expertov (M=3,07), než skupinou laikov (M=3,66). Možno uvažovať o výraznom individuálnom záujme, ktorý je u expertov intenzívnejší než u laikov.

Význam subjektov pri utváraní vzťahu k literatúre nie je skupinovú špecifikáciou štatisticky významne diferencovaný a aj priemerné skóre poukazuje na úplnú absenciu diferencií (P=0,66 a F=0,18).

Tab.9 poskytuje údaje o hodnotení vplyvu názoru obdobného súboru determinujúcich činiteľov na výber čítanej literatúry. Pohľad na priemerné namerané skóre u laikov a i expertov poukazuje na to, že sledované determinujúce činitele sú v porovnaní s hodnotením ich významu pre utváranie vzťahu k umeniu i vzťahu k literatúre oveľa menej dôležité. Situácia je odlišná len vo vzťahu k faktoru „médiá, neformálne skupiny a sám“, ktoré sú celkove v porovnaní s ostatnými subjektmi významnejšie. Štatisticky významné diferencie poukazujú na to, že ( $P=0,00$  a  $F=16,06$ ), sú významnejšie pre expertov ( $M=2,76$ ), než pre laikov ( $M=3,45$ ). Tieto zistenia opäť naznačujú, že experti prejavujú intenzívnejší individuálny záujem i vo vzťahu k umeniu i vo vzťahu k literatúre než laici.

**Tab.9 Hodnotenie vplyvu názoru determinujúcich činiteľov na výber čítanej literatúry - skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| DETERMINUJÚCI ČINITEĽ                 | P    | F     | PRIEMERNÉ SKÓRE - M |       |
|---------------------------------------|------|-------|---------------------|-------|
|                                       |      |       | EXPERTI             | LAICI |
| NDC – rodina                          | 0,37 | 0,81  | 4,85                | 4,63  |
| NDC – učitelia v škole                | 0,41 | 0,68  | 4,63                | 4,42  |
| NDC – médiá, neformálne skupiny, sám  | 0,00 | 16,06 | 2,76                | 3,45  |
| NÁZOR DETERMINUJÚCICH ČINITEĽOV Spolu | 0,48 | 0,49  | 4,03                | 4,14  |

### 3.6.3. Estetická dimenzia vzťahu vysokoškolákov k umeniu

Údaje v Tab.10 prezentujú hodnotenie intenzity vzťahu k uvedeným druhom umenia cez „potrebu vnímať“ (1 = veľmi silná, 7 = žiadna). Súbor položiek označuje jednotlivé druhy umenia, ktoré boli pomocou faktorovej analýzy združené do 4 druhov umení v súlade so sledovanou štruktúrou umení: 1. literárne, 2.hudobné, 3. výtvarné a 4. tanec.

Podľa údajov v tabuľke je vzťah študentov k sledovaným druhom umenia rozdielny, keď celkove „potreba vnímať“ je hodnotená ako najintenzívnejšia vo vzťahu k výtvarnému umeniu, o niečo menej k hudobnému umeniu. „Potreba vnímať“ rôzne druhy umenia celkove je vzhľadom na skupinovú špecifikáciu študentov diferencovaná – a to štatisticky významne ( $P=0,00$  a  $F=10,65$ ), intenzívnejšia u expertov ( $M=2,59$ ) než u laikov ( $M=3,02$ ).

**Tab. 10 Hodnotenie vzťahu k uvedeným druhom umenia cez „potrebu vnímať“ – skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| DRUH UMENIA                | P           | F            | PRIEMERNÉ SKÓRE – M |             |
|----------------------------|-------------|--------------|---------------------|-------------|
|                            |             |              | EXPERTI             | LAICI       |
| literárne                  | 0,03        | 4,44         | 3,03                | 3,49        |
| hudobné                    | 0,11        | 2,54         | 2,63                | 2,93        |
| výtvarné                   | 0,00        | 35,41        | 1,41                | 2,57        |
| tanec                      | 0,15        | 2,07         | 3,60                | 3,20        |
| <b>DRUHY UMENIA celkom</b> | <b>0,00</b> | <b>10,65</b> | <b>2,59</b>         | <b>3,02</b> |

Diferencia medzi expertmi a laikmi je najvýraznejšia pri „potrebe vnímať“ výtvarné umenie ( $P=0,00$  a  $F=35,41$ ), keď experti vykazujú „potrebu vnímať“ výtvarné umenie ako intenzívnejšiu ( $M=1,41$ ) než laici ( $M=2,57$ ). Štatisticky významné sú aj diferencie medzi expertmi a laikmi, pokiaľ ide o „potrebu vnímať“ literárne umenie ( $P=0,03$  a  $F=4,44$ ), keď túto opäť experti hodnotia ako intenzívnejšiu ( $M=3,03$ ) v porovnaní s laikmi ( $M=3,49$ ).

Ďalšia časť analýzy bola venovaná potrebám, ktoré sú pre študentov významné pri kontakte s umeleckým dielom (literárnym, hudobným, výtvarným). Výsledky analýzy poukazujú na to, že význam sledovaných potrieb a jeho hodnotenie študentmi je výrazne odlišné vzhľadom na sledované druhy umenia. Táto skutočnosť sa odrazila aj v štruktúre sledovaných potrieb, ktorá podľa výsledkov faktorovej analýzy rešpektuje v položkách (operacionalizáciou) zohľadňované atribúty estetického vnímania, ale vykazuje aj zjavné špecifiká najmä vzhľadom na skúmané potreby pri jednotlivých druhoch umenia.

Súbor potrieb, významných pri kontakte s literárnym dielom je štruktúrovaný v dvoch faktoroch: 1. kognitívno-emocionálne potreby a 2. spoločensko-hodnotiace potreby. Faktor 1 je sýtený položkami 1, 2, 3, 6, 7, 8 a faktor 2 sýtia položky 4, 9, 10, 11.

Podľa výsledkov štatistického spracovania sú diferencie medzi expertmi a laikmi štatisticky významné ( $P=0,00$  a  $F=8,76$ ), keď experti vykazujú väčší význam kontaktu s literárnym dielom, sledovaným cez komplex hodnotených potrieb ( $M=3,06$ ) než laici ( $M=3,59$ ). Obdobne na úrovni súhrnných priemerných skóre pre faktorované úrovne boli zistené štatisticky významné diferencie medzi expertmi a laikmi, keď priemerné skóre v charaktere diferencií zodpovedá zisteniu na úrovni celkového skóre pre význam sledovaných potrieb, teda tieto sú významnejšie pre expertov než pre laikov. Kontakt s literárnym

dielom, sledovaný cez súbor uvedených potrieb je najvýznamnejší na úrovni kognitívno-emocionálnej pre expertov  $M=2,69$  a pre laikov  $M=3,17$ . Teda uspokojenie potrieb, zahrnutých do tejto úrovne je pre študentov o niečo významnejší než uspokojenie potrieb druhej úrovne

**Tab. 11. Hodnotenie významu potrieb pri kontakte s literárnym dielom - skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| POTREBA   | P    | F     | PRIEMERNÉ SKÓRE - M |       |
|---|------|-------|---------------------|-------|
|   |      |       | EXPERTI             | LAICI |
| poznávať umelecky stvárnený svet                                      | 0,00 | 12,66 | 2,48                | 3,37  |
| získať príjemný zážitok   | 0,72 | 0,12  | 2,43                | 2,51  |
| „byť v kontakte“ s umeleckým prejavom                                 | 0,02 | 5,90  | 2,98                | 3,67  |
| hľadať vzory pre vlastné umelecké vyjadrenia                          | 0,05 | 3,88  | 3,74                | 4,28  |
| uspokojiť zvedavosť   | 0,16 | 1,95  | 2,80                | 3,18  |
| prísť na „iné myšlienky“, odreagovať sa                               | 0,92 | 0,00  | 2,72                | 2,74  |
| peniknúť do zvláštneho sveta umeleckého vyjadrovania                  | 0,00 | 10,35 | 2,67                | 3,58  |
| hľadať krásu, ušľachtilosť, čistotu                                   | 0,36 | 0,82  | 3,07                | 3,36  |
| hľadať „silné pocity“ (napätie, radosť)                               | 0,11 | 2,55  | 2,50                | 2,94  |
| rozprávať sa s ľuďmi o umeleckom diele                                | 0,00 | 14,77 | 3,19                | 4,31  |
| hľadať inšpirácie pre pracovné činnosti                               | 0,00 | 28,02 | 2,91                | 4,37  |
| získať (udržať si) spoločenskú prestíž                                | 0,15 | 2,03  | 5,18                | 4,76  |
| POTREBA KONTAKTU s LITERÁRNÝM DIELOM celkom                           | 0,00 | 8,76  | 3,06                | 3,59  |
| POTREBA KONTAKTU s LITERÁRNÝM DIELOM – kognitívno-emocionálna úroveň  | 0,02 | 5,56  | 2,69                | 3,17  |
| POTREBA KONTAKTU S LITERÁRNÝM DIELOM – spoločensko-hodnotiacia úroveň | 0,00 | 10,49 | 3,76                | 4,43  |

Pre skupinu expertov sú pri kontakte s literárnym dielom najvýznamnejšie tieto potreby: získať príjemný zážitok ( $M=2,43$ ) a poznávať umelecky stvárnený svet ( $M=2,48$ ) teda kognitívno-emocionálne potreby a pre skupinu laikov získať príjemný zážitok ( $M=2,51$ ) a prísť na iné myšlienky, odreagovať sa ( $M=2,74$ ), teda opäť kognitívno-emocionálne potreby. Priemerné skóre je pri všetkých sledovaných (hodnotených) potrebách vyššie u laikov než u expertov, teda všetky potreby, ktoré charakterizujú kontakt študentov s literárnym dielom sú významnejšie pre expertov než pre laikov, rovnako ako celkovo samotný kontakt.

V Tab.12 sú uvedené výsledky štatistického spracovania významu komplexu potrieb, charakterizujúcich kontakt študentov s hudobným dielom. Podľa prezentovaných zistení je potreba kontaktu s hudobným dielom v skupinovej špecifikácii diferencovaná štatisticky významne ( $P=0,00$  a  $F=17,18$ ).

Súhrnné priemerné skóre poukazuje na to, že podobne ako pri kontakte s literárnym dielom sú sledované potreby celkovo významnejšie pre skupinu expertov ( $M=2,75$ ) než pre skupinu laikov ( $M=3,50$ ). Súbor potrieb bol podobne ako pri kontakte s literárnym dielom štruktúrovaný v dvoch faktoroch – úrovniach: 1. *kognitívno-emocionálna* a 2. *spoločensko-hodnotiacia*. Aj na úrovni týchto faktorov sú diferencie medzi expertmi a laikmi štatisticky významné a súhrnné priemerné skóre poukazuje na to, že (podobne ako pri kontakte s literárnym dielom) potreby, združené na úrovni kognitívno-emocionálnej sú pre obidve skupiny študentov významnejšie (pre expertov  $M=2,20$  a pre laikov  $M=2,99$ ) než potreby, združené na úrovni spoločensko-hodnotiacej (pre expertov  $M=3,52$  a pre laikov  $M=4,24$ ).

Najvýznamnejšou potrebou je pre obidve skupiny potreba získať príjemný zážitok a potreby prísť na iné myšlienky, odreagovať sa. Podľa priemerného nameraného skóre sú tieto potreby pre študentov obidvoch skupín významnejšie než pri kontakte s literárnym dielom. Najmenej významné sú pre expertov i laikov, rovnako ako pri kontakte s literárnym dielom, potreby získať si (udržať) spoločenskú prestíž, hľadať inšpirácie pre pracovné činnosti, ale tiež potreba hľadať vzory pre vlastné umelecké vyjadrenia.

Napriek tomu, že existujú i štatisticky významné medziskupinové diferencie, keď experti vykazujú uspokojenie sledovaných potrieb ako významnejšie než laici, najintenzívnejšie a najmenej intenzívne potreby sú pre obidve skupiny identické.

Výsledky zistení pri analýze významu sledovaných potrieb v kontakte s výtvarným dielom sú charakterizované výraznou diferenciáciou na základe skupinovej špecifikácie. Diferencie medzi expertmi a laikmi sú vysoko štatisticky významné pri hodnotení významnosti všetkých sledovaných potrieb.

Priemerné namerané skóre i súhrnné skóre potreby kontaktu s výtvarným dielom celkovo poukazuje na to, že kontakt študentov s výtvarným dielom je prostredníctvom sledovaných potrieb hodnotený ako výrazne najvýznamnejší, v porovnaní s hodnotením kontaktu s literárnym a hudobným dielom.

Faktorová analýza však vytvorila odlišnú štruktúru potrieb než pri kontakte s literárnym a hudobným dielom, a to v dvoch faktoroch – úrovniach: 1. *kognitívno-hodnotiacia* a 2. *spoločensko-úniková (relaxačná)*.

Podľa súhrnného priemerného skóre sú pre obidve skupiny významnejšie potreby kognitívno-hodnotiacej úrovne, výrazne významnejšie pre skupinu expertov ( $M=1,89$ ) než pre laikov ( $M=3,77$ ). Pre skupinu expertov je kontakt s výtvarným dielom charakterizovaný súborom potrieb výrazne významnejší pri všetkých sledovaných položkách než pre skupinu laikov. Najvýznamnejšie je pre expertov uspokojiť potrebu poznávať umelecky stvárnený svet ( $M=1,54$ ), najmenej potrebu získať (udržať si) spoločenskú prestíž ( $M=4,52$ ). Pre skupinu laikov je najvýznamnejšou potreba získať príjemný zážitok ( $M=3,17$ ) a najmenej významná

potreba získať (udržať si) spoločenskú prestíž (M=5,29).

Štúdium interskupinových diferencií poukazuje na to, že najvýraznejšie diferencie medzi expertmi a laikmi (P=0,00 a F=116,46) pri potrebe hľadať inšpirácie pre pracovné činnosti, keď táto je významnejšia pre expertov (M=2,07) než pre laikov (M=4,96). Teda pre skupinu laikov je to druhá najmenej významná potreba.

**Tab. 12 Hodnotenie významu potrieb pri kontakte s hudobným dielom – skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| POTREBA  | P    | F     | PRIEMERNÉ SKÓRE - M |       |
|--|------|-------|---------------------|-------|
|  |      |       | EXPERTI             | LAICI |
| poznávať umelecky stvárnený svet                                   | 0,00 | 10,60 | 2,65                | 3,58  |
| získať príjemný zážitok  | 0,11 | 2,57  | 1,65                | 1,97  |
| „byť v kontakte“ s umeleckým prejavom                              | 0,00 | 8,25  | 2,39                | 3,18  |
| hľadať vzory pre vlastné um. vyjadrenia                            | 0,00 | 8,61  | 3,60                | 4,50  |
| uspokojiť zvedavosť  | 0,04 | 3,91  | 3,26                | 3,88  |
| prísť na „iné myšlienky“, odreagovať sa                            | 0,44 | 0,59  | 1,76                | 1,94  |
| peniknúť do zvláštneho sveta umeleckého vyjadrenia                 | 0,00 | 19,65 | 2,26                | 3,49  |
| hľadať krásu, ušľachtilosť, čistotu                                | 0,03 | 4,60  | 2,67                | 3,32  |
| hľadať „silné pocity“ (napätie, radosť)                            | 0,00 | 29,25 | 2,00                | 3,44  |
| rozprávať sa s ľuďmi o umeleckom diele                             | 0,05 | 3,71  | 3,12                | 3,69  |
| hľadať inšpirácie pre pracovné činnosti                            | 0,00 | 34,77 | 2,70                | 4,45  |
| získať (udržať si) spoločenskú prestíž                             | 0,44 | 0,60  | 4,91                | 4,65  |
| POTREBA KONTAKTU S HUDOBNÝM DIELOM celkom                          | 0,00 | 17,18 | 2,75                | 3,50  |
| POTREBA KONTAKTU S HUDOBNÝM DIELOM - kognitívno-emocionálna úroveň | 0,00 | 18,39 | 2,20                | 2,99  |
| POTREBA KONTAKTU S HUDOBNÝM DIELOM - spoločensko-hodnotiaca úroveň | 0,00 | 9,71  | 3,52                | 4,24  |

**Tab. 13 Hodnotenie významu potrieb pri kontakte s výtvarným dielom - skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| POTREBA  | P    | F          | PRIEMERNÉ SKÓRE – M |       |
|--|------|------------|---------------------|-------|
|  |      |            | EXPERTI             | LAICI |
| poznávať umelecky stvárnený svet                                   | 0,00 | 70,02      | 1,54                | 3,63  |
| získať príjemný zážitok  | 0,00 | 28,23      | 1,79                | 3,17  |
| „byť v kontakte“ s umeleckým prejavom                              | 0,00 | 85,94      | 1,75                | 4,11  |
| hľadať vzory pre vlastné um. vyjadrenia                            | 0,00 | 132,8<br>1 | 1,95                | 4,78  |
| uspokojiť zvedavosť  | 0,00 | 30,38      | 2,29                | 3,88  |
| Prísť na „iné myšlienky“, odreagovať sa                            | 0,00 | 20,44      | 2,51                | 3,81  |
| preniknúť do zvláštneho sveta umeleckého vyjadrovania              | 0,00 | 80,80      | 1,60                | 3,81  |
| hľadať krásu, ušľachtilosť, čistotu                                | 0,00 | 10,90      | 2,32                | 3,31  |
| hľadať „silné pocity“ (napätie, radosť)                            | 0,00 | 44,28      | 2,01                | 3,86  |
| rozprávať sa s ľuďmi o umeleckom diele                             | 0,00 | 79,51      | 2,21                | 4,53  |
| hľadať inšpirácie pre pracovné činnosti                            | 0,00 | 116,4<br>6 | 2,07                | 4,96  |
| získať (udržať si) spoločenskú prestíž                             | 0,01 | 5,80       | 4,52                | 5,29  |
| POTREBA KONTAKTU S VÝTVARNÝM DIELOM celkom                         | 0,00 | 113,9<br>6 | 2,21                | 4,09  |
| POTREBA KONTAKTU S VÝTVARNÝM DIELOM – kognitívno-hodnotiaci úroveň | 0,00 | 97,78      | 1,89                | 3,77  |
| POTREBA KONTAKTU S VÝTVARNÝM DIELOM – spoločensko-úniková úroveň   | 0,00 | 82,77      | 2,67                | 4,54  |

Pokiaľ ide o hodnotenie vzťahu k umeniu cez „potrebu tvoriť“ (Tab.14), situácia je výrazne špecifická. Podľa priemerného skóre je vzťah študentov cez „potrebu tvoriť“ menej intenzívny než cez „potrebu vnímať“. To znamená, že percepčná línia sledovaného vzťahu k umeniu je pre študentov príznačnejšia než línia tvorivá. „Potreba tvoriť“ nediferencuje hodnotenie vzťahu študentov k sledovaným druhom umenia z pohľadu skupinovej špecifikácie štatisticky významne ( $P=0,13$  a  $F=2,26$ ), snáď len podľa celkového priemerného skóre možno uvažovať o silnejšej potrebe tvoriť u expertov ( $M=4,12$ ) než u laikov ( $M=4,44$ ). Zistené priemerné skóre však naznačuje, že potreba tvoriť v sledovaných súvislostiach nie je veľmi intenzívna – skôr priemerná.



**Tab. 14 Hodnotenie vzťahu k uvedeným druhom umenia cez „potrebu tvoriť“ – skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| DRUH UMENIA         | P    | F     | PRIEMERNÉ SKÓRE – M |       |
|---------------------|------|-------|---------------------|-------|
|                     |      |       | EXPERTI             | LAICI |
| Literárne           | 0,17 | 1,89  | 4,76                | 5,16  |
| Hudobné             | 0,53 | 0,38  | 4,77                | 4,96  |
| Výtvarné            | 0,00 | 29,41 | 2,11                | 3,40  |
| Tanec               | 0,00 | 9,48  | 4,86                | 3,90  |
| DRUHY UMENIA celkom | 0,13 | 2,26  | 4,12                | 4,44  |

Zaujímavé je zistenie vo vzťahu k výtvarnému umeniu, kde štatisticky významné diferencie ( $P=0,00$  a  $F=29,41$ ) poukazujú na to, že v skupine expertov ide o výrazne najsilnejšiu inklináciu k potrebe tvoriť ( $M=2,11$ ), oproti ostatným druhom umenia, aj keď táto je nižšia než pri potrebe vnímať. V skupine laikov je situácia podobná, ale vyššie namerané skóre ( $M=3,40$ ) ukazuje, že potreba tvoriť je zjavne nižšia než u expertov.

Súčasťou analýzy vzťahu študentov k literárnemu umeniu bolo hodnotenie významu čítania literatúry pre všetkých ľudí v dnešnej dobe. Tab.15 poskytuje prehľad zistení na úrovni jednotlivých položiek i na faktorovou analýzou vytvorených štruktúrnych úrovniach.

Súhrnné priemerné skóre významu čítania literatúry celkom vykazujú štatisticky významné diferencie medzi expertmi a laikmi ( $P=0,03$  a  $F=4,41$ ), keď skupina expertov hodnotí čítanie literatúry ako významnejšie ( $M=2,47$ ) než skupina laikov ( $M=2,78$ ). Ako možno pozorovať podľa priemerného skóre, diferencie sú veľmi malé. Tieto sa mierne prehĺbujú na úrovni kognitívnej ( $P=0,00$  a  $F=11,26$ ), kde pre expertov bolo namerané súhrnné skóre  $M=1,51$  a pre laikov  $M=1,95$ .

Faktorová analýza umožnila štruktúrovať položky hodnotenia významu čítania literatúry do troch úrovní, keď okrem spomínanej – kognitívnej úrovne, boli položky členené ďalej na úrovni emocionálnej a hodnotiacej. Táto empiricky vytvorená štruktúra plne korešponduje s anticipovanými atribútmi estetickej dimenzie vzťahu k literatúre, operacionalizovanými v jednotlivých položkách.

Podľa súhrnného priemerného skóre, nameraného pre každú z troch úrovní možno konštatovať, že pre študentov (expertov i laikov) je najvýznamnejšia úroveň kognitívna, teda položky, ktoré ju tvoria (sýtia ako faktor) sú chápané a hodnotené ako najvýznamnejšie (1,2,3,8).

Naopak, najmenej významné sú položky, ktoré tvoria emocionálnu úroveň hodnotenia významu čítania literatúry, pričom diferencie medzi sledovanými skupinami študentov nie sú štatisticky významné (pre expertov  $M=3,13$  a pre laikov  $M=3,45$ ). Túto úroveň podľa výsledkov faktorovej analýzy tvoria zároveň položky, ktoré vypovedajú o únikovom či relaxač-

nom význame čítania literatúry (5, 6, 12).

**Tab.15 Hodnotenie významu čítania literatúry – skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| VÝZNAM ČÍTANIA                                       | P           | F            | PRIEMERNÉ SKÓRE – M |             |
|--|-------------|--------------|---------------------|-------------|
|  |             |              | EXPERTI             | LAICI       |
| neustále vzdelávanie, poznávanie                     | 0,00        | 14,83        | 1,27                | 1,84        |
| získavanie informácií (o ľuďoch, histórii, kultúre ) | 0,00        | 7,89         | 1,38                | 1,82        |
| rozvíjanie vyjadrovacích schopností                  | 0,07        | 3,17         | 1,57                | 1,91        |
| spestrenie života                                    | 0,10        | 2,68         | 2,47                | 2,86        |
| hľadanie úniku zo všednosti                          | 0,60        | 0,27         | 3,18                | 3,33        |
| uspokojenie potreby zážitku                          | 0,08        | 3,11         | 3,41                | 3,88        |
| hľadanie ľudských hodnôt                             | 0,14        | 2,19         | 2,95                | 3,35        |
| rozvíjanie predstavivosti                            | 0,03        | 4,46         | 1,82                | 2,23        |
| rozvíjanie schopnosti hodnotiť (ľudí, situácie )     | 0,58        | 0,29         | 2,74                | 2,88        |
| rozvíjanie schopnosti riešiť problémy ľudí           | 0,12        | 2,48         | 3,68                | 3,25        |
| rozvíjanie tvorivých schopností                      | 0,03        | 4,81         | 2,34                | 2,84        |
| relax, vyplnenie voľného času                        | 0,24        | 1,35         | 2,80                | 3,14        |
| <b>VÝZNAM ČÍTANIA LITERATÚRY celkom</b>              | <b>0,03</b> | <b>4,41</b>  | <b>2,47</b>         | <b>2,78</b> |
| <b>VÝZNAM ČÍTANIA LITERATÚRY – kognitívna úroveň</b> | <b>0,00</b> | <b>11,26</b> | <b>1,51</b>         | <b>1,95</b> |
| VÝZNAM ČÍTANIA LITERATÚRY – emocionálna úroveň       | 0,17        | 1,94         | 3,13                | 3,45        |
| VÝZNAM ČÍTANIA LITERATÚRY – hodnotiacia úroveň       | 0,44        | 0,60         | 2,92                | 3,08        |

Pohľad na výsledky analýzy cez jednotlivé položky len potvrdzuje už uvedené zistenia, ktoré poukazujú na výrazne (a štatisticky významne) diferencovanú úlohu skupinovej špecifikácie na úrovni celkového súhrnného skóre pre kognitívnu úroveň. Táto sa najvýraznejšie prejavuje pri hodnotení významu čítania literatúry ( $P=0,00$  a  $F=14,83$ ) pre neustále vzdelávanie, poznávanie. Pre skupinu expertov ide o položku, ktorá je v celom súbore položiek hodnotená ako najvýznamnejšia ( $M=1,27$ ), tesne pred získavaním informácií ( $M=1,38$ ). Skupina laikov hodnotí tieto dve položky kognitívnej úrovne ako takmer rovnako významné ( $M=1,82$  a  $M=1,84$ ), ale menej významné než u expertov.

Naopak najmenej významné je pre skupinu expertov čítanie literatúry pre rozvíjanie schopnosti riešiť problémy ľudí ( $M=3,68$ ) a tiež uspokojenie potreby zážitku ( $M=3,41$ ), čo je pre skupinu laikov najmenej významná úloha čítania literatúry ( $M=3,88$ ).

Všetky sledované položky z pohľadu priemerného skóre hovoria o tom, že (aj keď nie štatisticky významne) skupina expertov všeobecne považuje čítanie literatúry za významnej-

šie než skupina laikov, keď takmer všetky priemerné skóre pre jednotlivé položky sú vyššie u laikov než u expertov.

V rozlíšení sebareflexívnych charakteristík vzťahu študentov k literatúre bola ďalšia časť metodiky venovaná hodnoteniu významu čítania literatúry pre vysokoškolákov, kde študenti hodnotili, aký význam má čítanie literatúry pre nich samotných.

Hodnotenie významu čítania literatúry bolo sledované súborom položiek, podľa faktorovej analýzy štruktúrovaných v troch úrovniach (faktoroch): 1. sociálna úroveň (3, 4, 5, 6, 7, 8), 2. tvorivo-humánna úroveň (9, 10, 11, 12), 3. relaxačná úroveň (1, 2).

Výsledky štatistického spracovania údajov sú uvedené v Tab.16. Pohľad na celkový význam čítania literatúry pre študentov poukazuje na veľmi tesne štatisticky významné difereencie medzi skupinou expertov (M=3,26) a skupinou laikov (M=3,58), keď P=0,00 a F=3,75.

**Tab.16 Hodnotenie významu čítania literatúry pre vysokoškolákov - skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| VÝZNAM ČÍTANIA  | P           | F            | PRIEMERNÉ SKÓRE - M |             |
|---|-------------|--------------|---------------------|-------------|
|   |             |              | EXPERTI             | LAICI       |
| pomáha vyplniť voľný čas                                    | 0,17        | 1,85         | 3,89                | 3,49        |
| poskytuje príležitosť oddýchnuť si                          | 0,34        | 0,89         | 3,34                | 3,08        |
| povzbudzuje kladný postoj k životu                          | 0,39        | 0,73         | 2,93                | 3,15        |
| pomáha riešiť citové vzťahy                                 | 0,90        | 0,02         | 4,56                | 4,53        |
| pomáha riešiť medziľudské vzťahy                            | 0,90        | 0,02         | 4,18                | 4,22        |
| pomáha chápať iných ľudí                                    | 0,60        | 0,31         | 3,22                | 3,37        |
| pomáha riešiť životné situácie                              | 0,91        | 0,01         | 4,11                | 4,14        |
| posilňuje v čase núdze, krízy                               | 0,23        | 1,44         | 3,33                | 3,67        |
| umožňuje cítiť sa ako súčasť rôznych ľudských osudov        | 0,51        | 0,41         | 2,98                | 3,15        |
| povzbudzuje túžbu tvoriť                                    | 0,00        | 47,43        | 2,45                | 4,30        |
| je zdrojom inšpirácie                                       | 0,00        | 22,49        | 2,23                | 3,45        |
| poskytuje možnosť porovnávať sa s autormi, hrdinami         | 0,19        | 1,72         | 3,49                | 3,86        |
| oživuje, spestruje vyjadrovacie schopnosti                  | 0,02        | 5,44         | 1,70                | 2,14        |
| <b>VÝZNAM ČÍTANIA LITERATÚRY celkom</b>                     | <b>0,05</b> | <b>3,75</b>  | <b>3,26</b>         | <b>3,58</b> |
| VÝZNAM ČÍTANIA LITERATÚRY - sociálna úroveň                 | 0,58        | 0,30         | 3,72                | 3,85        |
| <b>VÝZNAM ČÍTANIA LITERATÚRY - tvorivo - humánna úroveň</b> | <b>0,00</b> | <b>22,08</b> | <b>2,79</b>         | <b>3,69</b> |
| VÝZNAM ČÍTANIA LITERATÚRY - „relax“ úroveň                  | 0,21        | 1,57         | 3,62                | 3,28        |

Súhrnné skóre pre obidve skupiny študentov však naznačuje, že hodnotenie významu

čítania literatúry pre ľudí vôbec (Tab.15), teda celkové postavenie literatúry v živote človeka hodnotia ako významnejšie než postavenie literatúry vo vlastnom živote, teda na úrovni sebareflexie. Na otázku „prečo?“ možno hľadať odpovede prostredníctvom, hypotetických úvah, prípadne anticipačne predpokladať významné explanačné súvislosti.

Podľa výsledkov spracovania údajov je čítanie literatúry pre študentov najvýznamnejšie na tvorivo – humánnej úrovni. Diferencie medzi expertmi a laikmi sú štatisticky významné ( $P=0,00$  a  $F=2,08$ ) a poukazujú na to, že skupina expertov hodnotí čítanie literatúry ako podstatne významnejšie pre túto úroveň ( $M=2,79$ ) než skupina laikov ( $M=3,69$ ).

Výsledky spracovania údajov na relaxačnej úrovni poukazujú (aj keď nie štatisticky významne), že čítanie literatúry je pre tento účel významnejšie pre laikov ( $M=3,28$ ) než pre expertov ( $M=3,62$ ). Pre skupinu laikov ide dokonca o najvýznamnejšiu zo všetkých troch štruktúrálnej úrovni významu čítania literatúry.

Pohľad na význam čítania literatúry pre študentov cez namerané a spracované skóre pre jednotlivé položky poukazuje na to, že položky, kde boli zistené výrazné (a štatisticky významné) diferencie medzi expertmi a laikmi označujú významy, spojené s tvorivými aktivitami. Čítanie literatúry je pre študentov významné ako zdroj inšpirácie. Podľa priemerného skóre je takéto vnímanie významu čítania literatúry intenzívnejšie u expertov ( $M=2,23$ ) než u laikov ( $M=3,45$ ), keď  $P=0,00$  a  $F=22,49$ .

Skutočnosť, že čítanie literatúry povzbudzuje túžbu tvoriť je hodnotená ako najvýznamnejšia v skupine expertov ( $M=2,45$ ) než v skupine laikov ( $M=5,30$ ). Diferencie medzi sledovanými skupinami študentov sú veľmi výrazné a štatisticky významné ( $P=0,00$  a  $F=47,43$ ). Je možné, podľa týchto zistení uvažovať o tom, že diferencie medzi expertmi a laikmi sú veľmi výrazné vo vzťahu k tvorivým aktivitám, oveľa výraznejšie, než vo vzťahu k aktivitám percepčným.

Pre skupinu expertov je čítanie literatúry najvýznamnejšie preto, že oživuje a spestruje vyjadrovacie schopnosti ( $M=1,70$ ). Diferencie medzi expertmi a laikmi sú tu štatisticky významné ( $P=0,02$  a  $F=5,44$ ), keď pre skupinu laikov význam čítania literatúry pre oživenie a spestrenie vyjadrovacích schopností je menej významné ( $M=2,14$ ). Podľa priemerných skóre pre sledované položky je však aj pre skupinu laikov táto položka hodnotená ako najvýznamnejšia.

Naopak, najmenej významné je čítanie literatúry pre riešenie citových vzťahov, a to tak v skupine expertov ( $M=4,56$ ), ako aj v skupine laikov ( $M=4,53$ ). Ako možno vidieť podľa nameraného skóre, skutočnosť, že čítanie literatúry môže pomáhať študentom pri riešení citových vzťahov je pre obidve skupiny študentov len priemerne významná a nemožno konštatovať ani diferencie medzi sledovanými skupinami expertov a laikov.

Vzhľadom na profesionálne zameranie študentov a snahu študovať charakter vzťahu študentov k umeniu (zvlášť k literatúre), ako prejav estetickým záujmov, bola analýza venovaná úlohe ilustrácií v čítanej literatúre.

Výsledky analýzy poukazujú na vysoko významné diferencie medzi expertmi a laikmi. Podľa priemerného skóre (Tab.17) pre obidve skupiny študenti viac venujú pozornosť sa-

motným ilustráciám diela, ktoré čítajú, než autorovi ilustrácií. Skupina expertov vykazuje veľmi intenzívny záujem o ilustrácie ( $M=1,79$ ), v skupine laikov bol zistený podstatne menší záujem ( $M=3,62$ ), pričom interskupinové diferencie sú štatisticky významné ( $P=0,00$  a  $F=55,23$ ).

Zistenia sledujúce záujem čitateľa o autorovi ilustrácií naznačujú, že skupina expertov sa o autorov ilustrácií v čítanom diele zaujíma podstatne intenzívnejšie ( $M=2,47$ ) než skupina laikov ( $M=5,31$ ), keď diferencie medzi skupinou expertov a laikov sú vysoko štatisticky významné ( $P=0,00$  a  $F=122,64$ ).

**Tab.17 Význam ilustrácií v čítanej literatúre – skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| ILUSTRÁCIE  | P    | F      | PRIEMERNÉ SKÓRE – M |       |
|---|------|--------|---------------------|-------|
|   |      |        | EXPERTI             | LAICI |
| Zaujíma Vás, kto ilustroval knihy, ktoré čítate? (1-rozh. zaujíma, 7-rozh. nezaujíma) | 0,00 | 122,64 | 2,47                | 5,31  |
| Venujete pozornosť ilustráciám diela, ktoré čítate? (1-vždy, 7-nikdy)                 | 0,00 | 55,23  | 1,79                | 3,62  |

**Tab.18 Obľúbené literárne druhy – skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| OBLÚBENÉ LITERÁRNE DRUHY | P    | F     | PRIEMERNÉ SKÓRE – M |       |
|--------------------------|------|-------|---------------------|-------|
|                          |      |       | EXPERTI             | LAICI |
| lyrika                   | 0,00 | 14,08 | 3,38                | 4,50  |
| epika                    | 0,17 | 1,92  | 2,33                | 2,71  |
| dráma                    | 0,57 | 0,32  | 3,13                | 3,29  |

Obľúbené literárne druhy, (podľa odpovedí respondentov) poukazujú na to, že všetky tri literárne druhy t. j. lyrika, epika, dráma, sú obľúbenejšie v skupine expertov než v skupine laikov. V oboch skupinách sú najobľúbenejšie epické diela, o niečo menej dráma a najmenej lyrika. Štatisticky významné sú interskupinové diferencie ( $P=0,00$  a  $F=14,08$ ), keď obľúbenosť lyrických diel je v skupine expertov vyššia ( $M=3,38$ ) než v skupine laikov ( $M=4,50$ ).

Zistenia, či študenti subjektívne pociťujú nedostatok času na čítanie literatúry, hovoria o tom, že bez výrazných interskupinových diferencií (experti  $M=4,41$  a laici  $M=4,64$ ) hodno-

tia svoje časom ohraničené možnosti ako priemerné. To znamená, že sami cítia oveľa väčšiu potrebu čítať literatúru než majú možnosť ju realizovať.

**Tab. 19 Subjektívne pociťovaný dostatok času na čítanie literatúry – skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| ČAS ČÍTAŤ   | P    | F    | PRIEMERNÉ SKÓRE – M |       |
|---|------|------|---------------------|-------|
|   |      |      | EXPERTI             | LAICI |
| Máte pre potrebu venovať sa literatúre dostatok času (1-rozhodne áno, 7-rozhodne nie) | 0,42 | 0,65 | 4,41                | 4,64  |

**Tab. 20 Obľúbená tematika lyrických básní – skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| TEMATIKA LYRICKÝCH BÁSNÍ       | P    | F    | PRIEMERNÉ SKÓRE – M |       |
|--------------------------------|------|------|---------------------|-------|
|                                |      |      | EXPERTI             | LAICI |
| Prírodná (náladová)            | 0,66 | 0,19 | 4,34                | 4,47  |
| Intímna (úvahová)              | 0,31 | 1,05 | 3,06                | 3,38  |
| Spoločenská (sociálna)         | 0,06 | 3,51 | 4,07                | 4,65  |
| ČÍTANIE LYRICKÝCH BÁSNÍ celkom | 0,17 | 1,87 | 3,82                | 4,17  |

Okrem obľúbenosti literárnych žánrov boli v analýze sledované aj obľúbené tematiky lyrických básní (Tab.20) a obľúbené tematiky epických diel. Podľa údajov, uvedených v Tab.20, obľúbenosť tém lyrických básní nevykazuje štatisticky významné interskupinové diferencie. Súhrnné priemerné skóre poukazuje na nepatrné rozdiely medzi expertmi a laikmi, pričom experti (M=3,82) sa celkove viac venujú uvedeným témam než laici (M=4,17).

Pre obidve skupiny študentov sú najobľúbenejšie básne s intímnu (úvahovou) témou. Najmenej zaujímavé sú pre expertov básne s prírodnou (náladovou) tematikou (M=4,34) a pre laikov básne so spoločenskou tematikou (M=4,65).

**Tab.21. Obľúbený verš pri čítaní lyriky – skupinová špecifikácia (v %)**

| SKUPINOVÁ ŠPECIFIKÁCIA | OBLÚBENÝ VERŠ |       |        | SPOLU |
|------------------------|---------------|-------|--------|-------|
|                        | VIAZANÝ       | VOLNÝ | NEVIEM |       |
| EXPERTI                | 12,21         | 53,66 | 34,15  | 100,0 |
| LAICI                  | 24,65         | 26,92 | 47,44  | 100,0 |
| <b>SPOLU</b>           | 18,76         | 40,63 | 40,63  | 100,0 |

Podľa zistených údajov, uvedených v Tab.21, študenti celkove uprednostňujú najmä voľný verš (40,63%), avšak rovnaké množstvo študentov sa k otázke nevedelo vyjadriť (40,63%). Voľný verš je obľúbenejší u expertov (53,66%) než u laikov (26,92%). V skupine laikov sme zistili, že veľmi malým rozdielom uprednostňujú voľný verš (26,92%) pred viazaným (24,65%), ale oveľa väčší počet študentov z tejto skupiny nevedelo odpovedať na otázku (47,44%).

Zjavné diferencie medzi skupinou expertov a laikov boli zistené pri obľúbených tematikách epických diel. Ich čítanie celkove poukazuje na väčší záujem v skupine expertov než v skupine laikov. Najvýraznejšie sú interskupinové diferencie v obľúbenosti ľubostných diel ( $P=0,00$  a  $F=23,23$ ), životopisných diel ( $P=0,00$  a  $F=25,65$ ) a dokumentárnej literatúry ( $P=0,00$  a  $F=16,42$ ).

Podľa priemerného nameraného skóre je ľubostná tematika obľúbenejšia v skupine laikov ( $M=3,10$ ) než v skupine expertov ( $M=4,46$ ). Životopisné diela sú naopak výrazne obľúbenejšie v skupine expertov ( $M=2,8$ ) než v skupine laikov ( $M=24$ ), podobne dokumentárna literatúra je obľúbenejšia u expertov ( $M=3,09$ ) než u laikov ( $M=4,29$ ).

Skupina expertov vykazuje ako najobľúbenejšiu životopisnú tematiku ( $M=2,88$ ) a ako najmenej (až priemerne) obľúbenú tematiku ľubostnú ( $M=4,46$ ) a vedecko-fantastickú (sci-fi) ( $M=4,41$ ).

Najobľúbenejšie sú v skupine laikov diela s dobrodružnou tematikou ( $M=2,94$ ) a nízku obľúbenosť vykazujú laici vo vzťahu k sci-fi literatúre ( $M=5,14$ ).

**Tab. 22 Obľúbená tematika epických diel – skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| TEMATIKA<br>LYRICKÝCH<br>BÁSNÍ | P    | F     | PRIEMERNÉ<br>SKÓRE – M |       |
|--------------------------------|------|-------|------------------------|-------|
|                                |      |       | EXPERTI                | LAICI |
| Historická                     | 0,70 | 0,15  | 3,02                   | 3,14  |
| Lúboštná                       | 0,00 | 23,23 | 4,46                   | 3,10  |
| Dobrodružná                    | 0,04 | 4,20  | 3,51                   | 2,94  |
| Cestopisná                     | 0,19 | 1,76  | 3,51                   | 3,88  |
| Životopisná                    | 0,00 | 25,65 | 2,88                   | 4,24  |
| Sci-fi                         | 0,03 | 4,71  | 4,41                   | 5,14  |
| Dokumentárna                   | 0,00 | 16,42 | 3,09                   | 4,29  |
| ČÍTANIE EPICKÝCH DIEĽ celkom   | 0,11 | 2,59  | 3,56                   | 3,82  |

**Tab. 23 Najobľúbenejší autor – skupinová špecifikácia (v %)**

| SKUPINOVÁ<br>ŠPECIFIKÁCIA | AUTOR     |            | NEVIEM | SPOLU |
|---------------------------|-----------|------------|--------|-------|
|                           | SLOVENSKÝ | ZAHRANIČNÝ |        |       |
| EXPERTI                   | 8,54      | 74,39      | 17,07  | 100,0 |
| LAICI                     | 8,97      | 65,38      | 25,64  | 100,0 |
| <b>SPOLU</b>              | 8,75      | 70,00      | 21,25  | 100,0 |

**Tab. 24 Autor a literárne dielo, ktoré naposledy dočítali – skupinová špecifikácia (v %)**

| SKUPINOVÁ<br>ŠPECIFIKÁCIA | AUTOR     |            | NEVIEM | SPOLU |
|---------------------------|-----------|------------|--------|-------|
|                           | SLOVENSKÝ | ZAHRANIČNÝ |        |       |
| EXPERTI                   | 10,98     | 86,59      | 2,44   | 100,0 |
| LAICI                     | 20,51     | 74,36      | 5,13   | 100,0 |
| <b>SPOLU</b>              | 15,63     | 80,63      | 3,75   | 100,0 |

**Tab. 25 Autor a literárne dielo, ktoré zanechalo najsilnejší dojem – skupinová špecifikácia (v %)**

| SKUPINOVÁ<br>ŠPECIFIKÁCIA | AUTOR     |            | NEVIEM | SPOLU |
|---------------------------|-----------|------------|--------|-------|
|                           | SLOVENSKÝ | ZAHRANIČNÝ |        |       |
| EXPERTI                   | 4,88      | 78,05      | 17,07  | 100,0 |
| LAICI                     | 16,67     | 66,67      | 16,67  | 100,0 |
| <b>SPOLU</b>              | 10,63     | 72,50      | 16,88  | 100,0 |



**Tab.26 Uprednostňovaní autori umeleckej literatúry – skupinová špecifikácia (v %)**

| SKUPINOVÁ ŠPECIFIKÁCIA | AUTOR     |            | NEVIEM | SPOLU |
|------------------------|-----------|------------|--------|-------|
|                        | SLOVENSKÝ | ZAHRANIČNÝ |        |       |
| EXPERTI                | 14,63     | 82,93      | 2,44   | 100,0 |
| LAICI                  | 21,79     | 78,21      | 0,00   | 100,0 |
| <b>SPOLU</b>           | 18,13     | 80,63      | 1,25   | 10,0  |

Podľa údajov uvedených v Tab. 23, 24 a 25 sú študenti zväčša orientovaní na zahraničnú literatúru, a to tak pokiaľ ide o obľúbeného autora i obľúbené literárne dielo. Táto tendencia je výraznejšia u expertov než u laikov.

**Tab.27 Získavanie kníh na čítanie – skupinová špecifikácia (v %)**

| SKUPINOVÁ ŠPECIFIKÁCIA | KNIHY  |           | NEVIEM | SPOLU |
|------------------------|--------|-----------|--------|-------|
|                        | KUPUJE | POŽIČIAVA |        |       |
| EXPERTI                | 18,29  | 80,49     | 1,22   | 100,0 |
| LAICI                  | 38,46  | 61,52     | 0,00   | 100,0 |
| <b>SPOLU</b>           | 28,13  | 70,63     | 1,26   | 100,0 |

Pokiaľ ide o získavanie čítaných kníh, ako možno pozorovať na základe údajov v Tab.25, významná väčšina študentov si knihy požičiava, pričom táto tendencia je silnejšia v skupine laikov než v skupine expertov.

V snahe zistiť mieru inklinácie študentov k tvorivým aktivitám bola pripravená sada položiek, ktoré majú vytvoriť priestor pre charakterizovanie záujmu študentov o námety pre literárnu tvorbu (Tab.24). Faktorová analýza pomohla štruktúrovať sledované námety v troch úrovniach: 1. zmysel život a sociálne (1, 2, 5, 6), 2. zmysel života a duchovné (7, 8, 9) a 3. dokumentárne (3,4).

Súbor námietok celkovo predstavuje inšpiráciu k literárnemu stvárneniu viac v skupine expertov ( $M=3,73$ ) než v skupine laikov ( $M=4,06$ ), keď  $P=0,05$  a  $F=3,83$ . Súhrnné priemerné skóre však poukazuje na priemernú, nie intenzívnu inklináciu k tvorivým aktivitám vo vzťahu k uvedeným námietkam.

Z pohľadu štruktúrovaných úrovní námietok je inklinácia k tvorivým aktivitám u študentov expertov i laikov rovnako výraznejšia pri témach úrovne zmysel života a duchovné. Výrazne najmenší záujem majú študenti o literárnu tvorbu pri dokumentárnych námietkach. Štatisticky významné sú diferencie medzi expertmi a laikmi pri záujme o literárne stvárnenie námietok úrovne zmysel života a duchovné, keď záujem laikov je výrazne nižší ( $M=4,53$ ) než záujem u expertov ( $M=3,6$ ),  $P=0,00$  a  $F=16,04$ .

Charakteristika záujmu o literárne tvorivé stváranie rôznych námetov poukazuje na to, že pre skupine expertov sú ako námety pre literárnu tvorbu najvýznamnejšie predstavy o vlastnom živote (M=2,85) a predstavy o súčasnom svete (M=2,88). Teda námety o zmysle života a sociálnych vzťahoch. Naopak najmenej zaujímavé sú pre nich príbehy z oblasti rôznych profesií (M=5,00), teda na úrovni – dokumentárne.

V skupine laikov bolo zistené, že najväčší záujem majú (hoci vzhľadom na priemerné skóre skôr priemerný) o stváranie predstáv o vlastnom živote (M=3,36), hoci menej ako experti. Najmenej inšpirujúce pre literárnu tvorbu je pre laikov stváranie náboženských predstáv (M=5,17), ktoré je málo inšpirujúce aj pre skupinu expertov (M=4,39).

Zaujímavé je zistenie, že predstavy o súčasnom svete považujú experti za viac inšpirujúce (M=2,88) než laici (M=3,73). Kým pre skupinu expertov ide o námet, ktorý patrí k vysoko inšpirujúcim, pre skupinu laikov, naopak, patrí k najmenej zaujímavým (P=0,00 a F=8,29).

**Tab.28 Záujem o námety literárne tvoriť – skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| NÁMETY                                       | P    | F     | PRIEMERNÉ SKÓRE – M |       |
|--|------|-------|---------------------|-------|
|  |      |       | EXPERTI             | LAICI |
| Predstavy o súčasnom svete                   | 0,00 | 8,29  | 2,88                | 3,73  |
| Predstavy o vlastnom živote                  | 0,12 | 2,51  | 2,85                | 3,36  |
| Príbehy v oblasti rôznych profesií           | 0,07 | 3,29  | 5,00                | 4,48  |
| Predstavy o význame histórie                 | 0,85 | 0,03  | 4,40                | 4,46  |
| Predstavy o intímnych vzťahoch               | 0,55 | 0,35  | 3,57                | 3,39  |
| Príbehy zo života blízkych, známych          | 0,21 | 1,58  | 3,90                | 3,52  |
| Predstavy o budúcom svete                    | 0,01 | 6,15  | 3,12                | 3,89  |
| Náboženské predstavy                         | 0,01 | 5,86  | 4,39                | 5,17  |
| Predstavy o vplyve iných kultúr              | 0,00 | 1,80  | 3,46                | 4,53  |
| NÁMETY celkom                                | 0,05 | 3,83  | 3,73                | 4,06  |
| NÁMETY<br>- úroveň: zmysel života a sociálne | 0,36 | 0,85  | 3,30                | 3,50  |
| NÁMETY<br>- úroveň: zmysel života a duchovné | 0,00 | 16,04 | 3,66                | 4,53  |
| NÁMETY<br>- úroveň: dokumentárne             | 0,35 | 0,85  | 4,70                | 4,47  |

Okrem inklinácie k literárnej tvorbe a záujmu o rôzne námety na stváranie bola časť výskumnej metodiky i analýzy venovaná inšpirácii literárnym dielom k pokusu stváraní rovnaký námet (ako v prečítanej literatúre) v podobe vlastného umeleckého diel

Na základe výsledkov spracovania údajov (Tab. 25) možno konštatovať výrazný

a štatisticky vysoko významný rozdiel medzi sledovanými a porovnávanými skupinami expertov a laikov ( $P=0,00$  a  $F=30,36$ ). Skupina expertov vykazuje výrazne intenzívnejšiu tendenciu tvorivo sa prejaviť ( $M=3,50$ ) než laici ( $M=4,74$ ). Súhrnné priemerné skóre však naznačuje skôr priemerné než silne pozitívne tendencie.

Charakter inklinácie k umeleckej tvorbe pre porovnávané skupiny poukazuje na to, že skupina expertov by námety z prečítanej literatúry (diela) stvárnila predovšetkým v podobe výtvarného diela ( $M=2,37$ ), menej v podobe literárneho diela ( $M=3,98$ ) a najmenej v podobe hudobného diela ( $M=4,16$ ).

**Tab. 29 Literárne dielo ako inšpirácia k tvorbe – skupinová špecifikácia (ONEWAY)**

| POKUS TVORIŤ                    | P           | F            | PRIEMERNÉ SKÓRE – M |             |
|---------------------------------|-------------|--------------|---------------------|-------------|
|                                 |             |              | EXPERTI             | LAICI       |
| Výtvarné dielo                  | 0,00        | 76,20        | 2,37                | 4,92        |
| Hudobné dielo                   | 0,06        | 3,58         | 4,16                | 4,77        |
| Literárne dielo                 | 0,06        | 3,38         | 3,98                | 4,54        |
| <b>INŠPIRÁCIA TVORIŤ celkom</b> | <b>0,00</b> | <b>30,36</b> | <b>3,50</b>         | <b>4,74</b> |

Pre skupinu laikov je ,naopak, výtvarné dielo najmenej významné ako podoba stvárnenia literatúrou inšpirovaného námetu ( $M=4,92$ ). Diferencie medzi tromi druhmi umeleckého diela sú zjavne menšie než je tomu v skupine expertov. Najradšej (aj keď podľa priemerného skóre nejde o výrazne intenzívne snahy) by prečítaný námet stvárnil opäť v podobe literárneho diela.

**Tab. 30 Vlastná literárna tvorba – skupinová špecifikácia (v %)**

| SKUPINOVÁ ŠPECIFIKÁCIA | NAPÍŠAL      |              |             |              |             | SPOLU        |
|------------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
|                        | ÁNO          | BÁSEŇ        | PRÓZU       | NIE          | NEVIEM      |              |
| EXPERTI                | 48,78        | 15,85        | 10,98       | 23,17        | 1,22        | 100,0        |
| LAICI                  | 15,38        | 8,97         | 6,41        | 66,67        | 1,28        | 100,0        |
| <b>SPOLU</b>           | <b>32,50</b> | <b>12,50</b> | <b>8,75</b> | <b>44,38</b> | <b>1,25</b> | <b>100,0</b> |

Pokus o vlastnú literárnu tvorbu uviedlo vcelku viac študentov než bolo tých, ktorí nikdy nič literárne nenapísali (44, 38%). Celkove bolo 32, 50% študentov, ktorí uviedli, že niečo napísali, ale charakter tvorby nešpecifikovali. Zo študentov, ktorí uviedli, že napísali

báseň, či prózu bolo viac tých, ktorí napísali báseň (12, 50%) než tých, ktorí napísali prózu (8, 75%).

Aktívnejší vo vzťahu k tvorivým aktivitám boli zjavne experti, čo je vidieť najmä pri nešpecifikovaných dielach (48, 78%). Rovnako v skupine expertov i v skupine laikov väčšina študentov písala básničky. Táto tendencia je výraznejšia v skupine expertov.

**Tab.31 Používanie spisovného jazyka – skupinová špecifikácia (v %)**

| SKUPINOVÁ ŠPECIFIKÁCIA | JAZYK POUŽÍVANÝ V BEŽNEJ KOMUNIKÁCI |         |        | SPOLU |
|------------------------|-------------------------------------|---------|--------|-------|
|                        | SPISOVNÝ                            | NÁREČIE | NEVIEM |       |
| EXPERTI                | 95,12                               | 3,66    | 0,00   | 100,0 |
| LAICI                  | 87,18                               | 11,54   | 1,28   | 100,0 |
| <b>SPOLU</b>           | 91,25                               | 7,50    | 1,26   | 100,0 |

Podľa údajov v Tab. 31 úplná väčšina študentov používa pri bežnej komunikácii spisovný jazyk (91, 25%), pričom táto tendencia je výraznejšia v skupine expertov (95, 12%) než v skupine laikov (87, 18%).

### 3.6.4. Zhrnutie výsledkov analýzy

Na základe vyhodnotenia výsledkov sledovaných parametrov sme dospeli k nasledujúcim záverom:

► **Vysokoškoláci FU - experti:**

- umelecky orientovaní,
- vykazujú výraznejšiu profiláciu k predmetom umenovedného zamerania, ktorá poukazuje na to, že zvolená forma štúdia nebola náhodná,
- medzi najvýznamnejšie a zaujímavé formy pre utváranie vzťahu k literatúre zo sledovaného súboru činností v detstve dominovalo u nich rozprávanie príbehov,
- vo všeobecnosti považujú čítanie literatúry za významnú činnosť,
- majú potrebu byť v kontakte s literárnym dielom, ale na prvom mieste je u nich výtvarné umenie, potom hudba,
- sú náročnejšími čitateľmi, očakávajú od literárneho diela viac než iluzórny únik od skutočnosti, chcú mať pocit obohatenia, poznávať umelecky stvárnený svet,
- literatúru považujú za nevysychajúci prameň ich trvalej inšpirácie pre tvorbu,
- slúži im na odkrytie svojich hodnototvorných možností a na hlbšie sebauvedomenie,
- z hľadiska literárnych žánrov sú najobľúbenejšie epické životopisné a dokumentárne,

- najmenej obľúbené sú u nich ľúbostné žánre,
- z poézie pre nich zaujímavá intímna (úvahová), najmenej básne s prírodnou tematikou,
- najsilnejšie determinujúce činitele sú médiá (najmä televízia), neformálne skupiny a vlastné ja, čo potvrdzuje aj ich intenzívnejší individuálny záujem o umenie a literatúru,
- percepčná línia vzťahu k literárnemu umeniu je pre nich prítazlivejšia než tvorivá línia,
- význam determinujúcich činiteľov v sledovaných súvislostiach je skôr priemerný, avšak najsilnejší vplyv celkovo má determinujúci činiteľ „médiá a sám“, ktorý je významný najmä u expertov. Potvrdzuje to napr. ich intenzívnejší záujem a sebareflexívne, individuálne iniciatívy,
- pre expertov príznačné objavovanie väzieb (v rôznych polohách) v linii: umenie (najmä výtvarné) – tvorivosť (vlastný umelecký prejav) – profilácia (napr. „potreba hľadať inšpirácie pre pracovné činnosti),
- smerujú k modelu čitateľa so záujmom o náročnú literatúru s aktívnou vnímateľskou spoluúčasťou.

► **Vysokoškoláci BergF - laici:**

- prakticky a technicky orientovaní,
- záujem o spoločensko-vedné predmety u nich vzrástol až počas strednej školy,
- študovaný odbor sa pre nich stáva uzavretým svetom, do ktorého len ťažko prenikajú podnety a vplyvy literatúry,
- medzi najvýznamnejšie a zaujímavé formy pre utváranie vzťahu k literatúre zo súboru činností v období detstva boli rôzne činnosti v materskej škôlke,
- od čítania umeleckého diela očakávajú: príjemný zážitok, odreagovanie sa, prísť na iné myšlienky,
- obľúbená je tematika epických diel najmä dobrodružná, ľúbostná, ktorá je v protiklade s filozofickým konceptom tvoriacim tematické pozadie rozsiahlejších prozaických foriem,
- poéziu supluje viac počúvanie piesňových textov než čítanie poézie, (uprednostňovaný je viac viazaný verš a poézia s intímnu ľúbostnou tematikou, najmenej so spoločenskou),
- majú väčšiu potrebu byť v kontakte s hudbou ako s literatúrou a výtvarným umením,
- viac smerujú k tradičnému modelu nenáročného čitateľa.

► **Pre obe skupiny platí spoločné:**

- najvýznamnejšie charakterizuje ich vzťah k literatúre (umeniu vôbec) kognitívna zložka estetického vnímania a najmenej emocionálna zložka,
- sociálna dimenzia (vzťahu k umeniu) nie je výrazne významná a už vôbec nie určujúca.
- umenie ako prostriedok, predmet, či kľúč ku komunikácii s inými ľuďmi je pre nich v porovnaní s ostatnými úlohami umenia (relax, poznanie) menej významný.

*Pri vyhodnocovaní tohto výskumu a pri následných diskusiách s probandami o týchto výsledkoch a dôvodoch realizácie výskumného projektu, sme zistili:*

- Pozitívny vzťah probandov k spolupráci na projekte.
- Uvedomenie si vplyvu a významu umenia, zvlášť literárneho na vlastnú profiláciu a tvorivosť samotnými probandami.
- Pozitívne hodnotenie následnej informovanosti o výsledkoch projektu samotnými probandami.
- Nepriame pozitívne pochopenie a akceptovanie záverov výskumu pre vlastný rozvoj osobnosti probandov, bolo významné najmä u expertov.
- U oboch skupín probandov nastal po realizovaní projektu čiastočne kvalitatívne vyšší „partnerský“ vzťah k umeniu a k jeho aktívnemu vyhľadávaniu (napr. výstavy, koncerty, divadlo atď.).
- Zdá sa, že štúdium na vysokej škole je pravdepodobne posledným miestom a obdobím, kde je možné ešte významne pozitívne prebudiť, modifikovať, či rozvíjať vzťah mladých ľudí k všetkým druhom umenia na vyššiu úroveň.

## **Záver**

Ani začiatok nového tisícročia však nenaplní unáhlené proroctvá o ústupe literatúry – knihy, ktoré si vydobyla v priebehu svojho stáročného života. Pretrváva, napriek ohlušujúcej entropii informácií, napriek existencii filmu, televízie, napriek erupzívnej rozpínavosti video-systémov, nepredstaviteľnej úspornosti mikromédií. Dnes, sa u nás pociťuje únava zo šoku, ktorý spôsobil november 1989 a s ním voľný trh, keď začali platiť iné zákonitosti recepcie literatúry a začína sa boom e-book (elektronická kniha), je „potrebné rozlúčiť sa s predstavou klasického čitateľa, ktorý je viac divákom a poslucháčom masmediálnej literatúry a kultúry a s klasickým chápaním literatúry a jej druhov prózy, poézie, drámy“ (Liba, s. 157), ktoré majú už dávno svoje pokračovanie v televízii, vo filme, na diskotékach a v rozhlase. Dnes, keď sa stále viac z mladého človeka-výrobca stáva človek-nástroj, obyčajný chladný materiál, ktorého môže ktokoľvek, čokoľvek a kedykoľvek „spracovať“, je potrebné, aby malo šancu na prežitie aj v začínajúcom storočí „klasické médium, akým je ne-

sporne kvalitná kniha, ktorá ponúka človeku čas pokojnej koncentrácie na text a cezeň na seba samého“ (Germušková, 1999, s. 150).

Z daných analýz vyplýva, že súčasná doba a prebiehajúce zmeny, menia i charakteristiku klasického dospelého čitateľa. Vplyvy sú tak dynamicky pôsobiace a významné, že v súčasnosti existuje viacero „druhov“ čitateľov v závislosti od toho ako ich determinovalo prostredie základnej a strednej školy, médiá, reklama, či rovesníci. Napriek tomu výsledky štúdie sú dokladom toho, že kniha ostáva naďalej významným „nástrojom“ tvorivosti, humanizácie, estetizácie, výchovy a vzdelávania. Je potrebné preto udržať pozíciu knihy a literatúry a estetiky v zmenených podmienkach pre jej nezvratné a pozitívne efekty aj v práci so študentmi vysokých škôl a to i technického smeru i napriek nepochopeniu u niektorých kompetentných. Ukazuje sa, že nová generácia, ktorá je v súčasnosti v školských laviciach, nevybuduje svet len podľa zákonov vedy a techniky, ale mala by ich budovať i podľa zákonov krásy a dobra. To poukazuje na význam estetiky, na jej oprávnené miesto na technických univerzitách, i na význam samotného umenia pre každého mladého človeka, v každom období jeho života štúdia a práce.

Estetika umožňuje mladému človeku prístup ku kultúrnemu dedičstvu a poskytuje mu kultúrnu gramotnosť. Kultúrnosť a kultúra nie sú iba jazyk, knihy, umenie, ale aj vystupovanie, zvyky, mravné dedičstvo, ľudská múdrosť, morálka, estetické vnímanie, názory na svet, postoje k životu, životný štýl a kultúra prostredia. Semináre a ostatné aktivity z oblasti estetiky dávajú všetkým týmto dôležitým prvkom priestor na rozvíjanie. To značí, že umožňujú rozvíjať estetické vedomie, schopnosť mladého človeka – technika orientovať sa v kultúre a tým ho súčasne vzdelávať, kultivovať, najmä dnes, kedy sa pootvárajú dvere do Európy. Zároveň ho obohacuje v tvorivosti a napomáha vytvoreniu harmonickej a aj šťastnej osobnosti. Bez morálneho a estetického prebudenia sa nikdy nebude môcť uskutočniť u mladého človeka premena kultúrneho bohatstva na osobné formy a stať sa podstatnou súčasťou jeho hodnotových orientácií. Preto dozrel čas pre nový vzostup estetiky ako spoločenskej vedy, ktoré regenerovaním humanistických hodnôt prispievajú k vytvoreniu ideálu mladého človeka – odborníka, profesionála, vzdelanca, kultúrne vyspelého človeka, ktorý sa vyznačuje nielen bohatými vedomosťami, ale aj osobnou kultúrou, morálkou a vkusom.

## **Literatúra:**

1. BAGIN, A. (1979): *O čítaní a čitateľoch*. In: Literárne etudy. Bratislava : Smena, s. 166-178.
2. BELAJEVOVÁ, L. J. (1987): *Základy a kritériá typológie čitateľov umeleckej literatúry*. In: čitateľská recepcia literatúry. Štúdie o zahraničných výskumoch. Bratislava : Slovenský spisovateľ.
3. BEŇADIKOVÁ, J. a kol. (1996): *Estetická výchova pre SŠ*. Bratislava : SPN.

4. BRINDZOVÁ, M. (2000): *Filozofia a humanizácia*. In: Zborník Humanizácia životného prostredia a vzdelávania na technických univerzitách. Bratislava : KHV SvF STU, s. 11-16.
5. BROŽÍK, E. (1987): *Estetika všedného dňa*. Bratislava : Tatran.
6. CIGÁNEK, J. (1972): *Nástin sociologie umění*. Praha : Odeon.
7. CROSE, B. (1937): *Břevír z estetiky*. Praha : Ars.
8. ECO, U. (1973): *Dzielo otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Warszawa
9. FILA, R. (1991): *Načo je nám umenie*. Bratislava : Mladé letá.
10. FINDRA, J. (1998): *Jazyk, reč, človek*. 1. vyd., Bratislava : Q 111.
11. GÁL, F. (1990): *Možnosť a skutočnosť*. Moderná encyklopédia. Bratislava : Obzor.
12. GERMUŠKOVÁ, M. (1999): *Recepcia aktuálnych učebníc literatúry pre piaty ročník základných školy z aspektu žánrových preferencií*. In: Zborník Druhový a žánrový kontext v epike pre deti a mládež Pedagogickej fakulty PU, Katedry slovenského jazyka a literatúry. Prešov: Náuka.
13. HAMAN, A. (1991): *Literatura z pohľadu čtenářů*. Praha : Československý spisovatel.
14. HEGEL, G. W.F. (1968): *Estetika I.diel*. Bratislava : Pravda.
15. HEJDUK, P. (1983): *Galerie pro děti*. Deti a my, roč. XIII., č. 4.
16. HRABÁK, J. (1977): *Poetika*. Praha : Československý spisovatel.
17. HREHOVÁ, D. (2001): *Estetické a etické zároveň vo výchove inžinierov 21. storočia*. In: Zborník Humanitas et techné z medzinárodnej konferencie Humanitní vzdělávací a výskumné programy na technických univerzitách s ohľadom na standardy a hodnoty Európskej Unie. Praha : Katedra spoločenských vied Fakulty stavební Českého vysokého učení technického, s. 59-64.
18. HREHOVÁ, D. (2000): *Estetika a vysokoškólák*. Zborník z vedeckej medzinárodnej konferencie Humanizácia vzdelávania na univerzitách a fakultách technického zamerania na prahu 21.storočia. Žilina : Katedra sociálnych vied Žilinskej univerzity, s. 89-93.
19. HREHOVÁ, D. (2001): *Rodina a súčasnosť*. In: Zborník z medzinárodnej konferencie Rodina v spoločenských premenách Slovenska. Prešov : Katedra politológie Filozofickej fakulty PU, s. 267- 275.
20. HREHOVÁ, D. (2000): *Úloha estetiky v zdokonaľovaní myslenia a čítania študenta Technickej univerzity*. In: Zborník z vedeckého medzinárodného seminára Humanizácia životného prostredia a vzdelávania na technických univerzitách. Bratislava : STvF TU, s. 49-53.
21. HÜTT, W. (1978): *Stretnutie s umením*. Bratislava : Tatran.
22. HYHLÍK, F., NAKONEČNÝ, M. (1973): *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství.
23. INGARDEN, R. (1967): *O poznávání literárního díla*. Praha : Československy spisovatel.



24. JURČO, J., OBERT, V. (1984): *Didaktika literatúry*. Bratislava : SPN.
25. JÚVA, V. (1987): *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti*. Praha : Academia.
26. KAGAN, M. S. (1977): *Ľudská činnosť*. Obzor : Bratislava.
27. KRAJČOVÁ, N. (1993): *K niektorým otázkam výskumu úrovne estetického*. Acta Facult. Pedagog. Univers. Šafarik. Cassov. XXI, Tom 1., s. 46.
28. KULHAVY, E. (1993): *Skici v marketingu*. Praha : Victoria publishing.
29. KULKA, J., KURIC, J. (1982): *Príspevek k dejinám esteticko-psychologického myslenia*. In: Sborník prací Filosofické fakulty Brněnské university, kapitola. Čtení – vnímaní, Brno.
30. LALEWICZ, J. (1987): *Čítanie ako „tvorivá zrada“*. In: Čitateľská recepcia literatúry. Bratislava : Slovenský spisovateľ.
31. LESŇÁK, R. (1991): *Horizonty čitateľskej kultúry*. Bratislava : Slovenský spisovateľ.
32. LESŇÁK, R. (1977): *Literatúra medzi ľuďmi*. Bratislava : Slovenský spisovateľ.
33. LESŇÁK, R. (1977): *Literárne dielo a čitateľ*. Bratislava : Slovenský spisovateľ.
34. LEVÝ, J. (1977): *Bude literárni veda exaktní vedou?* Praha : Československý spisovateľ.
35. LIBA, P. (1989): *Čitateľ*. In: Zborník O interpretácii umeleckého textu 11. Nitra : Pedagogická fakulta, s. 43.
36. LIBA, P. (1977): *Čitateľ a literárny proces*. Bratislava : Tatran.
37. LIBA, P. (1999): *Kultúrnosť vzdelávania*. Bratislava : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
38. LUKNIČ, S. A. (1994): *Štvrtý rozmer podnikania - etika*. Bratislava : SAP.
39. MARENČIN, A. (2000): *Útek čitateľov od knihy a jej devalvácia*. Slovenské pohľady, 1988, č.12. In: Obert, V.: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bibiana, roč. VII, č. 1-20.
40. MAUKŠOVÁ, F., MOŠKO, G. (1990): *Kapitoly z didaktiky slovenského jazyka literatúry*. Vysokoškolské učebné texty - edičné stredisko UPJŠ, Košice.
41. MIKO, F. (1989): *Aspekty literárneho textu*. Štúdie 6. Nitra : Ústav jazykovej a literárnej komunikácie Pedagogickej fakulty.
42. MIKO, F. (1982): *Hodnoty a literárny proces*. Bratislava : Tatran.
43. MIKO, F. (1989): *Literárne dielo ako text*. In: O interpretácii umeleckého textu 11. Nitra : Pedagogická fakulta, s. 106.
44. MIKO, F., POPOVIČ, A. (1978): *Tvorba a recepcia. Estetická komunikácia a metakomunikácia*, Bratislava : Tatran.
45. MIKULA, V. (1987): *Hľadanie systému obraznosti*. Bratislava : Smena.
46. MINÁČ, V. (1972): *O literatúre*. Bratislava : Slovenský spisovateľ.
47. MISTRÍK, E. (1996): *Základy estetiky a etikety*. Bratislava : SPN.
48. MUKAŘOVSKÝ, J. (1982): *Studie z poetiky*. Praha : Odeon.

49. NAUMANN, M. (1987): *Dielo jako recepčná predloha a problémy jeho osvojovania*. In: čitateľská recepcia literatúry. Štúdie v zahraničných výskumoch. Bratislava : Slovenský spisovateľ.
50. NIKIFOROVA, O. J. (1972): *Psichologija vosprijatija chudožestvennoj literatury*, Moskva.
51. PARDEL, T. (1977): *Kapitolky zo všeobecnej psychológie*. Bratislava : SPN.
52. PLESNÍK, L. (1995): *Pragmatická estetika textu*. Štúdie Ústavu literárnej a umeleckej komunikácie. Nitra : Fakulta humanitných vied, Vysoká škola pedagogická.
53. POLIAK, J. (1972): *Literárne podnety výtvarnej tvorivosti*. Prešov : KPÚ.
54. POPOVIČ, A. (1978): *Estetická komunikácia*. In: Tvorba a recepcia. Bratislava : Tatran.
55. SAVRANSKIJ, I. L. (1979): *Kommunikativno-estetičeskije funkciji kul'tury*. Moskva.
56. SLAWINSKI, J. (1973): *Literárna sociológia a historická poetika*. In: Literárna komunikácia. Martin : Matica slovenská.
57. SOŠKOVÁ, J. (1996): *Estetizácia etických hodnôt a etizácia estetických hodnôt*. Acta Fac. philosoph. Universitatis Šafarik. Filozofický zborník, roč. LXXVII, č. 5., Prešov.
58. SOŠKOVÁ, J. (1999): *Možnosti uplatnenia interdisciplinárneho prístupu v teórii estetickej výchovy*. In: Estetika v horizontoch interdisciplinárnosti. Studia aethetica II. Prešov : FF PU, s. 84 - 86.
59. SOURIAN, É. (1994): *Encyklopedie estetiky*. Praha : Victoria publishing.
60. ŠABÍK, V. (2001): *Diskurzy o kultúre*. Bratislava : Spolok slovenských spisovateľov.
61. ŠABOUK, S. (1973): *Umění, systém, obraz*. Praha : Horizont.
62. ŠIMUNEK, E. (1976): *Malá moderná encyklopédia. Estetika a všeobecná teória umenia*, Bratislava : Obzor.
63. ŠINDELÁŘ, D. (1976): *Estetika situácií*. Praha : Odeon.
64. ŠINDELÁŘ, D. (1982): *Tvořivá estetika*. Praha : Melantrich.
65. ŠTEKAUEROVÁ, L. (1999): *Filozofia techniky & pokus o hodnotovú reflexiu techniky*. Prešov : Slovacontact.
66. ŠTEVČEK, J. (1977): *Estetika a literatúra*. Bratislava : Tatran.
67. VANÍČEK, V. a kol. (1993): *Humanitas et „techne*. Praha : ČVUT.
68. VLAŠÍN, Š. a kol. (1984): *Slovník literární teorie*. Praha : Československý spisovatel.
69. WOJNAROVÁ, I. (1988-89): *Umenie a výchova umením v procese humanizácie sveta*. In: Estetická výchova, roč. XXIX, č. 5, s. 129-130.
70. ZAJAC, P. (1989): Autor v literárnom procese. In: O interpretácii umeleckého textu 11. Nitra : Pegagogická fakulta, s. 87.
71. ŽABICKAJA, L. G. (1974): *Vosprijatie chudožestvennoj literatury i ličnost'*. Kišišnov.

---

## Aesthetics and Art – Empirical Analysis of Student`s

# Relationship to Art

## Abstract

Recently there is a growing tendency of “atomization” of education, branches of science, the loss of responsibility for personal growth of students, traditional values, beauty, good, truth are on the decline. The system of education in the third millennium could not be lead in the direction of narrow specialization of future professionals, but in the direction of wide profilation of young people and by the interdisciplinary approach to work assignments and to life in general. From the above mentioned it is clear that there is the necessity to deal with aesthetics as the applied science in the conditions of study of engineering. As atheoretical discipline, it is at the same time the organic part of aesthetic culture of a person and is related to all aspects of human lifeand is present in the current issues of social existence.

In the quest for the present state of implementation of aesthetics in the current study of engineering, especially in the conditions of Technical university in Košice, as well as for possible influence of art (especially literary) on creativity and personal development of a university student there has been conducted the research at several stages and in several fields.

---

**Key words:** art, aesthetics, student`s relationship to art,

