

Vplyv postmoderny na úvahy o rozvoji diskurzu v rámci výučby

Influence of Postmodernism on Development of the Discourse Teaching

Štefan Siskovič
Matúš Repka
Roman Gorelka

Abstract: *This paper outlines past, recent, and possible future directions in teaching of humanities, with focus laid on the present situation at the Slovak universities. The need of human society to preserve certain quality of education in humanities is demonstrated on the problem of interpretation. It is a frequent opinion that the content of our language is shaped by the interpretation of the world around us, or also of the texts alone. It is a problem, if the subject is not active in the interpretation within the educational system. As a consequence, the informational content of the teaching material is reduced which leads the student to the passive and uncritical acclaim of beliefs of various sorts. This is an unwanted phenomenon not only in the field of legal interpretation, but, above all, it is dangerous for proper function of democracy. Small group teaching is the proposed approach to achieve that the education will lead the students to perform active interpretation and therein motivate discourse and formation of a stable democratic society.*

Key Words: *Postmodernism; Discourse; Deconstruction; Humanities; Structuralism.*

Abstrakt: *Príspevok načrtáva minulé, súčasné a budúce možné smery vo výučbe humanitných vied, so zameraním kladeným na súčasnú situáciu slovenských univerzít. Spoločenská potreba udržiavať určitú kvalitu humanitného vzdelávania sa demonštruje na probléme interpretácie. Často sa môžeme stretnúť s názorom, že obsah nášho jazyka sa utvára interpretáciou – výkladom, či už sveta okolo nás, alebo aj samotných textov. Problémom je, ak subjekt k takejto činnosti v rámci vzdelávacieho procesu nepristupuje aktívne. Následkom totiž býva redukcia informačného obsahu učiva, čo vedie študenta k pasívnemu a nekritickému preberaniu presvedčení rôzneho druhu. Uvedený jav je pritom nežiaduci nielen v oblasti právnej interpretá-*

cie, ale je predovšetkým nebezpečný pre normálne fungovanie demokracie. Výučba v malých skupinách je preto navrhovaným prístupom, pomocou ktorého možno dosiahnuť, aby vzdelávanie viedlo študentov k vykonávaniu aktívnej interpretácie, a tým podnietilo diskurz a tvorbu stabilnej demokratickej spoločnosti.

Kľúčové slová: Postmoderna; diskurz; dekonštrukcia; humanitné vedy; štrukturalizmus.

Úvod

„Môžem s istotou povedať, že najschopnejší študenti, s ktorými som sa ako učiteľ stretol, sa hlboko zaujímali o teóriu poznania. Za „najschopnejších študentov“ považujem tých, ktorí vynikali nielen šikovnosťou, ale aj schopnosťou samostatne usudzovať. Radi diskutovali o axiómoch a metódach a úpornosťou, s akou bránili svoje názory, dokázali, že to boli pre nich dôležité otázky.“ (Albert Einstein, z *nekrológu na Ernsta Macha*).

Na väčšine humanitne orientovaných fakúlt na území Slovenskej republiky znamená štúdium pre bežného denného študenta povinnosť absolvovať komplexný súbor prednášok a cvičení, ktoré často vníma ako niečo odtrhnuté od života, prípadne ako niečo, čo mu do života nedá žiadne využiteľné praktické skúsenosti a schopnosti. Možno i preto sú v súčasnosti pre študentskú obec rýdzo teoretické vedné disciplíny ako filozofia, teória a dejiny štátu a práva, ako aj mnohé iné im podobné disciplíny považované za síce povinnú, no vyslovene nepotrebnú a často nudnú prekážku pri ceste za titulom a spoločenským postavením spojeným s vysokoškolským vzdelaním. Možno za to môže aj 19. storočie a jeho objektívne poznávanie reality, ktoré so sebou prinieslo rozdelenie vied (sciences) a humanitných odborov (humanities), ktorých postupy prestali byť z pohľadu „tvrdých“ vied považované za vedecké. Všeobecná požiadavka na scientizáciu humanitných vedných odborov išla tiež „ruka v ruke“ s pragmatizmom, ktorý požadoval, aby boli výsledky vedy využiteľné v praxi a mali pozitívny dopad na rozvoj spoločnosti. Na humanitné vedy bol preto vyvíjaný tlak, aby sa metodologicky priblížili vedám prírodným. Nie je náhodou, že v anglosaskej literatúre sa stretávame s názorom, že popri humanitných odboroch existujú aj tzv. spoločenské vedy (*social sciences*), ktoré sa svojou metodológiou a výsledkami snažia podobáť vedám prírodným (*natural sciences*). Na okraji tak zostali huma-

nitné odbory – pôvodne považované za vedecké, ktorých metódy sú primárne kritické a špekulatívne.¹

Obdobie 19. a 20. storočia je spojené so všeobecným úpadkom spoločenskej hodnoty humanitne vzdelaného človeka, napriek tomu, že právny štát, demokracia, ako aj liberálna demokracia sú produktmi mysliteľov, ktorí boli v prvom rade zameraní humanitne. Nazdávame sa, že fungovanie demokratického štátu predpokladá humanitne orientovaný prístup, schopný kreatívne vytvárať konkrétnu a špecializovanú podobu súčasnej demokracie, so zachovaním kľúčových aspektov jej pôvodnej idey. Daný princíp možno badať všade tam, kde ľudský pokrok transformuje životné prostredie a dynamické vzťahy v rámci štátu, napríklad v prípade právnej problematiky súvisiacej s homosexualitou, umelou inteligenciou a podobne. V takýchto prípadoch je potrebné nanovo formulovať základné pojmy, aby dostatočne reflektovali skutočnosť a zahŕňali tiež javy, ktoré v dobe vzniku týchto pojmov neboli známe, prípadne vôbec neexistovali.

V súčasnosti môžeme v celej západnej kultúre pozorovať nárast vplyvu radikálnych a rýchlych riešení, ktoré sú v priamom konflikte s hodnotovým zameraním liberálnej demokracie. Často sa pritom, hlavne v podmienkach Slovenskej republiky, hovorí, že jednou z hlavných príčin uvedeného stavu je zlyhávanie vzdelávacieho systému, ktorý nie je schopný mladým ľuďom tlmočiť výhody a obsah hodnôt demokratického systému. Musíme sa preto zamyslieť nielen nad reformou výučby na vysokých školách, ale aj nad tým, ako tento trend vývoja zvrátiť už na stredných školách. Výzvou pre humanitné odbory je preto v súčasnom postmodernom svete vytvoriť koncept, ktorý dokáže podnietiť v mladých ľuďoch záujem o diskurz. Nato je však potrebné, aby sa prepojili viaceré poznatky z filozofie, etiky, pedagogiky, ale i práva. Napríklad v práve môžeme pozorovať, že práca právnikova je dnes vnímaná hlavne cez „optiku“ advokátskeho povolania, a teda ako obhajovanie a dosahovanie záujmov klienta. Aj napriek tomu, že k právnickému zamestnaniu patrí i hájanie záujmov, je neprijateľné, aby sa každé právnické povolanie stalo primárne komerčným nástrojom bezduchého presadzovania vlastných záujmov. Právnik od nepamäti pracoval s právnym textom. Bol povinný mu rozumieť. Šťasti bol preto vždy i hermeneutikom, a teda filozofom. No bol tiež etikom. Za každým zlyhaním fungovania spoločenských inštitúcií stáli

¹ Bližšie pozri STEVENSON, A. ed. *Oxford Dictionary of English*. 3rd ed. Oxford; New York: Oxford University Press, 2010. 2069 s. ISBN 978-0-19-957112-3.

vždy právnici. Po afére „Watergate“ sa na všetkých právnických fakultách v Spojených štátoch amerických zaviedli povinná etika a vyučovanie etického kódexu právnika, aby sa tým predchádzalo vzniku podobných prípadov.² Právnici sú často tí, ktorí pomáhajú morálne, ale aj právne zlyhanie odhaľovať alebo zakrývať. Sú však i pedagógmi, pretože ich poctivá činnosť a dôvera v právo pomáhajú vychovávať a udržiavať stabilitu a férovosť spoločenskej spolupráce. V súčasnom stave je preto dôležitá nájsť také účinné prepojenie humanitných odborov, aby sme opätovne ako spoločnosť neskĺzli do stavu, v ktorom budeme akceptovať porušovanie individuálnych práv jednotlivca za účelom odstránenia imaginárneho morálneho marazmu spôsobeného snahou hľadať vyvážené riešenie.

Poznávanie práva

Už takmer dvetisíc rokov právnici hľadajú všeobecne akceptovateľnú definíciu práva. Aj v súčasnosti ich máme niekoľko, pričom niektoré z nich sú navzájom nekompatibilné, iné sa, naopak, dopĺňajú. Najčastejšie sa však stretávame s názorom, že právo je súbor právnych noriem, ktoré sú v objektivizovanej podobe a forme uznané štátom. I preto mnohí právní teoretici v kontinentálnej právnej kultúre pokladajú za jadro definície práva práve súhrn objektívnych, alebo aj pozitívnych právnych noriem. Súčasťou spomenutej definície práva je tiež predstava, že každá právna norma musí byť vyjadrená v podobe, ktorá jej umožňuje existovať v rámci systému zmyslového poznania, a zároveň je prístupná poznávacej mohutnosti nášho rozumu.³ Príčinou je skutočnosť, aby právo neskĺzavalo do metafyzických a transcendentných oblastí gnozeológie, ktorej závery nie je možné objektívne overiť. Z uvedeného dôvodu sa právna norma vyskytuje predovšetkým v písanej podobe. Písané právo, respektíve písané právne normy umožňujú vnímať právnu normu prostredníctvom písaného textu, čím sa právna norma stáva nielen zmyslovo prístupnou, ale aj intersubjektívne komunikovateľnou. Podľa niektorých právnych teoretikov v uvedenej forme dokonca poskytuje väčšiu mieru právnej is-

² Bližšie pozri PEARCE, R. G. Teaching Ethics Seriously: Legal Ethics as the Most Important Subject in Law School. *Loyola University Chicago Law Journal*. 1998, vol. 29, no. 4, s. 719-723. ISSN 0024-7081.

³ Bližšie pozri KANT, I. *Kritika čistého rozumu*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2001, s. 204. ISBN 80-7298-035-1.

toty než ústne tradovaná, respektíve akákoľvek iná nepísaná právna norma.⁴

Načrtli sme, že ak má byť každá právna norma intersubjektívne komunikovateľná, tak musíme predpokladať jej zmyslovú poznateľnosť. Povedané Kantovým jazykom, jej rozumová poznateľnosť sa odvíja práve od zmyslovej dostupnosti formy právnej normy. Zo všeobecného hľadiska nemôžeme v teórii poznania jednoznačne vylúčiť skutočnosť, že svet je poznateľný aj prostredníctvom skúsenosti, ktorá je mimo náš rozum, respektíve mimo naše zmysly. V epistemológii práva sa k záveru, ktorý obmedzuje naše poznanie práva a právnej normy na výhradne zmyslovú skúsenosť spracovanú naším rozumom, musíme dopracovať nevyhnutne. Dôvodom je práve výsostne subjektivistický charakter poznania nachádzajúci sa mimo našu zmyslovú skúsenosť a objektívne danú architektóniku nášho rozumu. V právnej vede mimozmyslové skúsenostné poznanie neumožňuje reálnu intersubjektívnu komunikáciu, a tým znemožňuje aj jeho efektívne hodnotenie interpretácie právnej normy. Interpretácia je pritom základným dorozumievacím prostriedkom právnikov, ktorým sa snažia odhaliť, respektíve komunikovať ostatným vlastné vnímanie práv a povinností vyplývajúcich z právnej normy. Intersubjektívne nekomunikovateľná právna norma je preto v právnej vede nezmyselným slovným spojením. Epistemologická dostupnosť právnej normy nášmu rozumu, a tým i jej intersubjektívna komunikovateľnosť spojená s mož-

⁴ V našom prípade polemizujeme o miere právnej istoty, ktorú poskytuje písané, respektíve nepísané právo. Porovnanie pozícií sa odvíja od definície právnej istoty, ktorú môžeme vymedziť podľa Benthama ako hlavný účel práva. Zároveň je to pojem pochádzajúci originálne z procesného práva, ktorý môžeme chápať ako motív sledujúci uplatnenie spravodlivosti na konkrétnom prípade. Jeho čiastkové princípy sú: a) konanie štátnych orgánov je predvídateľné, a tým zároveň kalkuloateľné; b) zákony majú byť pojaté dostatočne jasne, aby občanovi umožnili urobiť si aspoň predstavu o svojej právnej situácii, zákonodarca by nemal používať neurčité právne pojmy ani všeobecné klauzuly (predovšetkým v takých odvetviach, ako sú daňové právo či trestné právo); c) myšlienka právnej istoty je v podmienkach zákonodarstva stelesnená vo forme jasnosti zákonov a v oblasti správy musí nevyhnutne nadobúdať formu ochrany dôvery; d) väčšinou neexistuje nijaký všeobecný zákaz zákonov so spätnou účinnosťou (zákaz retroaktivity). Avšak z myšlienky o spätosti princípu právneho štátu s právnou istotou a ochranou dôvery vyplýva aj nevyhnutnosť stanovenia hraníc retroaktivity. Bližšie pozri BRÖSTL, A. *Právny štát: Pojmy, teórie, princípy*. 1. vyd. Košice: Medes, 1995, s. 81-82. ISBN 80-967499-0-0. Ak uvedenú definíciu právnej istoty použijeme na konfrontáciu písaného práva a nepísaného práva a na zistenie miery právnej istoty, ktorú poskytujú obidva systémy svojim adresátom, tak jednoznačne „prehráva“ nepísané právo. Dôvodom je uchovávanie nepísaného práva v selektívnej ľudskej pamäti.

nosťou hodnotenia interpretácie právnej normy je preto axiomatickým základom jej všeobecnej záväznosti.⁵

Epistemologické východiská poznateľnosti právnej normy nám otvárajú možnosť pre zreteľné vymedzenie hraníc medzi pojmami:

- a) forma právnej normy,
- b) obsah právnej normy.

Prusák definuje formu ako „*spôsob organizácie obsahu*“.⁶ To nám umožňuje pod pojem forma právnej normy subsumovať text právnej normy a pod pojem obsah právnej normy, naopak, jej všeobecné definičné znaky.⁷ Musíme si však uvedomiť, že pre text právnej normy platí nielen, že je spôsobom organizácie definičných znakov právnej normy, ale aj to, že je javom odkazujúcim priamo na právnu normu ako takú, pretože právna norma je sprístupnená nášmu rozumovému poznaniu práve prostredníctvom právneho textu vnímaného zmyslami. Z daného dôvodu sa k poznaniu obsahu právnej normy dopracujeme len prostredníctvom čítania právnych textov. Odbor zaoberajúci sa správnym čítaním nielen právnych textov je všeobecne nazývaný ako hermeneutika, respektíve hermeneutická metóda. Svoj názov odvodzuje od starogréckeho boha Herma, ktorý ľudom odhaľoval skrytú vôľu bohov.⁸ V archaických spoločnostiach pritom bohovia boli jedinými zákonodarcami a náboženské normy nebolo možné oddeliť od právnych noriem. Hermes teda v podstate ľudom odhaľoval práva a povinnosti, ku ktorým ich „bohovia“ zaväzovali.

Porozumenie obsahu právnych noriem

Už od Schleiermachera sa snažíme pomocou hermeneutickej metódy nájsť správny spôsob čítania textov. Najmä v 19. a 20. storočí sa ľudstvo

⁵ Problému axiómy ako základnému teoretickému východisku každej vedeckej teórie, ktoré je založené na vlastnej apriórnej neoveriteľnosti, respektíve neoverovateľnosti, sa v príspevku nevenujeme. Uvedomujeme si však, že pre dôkladnejšie vysvetlenie epistemologického problému spojeného s intersubjektívnou komunikovateľnosťou právnej normy by bolo potrebné overiť dobovú platnosť definičných východísk pojmu obsah právnej normy.

⁶ Bližšie pozri PRUSÁK, J. *Teória práva*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Právnická fakulta, 1995, s. 102. ISBN 80-7160-080-6.

⁷ Bližšie pozri PRUSÁK, J. *Teória práva*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Právnická fakulta, 1995, s. 208-218. ISBN 80-7160-080-6.

⁸ Bližšie pozri COUZENS HOY, D. *The Critical Circle: Literature, History, and Philosophical Hermeneutics*. 1st ed. Berkeley: University of California Press, 1982. 182 s. ISBN 0-520-04639-0.

snažilo vytvoriť univerzálny spôsob hermeneutického prístupu a interpretácie samotného textu. Cieľom bolo dostať sa k obsahu myšlienok autora. Preto sa vlastnou úlohou hermeneutiky stalo hľadanie presného určenia vzťahu slova a jeho významu. Avšak cez Diltheya, Gadamera až po Heideggera a Ricoeura sme začali na text nazerať ako na živé teleso, ktoré, keď je dopísané, žije vlastným životom. Práve Ricoeur vyzdvihuje svojbytnosť textu a nekonečné možnosti jeho interpretácie.⁹ Aj preto štrukturalisti ako Saussure nadväzujú na hermeneutikov a dodávajú, že jazyk je spoločensky daný systém znakov, a nie slov,¹⁰ pričom ku znaku priradený určitý význam nie je pevne stanovený, ale je arbitrárny. Vzťah znaku a jeho významu síce nie je pevne daný, no zároveň Saussure pripomína, že i napriek tomu je čiastočne spoločensky podmienený (má sa na mysli nemenná štruktúra jazyka). Preto sa na prvý pohľad zdá, respektíve môže sa zdať, že je interpretácia „živého“ textu, ako tvrdí Ricoeur, neobmedzená, pretože v jeho teórii dochádza k absolutizácii arbitrárnosti a nestálosti vzťahu znaku a jeho významu. Nekonečná sloboda interpretácie však bola stále limitovaná existenciou tzv. „nemennej štruktúry jazyka“. Jedinými pevnými a opornými bodmi v jazyku sa pre neho stávajú gramatika, slovosled a morfológia, ktoré vytvárajú určité objektívne dané invarianty v našom myslení, v jazyku označované ako tzv. „*langue*“, ktoré zabraňujú „uletieť“ v interpretácii textu mimo ustálený úzus.¹¹

Vplyv hermeneutiky, ako aj štrukturalizmu môžeme pozorovať tiež v oblasti výkladu právnych textov. Poznanie ich obsahu otvorilo otázky, ktoré sa snažila zodpovedať nielen hermeneutika, ale aj štrukturalizmus a ich zvláštna postmoderná syntéza nazvaná dekonštrukcia.

V právnej vede sa pomocou hermeneutickej metódy pýtame na presné určenie vzťahu slova a jeho významu, čo sa odrazilo v striktnom rozlíšení medzi právnym textom a právnou normou. Savigny konštatoval, že správne pochopenie práva a obsahu právnej normy nevedie cez čítanie právneho textu striktno doslovne (Savigny jednoznačne tvrdí, že sa pri interpretácii normatívnych viet – právneho textu nemáme striktno príd-

⁹ Bližšie pozri RICOEUR, P. *Teória interpretácie: Diskurz a prebytok významu*. 1. vyd. Bratislava: Archa, 1997, s. 94. ISBN 80-7115-101-7.

¹⁰ Odlíšenie pojmov slovo a znak má pre štrukturalistov veľký význam. Vo všeobecnosti môžeme ku vzťahu pojmov slovo a znak povedať, že pojem znaku je všeobecnejší ako pojem slova, pričom slovo je podmnožinou znaku. Preto je každé slovo znakom, no nie každý znak je slovom.

¹¹ Bližšie pozri De SAUSSURE, F. *Kurs obecné lingvistiky*. 3. upr. vyd. Praha: Academia, 2007. 487 s. ISBN 978-80-200-1568-6.

žať v texte použitých slov a ich významov).¹² Jeho závery tak pripravili „pôdu“ pre rôzne spôsoby a možnosti interpretácie textu právnej normy. Zároveň však otvorili problém subjektívnej interpretácie, ktorá môže nielen meniť pôsobenie a účinky právnej normy, ale dokonca v niektorých prípadoch až dotvárať obsah práva.

Je známe, že sa Savignyho závery týkajúce sa interpretačnej metódy obmedzovali iba na oblasť súkromného práva, no ich vplyv na právnu vedu nakoniec spôsobil, že v oblasti poznania a interpretácie práva a právnej normy došlo k prijatiu novej „Savignyho“ paradigmy,¹³ ktorá vytvorila všeobecný metodologický rámec právneho myslenia v 20. storočí.¹⁴ Základným predpokladom právnej hermeneutiky (ktorá vzišla zo „Savignyho“ paradigmy) sa stala skrytosť vzťahu medzi slovom a jeho významom, a tým aj medzi textom právnej normy a samotným príkazom, zákazom a dovoľením, ktorý obsahuje. Preto sa spolu s rozvojom právnej hermeneutiky otvorili v práve otázky pýtajúce sa a hľadajúce kritériá správneho a presného spôsobu určovania a určenia vzťahu medzi slovom a jeho významom. Zámerom nájdania všeobecného spôsobu určovania vzťahu slova a významu v rámci interpretácie právneho textu bolo pochopenie a následne konštituovanie univerzálnych pravidiel správnej interpretácie právneho textu, pričom výsledok celého procesu nám mal odhaliť účel a zmysel samotnej právnej normy, teda konkrétneho príkazu, zákazu alebo dovoľenia.¹⁵

Postupne sa dostávame k problému určenia pravidiel správnej interpretácie právnych textov, ktorý úzko súvisí s vyššie spomenutými tézami štrukturalistov. Podľa nich je jazyk súborom znakov (nie slov), ktoré sú vo vzťahu k významom arbitrárne. Text právnej normy je písaný právnym jazykom. Právny jazyk je podmnožinou prirodzeného jazyka ako takého, a je preto okrem iného nevyhnutne tvorený aj špecifickými právnymi znakmi, ktorých vzťah ku konkrétnym právnym významom musí mať arbitrárny charakter. Hoci sa zdá predošlé tvrdenie relatívne neutrálne, pozorný čitateľ si už musel uvedomiť, že vyvoláva závažné dô-

¹² Bližšie pozri HOLLÄNDER, P. *Filosofie práva*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006, s. 221-222. ISBN 80-86898-96-2.

¹³ Bližšiu špecifikáciu slova paradigma pozri KUHN, Th. S. *Struktura vědeckých revolucí*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008, s. 10. ISBN 80-86005-54-2.

¹⁴ Bližšie pozri HOLLÄNDER, P. *Filosofie práva*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006, s. 223. ISBN 80-86898-96-2.

¹⁵ Bližšie pozri HOLLÄNDER, P. *Filosofie práva*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006, s. 80-84. ISBN 80-86898-96-2.

sledky týkajúce sa možnosti interpretácie textu právnej normy. Ak sa arbitrárnosť vzťahu znaku a jeho významu nevyhnutne vzťahuje i na oblasť právneho textu, tak to potom znamená, že text právnej normy je tvorený súborom právnych znakov, ktoré nie sú natrvalo naviazané na určité právne významy. Vzťah právneho významu a právneho znaku môžeme prirovnať kuž vyššie spomínanému vzťahu obsahu právnej normy a formy právnej normy. Ak je znak formou a význam je obsahom, tak môžeme identifikovať právne významy alebo, presnejšie, ich súbor s obsahom právnej normy, teda s konkrétnym príkazom, zákazom a dovoľením a súbor právnych znakov považovať za právny text.¹⁶ Arbitrárnosť vzťahu právnej normy k určitému konkrétnemu právnemu textu, napríklad k zákonu, nám dokazuje i skutočnosť, že v spoločnosti môžeme vo vzťahu k súčasnosti, ale aj k minulosti pozorovať rôzne zmeny účinkov zákona, ktoré sú zapríčinené z rôznych dôvodov odlišnou interpretáciou právneho textu. Pod odlišnou interpretáciou nemyslíme možnosť existencie dvoch súčasne platných a arbitrárne určených vzťahov medzi obsahom právnej normy a jej formálnou podobou, ale skôr skutočnosť, že právny text upravujúci napríklad oblasť susedských vzťahov môže znieť v rôznych obdobiach odlišne, hoci sa jeho obsah nemusí vôbec kvalitatívne zmeniť. To však môže platiť aj obrátene. Právny text sa zmeniť nemusí, no spoločenské podmienky spôsobia jeho odlišnú interpretáciu, čím sa v podstate zmenia tiež príkazy, zákazy a dovoľenia, ktoré obsahuje. Preto nás záver, ktorý nám štrukturalizmus ukazuje, iba upozorňuje na skutočnosť, že vzťah medzi obsahom právneho textu a jeho formálnou podobou nie je trvalý a môže sa meniť.¹⁷ Štrukturalizmus tak pripravil „pôdu“ pre postmoderné čítanie právnych textov, konkrétne pre dekonštrukciu. Ako metódu čítania právneho textu ju v druhej polovici 20. storočia predstavil Derrida. Jej podstatou však bolo nielen ukázať fakt arbitrárnosti vzťahu znaku a významu právneho textu, ale i „nabúrať“ našu utkvélú predstavu o možnosti stabilne určiť vzťah významu – obsahu právneho textu ku konkrétnemu znaku. Jednoducho tam, kde štrukturalisti hovoria ešte

¹⁶ Holländer označuje právny text obsahujúci právne normy súhrnným názvom „*normatívne vety*“. Bližšie pozri HOLLÄNDER, P. *Filosofie práva*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006, s. 80-84. ISBN 80-86898-96-2.

¹⁷ Sieckmann zásadne rozlišuje medzi právnou normou a jej formalizovanou podobou. Hovorí, že sémantický pojem právnej normy nám ukazuje, že normu samotnú je nutné odlišovať od jej formalizovanej podoby. Z jeho tvrdení vyplýva záver podporujúci naše tvrdenie, ktoré sa vzťahuje na nie trvalú viazanosť právneho textu a právnej normy. SIECKMANN, J.-R. Semantischer Normbegriff und Normbegründung. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*. 1994, Jg. 80, Nr. 2, s. 228. ISSN 0001-2343.

o určitej spoločensky objektívne podmienenej a ohraničenej arbitrárnosti vzťahu znaku a jeho významu, nám Derrida odhaľuje rýdzo subjektívny charakter arbitrárnosti vzťahu znaku a významu.

Dekonštrukcia je vo svojej podstate metóda odhaľujúca ako funguje naše porozumenie konkrétnym znakom (slovám v písanom texte). Základným predpokladom, z ktorého dekonštrukcia vychádza, je skutočnosť, že so znakom sa stretávame iba vo vzťahu k iným znakom. Preto Derrida tvrdí, že znaku rozumieme skôr na základe jeho odlišnosti od iných znakov než na základe presného určenia jeho vzťahu k určitému významu. Znakom – slovám teda nemôžeme rozumieť bez toho, aby sme zároveň poznali kontext, v ktorom sú použité.¹⁸ Dekonštrukcia nás upozorňuje na skutočnosť, že spoločenský úzus, ktorý obmedzuje interpretáciu právnych textov, nie je dôležitý z hľadiska historického, teda kvôli tomu, že právny text má v rôznych obdobiach rôzny význam, ale skôr kvôli tomu, že pri interpretácii právnych textov v konkrétnom čase volíme také významy, ktorým budeme rozumieť vzhľadom na kontext, na ktorý pôsobia normatívne.

Dekonštrukcia „rozbieja“ klasickú predstavu pevného a pozitívne určeného vzťahu slova a jeho významu. Subjekt so svojím vnímaním kontextu sa stáva jediným aktérom pri vytváraní zmyslu konkrétneho znaku a rozpad všeobecne stanovených významov znemožňuje interpretáciu právneho textu, ktorá by viedla k univerzálne platným záverom, pretože už neexistuje priestor s objektívne určenými vzťahmi medzi slovami a ich významovými určeniami. Na prvý pohľad sa zdá, že relativita odmietajúca korešpondenčnú teóriu pravdy, ktorú so sebou postmoderna, a špeciálne dekonštrukcia prinášajú, môže kvôli subjektívne určeným zmyslom znakov spôsobiť, že sa intersubjektívna komunikácia stane neopodstatnenou, pretože zo zásady nemôže viesť k pravde, respektíve pravdivej interpretácii právnych textov.¹⁹ Možno naozaj nemôžeme pri interpretácii právnych textov dospieť k pravde v korešpondenčnom epistemicom zmysle slova. No z pohľadu diskurzu a diskurzívnej pravdy nás dekonštrukcia odsudzuje na nekonečný dialóg a snahu hľadať odpovede na otázky týkajúce sa interpretácie právneho textu. Musíme sa teda ne-

¹⁸ Bližšie pozri DERRIDA, J. *Limited Inc.* 1st ed. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1988, s. 158. ISBN 0-8101-0788-0.

¹⁹ Korešpondenčná teória pravdy sa snaží nájsť zhodu medzi objektmi (významy slov) existujúcimi mimo naše vedomie a predmetmi nášho vedomia (interpretované významy). To znamená, že naša interpretácia právneho textu by mala byť v zhode s objektívnym významom slov použitých v interpretovanom právnom texte.

ustále snažiť nanovo diskutovať a preberať obsahy právnych textov, ktoré budú najlepšie zodpovedať našej dobovej predstave férovej spoločenskej spolupráce. Hlavným cieľom interpretácie právnych textov v postmodernej situácii sa tak stalo úsilie o neustále hľadanie a napĺňanie antropologických určení človeka, a nie hľadanie univerzálnych významov slova a jedinej pravdivej interpretácie právneho textu.

Edukatívny význam postmodernity

Postmoderna, a špeciálne dekonštrukcia nám ukázali fundamentálne postavenie subjektu ako ultimátneho arbitra v rámci interpretácie právnych textov. Ich nemenej dôležitou úlohou je však tiež poukázať na nutnosť uvedomenia si vlastnej zodpovednosti, ktorú ako subjekt v postmoderne zastávame. Dekonštrukcia sa snaží odstrániť našu vieru v stabilný význam právneho textu a núti nás neustále vstupovať s ostatnými do dialógu. Funkciou jazyka je umožniť členom spoločnosti dorozumieť sa. Obsah právnych textov sa preto vytvára vždy na základe komunikácie. Výsledkom je potom taký obsah právneho textu, ktorý je všeobecne akceptovateľný. Pravý odkaz dekonštrukcie spočíva v tom, že ak sa subjekt nechce stať „otrok“ obsahu iného subjektu, musí byť činný, respektíve musí si vytvárať vlastné obsahy vzťahujúce sa k odlišným znakom. Nečinný subjekt, teda ten, ktorý nevstupuje do diskusie s ostatnými, si nevytvára vlastné obsahy právneho textu, ale ich iba preberá.

Vplyv postmoderného čítania právnych textov má aj pedagogické dôsledky. Musíme si predovšetkým uvedomiť, že v študijnom procese sa stretávame so študentmi, ktorí na vysokých školách pri čítaní právneho textu nesmú byť kvôli dekonštruktivistickým záverom konfrontovaní so všeobecne platnými závermi, ale, naopak, majú byť motivovaní k ich vlastnému vytváraniu. Pri výučbe v rámci právnického povolania sa preto z čítania právnych textov musí stať proces, v rámci ktorého si študenti budú vytvárať vlastné obsahy právnych textov a tie budú následne konfrontovať s ostatnými spolužiakmi v rámci diskusie.

Zdá sa, že uvedený cieľ – výchova študentov k diskurzu, sa dá najlepšie dosiahnuť prostredníctvom výučby v malých skupinách, pretože umožňuje aktívne zapojenie jednotlivých študentov. Za optimálnu veľkosť malej skupiny študentov sa považuje počet piatich až ôsmich študentov. Na jednej strane takýto počet umožňuje zabezpečiť dostatočnú rôznorodosť v rámci skupiny, na druhej strane zase poskytuje priestor na

adekvátne zapojenie všetkých jednotlivcov.²⁰ Realizácia preto môže byť z hľadiska personálneho zabezpečenia náročnejšia.

Ústredným aspektom výučby v malých skupinách je komunikácia vlastných presvedčení a názorov. Na rozdiel od niektorých iných prístupov vyžadujúcich len teoretické osvojenie si edukačného obsahu, stoja v strede záujmu samotný proces prijímania a odovzdávania informácií a práca s nimi. Podobne Gårdenfors tvrdí, že lepšie než učiť študentov faktom je učiť ich interpretovať a vyhodnocovať informácie. „*Najlepšia forma vzdelávania je tá, ktorá vedie k tomu, že študenti porozumejú študijnému materiálu. Toto možno dosiahnuť podľa nášho názoru tak, že im budeme pomáhať odhaľovať vzory, ktoré nedokážu objaviť sami.*“²¹ V uvedenej formulácii vidno, že úloha vyučujúceho sa modifikuje z toho, kto má referovať študentovi hotové poznatky, na toho, kto má študentovi pomáhať a spolupodieľať sa s ním na vytváraní si vlastných poznatkov.

Diskurz a kritické myslenie ako edukačná alternatíva

Pohľad na univerzity ako na továrne na študentov nie je optimistickým pohľadom na akademický svet. Ako sme spomenuli vyššie, univerzity často študentov nechávajú pod tlakom autority (lektora), čo vytvára v študentovi pocit, že práve názor lektora je pravdivý a treba si ho osvojiť. Práve v danom bode sa z jednotlivca, subjektu, ktorý interpretuje právny text, stáva nečinný článok, ktorý nie je schopný vytvárať vlastné obsahy právnych textov, ale ich len preberať. Študent nekriticky prijíma názory autority, ktoré automaticky adoptuje za svoje. Problém nastáva, ak sa študent dostane do konfrontácie s iným názorom (napríklad s názorom iného lektora); schopnosť študenta obhájiť a argumentačne podložiť takto prebratý názor je na nízkej úrovni a často pri pokuse obhájiť svoj/lektorov názor zlyháva. Neznamená to, že názor je nesprávny; študent len nevie argumentačne súperiť s iným názorom a v tomto pomyselnom boji prehráva. Lektor, ktorý mu daný názor ukázal, by nemal problémy s jeho obhajobou, lebo pozná argumentačnú základňu a prekonal problémy, ktoré súvisia s obhajobou názoru, a preto je schopný argumentačne obstať. Študent, ktorý predmetný názor prebral nekriticky ako správny a nesnažil sa ho falzifikovať, nepozná argumentačnú základ-

²⁰ Bližšie pozri EXLEY, K. a R. DENNICK. *Small Group Teaching: Tutorials, Seminars and Beyond*. 1st ed. London: RoutledgeFalmer, 2004, s. 2. ISBN 0-415-30717-1.

²¹ Bližšie pozri GÅRDENFORS, B. P. *Geometrization of thought: A selection of studies on cognitive semantics*. 1. vyd. Pusté Úľany: Schola Philosophica, 2015, s. 78. ISBN 978-80-89488-13-1.

ňu a neprešiel si vývojom záveru; pozná len záver bez pozadia a problematiky, a tak nie je schopný takýto názor obhájiť. Ako sme uviedli vyššie, aj interpretácia právneho textu sa priamo vzťahuje na dialóg medzi subjektmi. V takomto dialógu je nutná prítomnosť činných subjektov, ktorí sa v duchu dekonštrukcie snažia interpretovať právny text, ktorý je obsahovo všeobecne akceptovateľný.

Súčasný stav a systém sa viac prikláňajú k formovaniu nečinných subjektov. Jadrom problému nie je len postava nekritického študenta; je to tiež problémom systému, v ktorom sa takýto študent nachádza a vzdeláva. Väčšina študentov ide cestou najmenšieho odporu, ktorá je: prednášky, memorovanie, skúška, koniec. Povedať, čo je potrebné a čo chcú počuť, rýchlo dnu a rýchlo von. Takáto cesta najmenšieho odporu je síce efektívna, ale len z krátkodobého hľadiska. Vytvára pocit, že študent všetko vie, no často pozná iba závery, ktoré potrebuje na skúšku a ku ktorým nebol nútený sa dopracovať vlastným uvažovaním.

Problém, ktorý sme načrtli, zasahuje nielen do oblastí tvorenia a vykladania obsahov právnych textov, ale týka sa takmer všetkých odborov, ktoré sú humanitne zamerané. Študent, a nielen študent vysokej školy by si mal osvojovať základné pravidlá argumentácie, logiky a osvojovať si kritické myslenie a pohľad na informácie prijímané od autorít (pedagógov/lektorov). Študent sa musí naučiť klásť správne otázky a formulovať na základe odpovedí čiastkové závery, ktoré mu vytvoria argumentačnú základňu pre vytvorenie a obhájenie záveru, tentokrát však už vlastného záveru. Študent/subjekt by mal byť aktívne motivovaný k diskusii, tak, aby bol schopný samostatne interpretovať nielen právne texty, ale napríklad aj filozofické teórie, na ktorých sú právne texty postavené. Pod samostatnou interpretáciou máme pritom na mysli aktívne zapájanie sa do tvorivej diskusie a prinášanie vlastných tvrdení a záverov. Ako sme už vyššie spomenuli, štrukturalizmus pripravil „pôdu“ pre postmoderné čítanie právnych textov v zmysle dekonštrukcie.

V úsilí riešiť vzniknutý problém sme už vyššie načrtli riešenie. Ide o sústredenie študentov do malých skupín, v snahe docieľiť osobnejší prístup pri výučbe, ktorý umožní jednoduchšie vystavenie študenta priamej konfrontácii s ostatnými diskutujúcimi. Uvedený aspekt pri početnej skupine zaniká, študent sa stráca v mase ľudí, a teda sa „vezie“. Malé skupiny poskytujú i lektorom lepšiu a profesionálnejšiu prácu so študentom, ktorého môžu oveľa efektívnejšie zapojiť do diskusie a motivovať ho k argumentácii. Študent tak stráca „úkryt“ v mase študentov.

Samozrejme, dôležitú úlohu hrá lektor, ktorý sprostredkuje určitú tému, vysvetlí základné premisy a vytvorí problém, ktorého riešenie budú hľadať v dialógu, riadi diskusiu, usmerňuje a pomáha formovať argumenty.

V nasledujúcej časti sa pokúsime bližšie objasniť, v akom zmysle ide o diskurzívnu a kritiku si osvojujúcu alternatívu voči súčasnému systému. Nekritický študent, neschopný vytvárať vlastné argumentačné závery, nie je výsledkom len vysokoškolského systému; problém nastáva, podľa nášho názoru, už na strednej škole. Práve v danom prostredí je potrebné jednotlivcov zoznamovať s určitou formou kritického myslenia. Otázkou je, akým spôsobom by mal byť jednotlivec zoznamovaný s takýmto myslením? Ako si ho môže osvojiť a zdokonaľovať? V prvom rade je nutné vytvoriť priestor a prostredie pre diskusiu, najlepšie v menej početnej skupine študentov (8 až 12 študentov) a vysvetliť im základné premisy, z ktorých vychádza určitý argument.²² Po vysvetlení, z čoho argument vychádza, môže učiteľ/lektor predstaviť stručný prierez rôznymi argumentačnými tábormi, ktoré sa k danému problému vyjadrujú. Študentom sa následne poskytne priestor na diskusiu o probléme. Učiteľ/lektor hrá rolu moderátora a podnecuje vznik diskusie kladením otázok konkrétnym študentom. Jednou z možností je rozdeliť skupinu na dva opozitné tábory a zadať im úlohu, aby jedna skupina bránila názor a argumenty s ním spojené a druhá skupina daný argument napadla a snažila sa ho argumentačne vyvrátiť. Moderátor musí diskusiu udržať v hraniciach logiky a musí zo začiatku tiež napomáhať študentom s formuláciou ich argumentov.²³

Sme presvedčení, že osvojovanie si kritického myslenia je nevyhnutné pre ďalší posun myslenia a napredovania, ako študenta, tak aj spoločnosti, ktorej je členom. Uvedený kritický prístup je nutné učiť už i študen-

²² Vysvetlenie premis je podstatnou zložkou, pri ktorej študent porozumie, z čoho vychádza argument. Tieto premisy môže napadnúť, pracovať s nimi, modifikovať. Ide o vytvorenie „backgroundu“, z ktorého sa môže odraziť a začať vytvárať svoje argumenty.

²³ Ako príklad by mohla poslúžiť problematika trestu smrti. Prednášajúci vysvetlí základné informácie týkajúce sa právnej úpravy trestu smrti. Predstaví im, o čom spomínaná právna úprava je. Zároveň uvedie príklady krajín, v ktorých je trest smrti súčasťou právneho poriadku, ako aj príklady krajín, v ktorých nie je. Vysvetlí argumentačnú bázu, prečo dané rozdiely existujú. Následne otvorí priestor pre diskusiu a vytvára prostredie, v ktorom môže študent reagovať a vyslovovať svoj názor. Práve v diskusii sa môže študent stretnúť s nesúhlasom zo strany svojich spolužiakov a je nútený sa brániť a vytvárať lepšie argumenty. Samozrejme, je nutné, aby moderátor diskusie usmerňoval diskutujúcich, tak, aby sa držali logicky podložených argumentov a svoje závery utvárali na základe logického a kritického myslenia. Uvedený faktor je kľúčovým hlavne na začiatku, keď sa študenti len zoznamujú s pravidlami logickej argumentácie.

tov stredných škôl. Zabezpečí sa tak určité predporozumenie, predstave-
nie kritického myslenia študentom pred ich príchodom na vysokú školu.

Nami navrhovaný systém stojí na štyroch základných pilieroch. Sú nimi: odbornosť, jednoduchosť, komunikácia (dialóg) a otvorenosť (vzťah). Uvedené štyri kľúčové prvky pomáhajú systematicky vytvárať a formovať činný subjekt, ktorý je schopný aktívne pristupovať k napríklad interpretácii právneho textu.

1. Odbornosť: téma, ktorá sa študentom prednáša, je odborne spracovaná tak, aby sa študentom predstavili gro problému a základné argumentačné tábory. Priebeh takejto vyučovacej jednotky je zároveň simuláciou prednášky na vysokej škole a študenti stredných škôl tak zažijú vysokoškolský systém. Lektor, ktorý prednáša, sa vo vybranej téme orientuje a jasne vie formulovať problémy a závery s ňou spojené.
2. Jednoduchosť: v tomto prípade ide o praktickú vlastnosť. Rýchle, jednoduché a zrozumiteľné predstavenie problému a argumentačných táborov ponecháva väčší priestor na diskusiu, v ktorej hlavnú úlohu hrajú študenti. Je dôležitou vlastnosťou podať tému tak, aby bola podaná jednoducho. Má to dva dôvody:
 - 1) čas na prednášku a diskusiu je limitovaný dĺžkou vyučovacej hodiny, a teda je nutné tému vysvetliť v rozmedzí 20 až 25 minút a ponechať priestor na diskusiu;
 - 2) jednoducho podaná téma a jasne formulovaná problematika sú pre poslucháčov jednoduchšie „uchopiteľné“, čím sú študenti tiež motivovaní participovať na diskusii.
3. Diskusia: ďalší pilier v sebe zahŕňa nielen debatu o prednesenej téme, ale aj dialóg medzi učiteľom a poslucháčom. V tomto bode kladieme dôraz na schopnosť učiteľa klásť správne otázky, a tým podnecovať aktivitu poslucháča. Správnym a mierne provokatívnym kladením otázok dokáže vytvoriť atmosféru, v ktorej sa obe strany snažia formulovať logický záver a učia sa obhajovať svoj názor. Učiteľ napomáha poslucháčom osvojovať si kritické myslenie a núti ich vytvárať obranné alebo potvrdzujúce argumenty. Zamýšľaným výsledkom by malo byť dosiahnutie stavu, že poslucháč nie je len pasívnym absorbovateľom informácií, ktoré mu boli prednesené, ale tieto informácie verifikuje a na základe správne kladených otázok dokáže o nich pochybovať a vytvárať si argumenty pre alebo proti.

4. Vzťah: medzi učiteľom a študentmi, ktorý nie je založený na autoritatívnom postavení učiteľa, tvorí posledný pilier. Ak by sme ho mali prirovnať ku reálnemu vzťahu, ide o vzťah medzi priateľmi. Dôvodom uvedeného priateľského vzťahu je, že sa takýmto prístupom oslabuje autoritatívne nazeranie na učiteľa ako na osobu s absolútnym právom na pravdu, čo prispieva k tomu, že poslucháč dokáže kritickejšie pristupovať k informáciám a kriticky ich prehodnocovať. Jedná sa v podstate o snahu odstrániť nekritickú poddajnosť a viesť študentov k osvojovaniu si kritického myslenia a schopnosti vytvárať vlastné a logicky hodnotné argumenty.

Záver

Pri výučbe sa stretávame s problémami, ktoré majú v súčasnosti na Slovensku všetky teoreticko-právne zamerané predmety z oblasti práva. Na štúdiu na vysokej škole sa začalo nazeráť ako na prostriedok, respektíve „továreň“ na výrobu absolventov. Je zrejmé, že postmoderná situácia v myslení zasahuje všetky oblasti života spoločnosti. Spája sa s ňou relativizácia spoločenských hodnôt, no často aj ich prekrúcanie a dezinterpretácia. Skutočným poslaním postmodernity nie je deštrukcia spoločnosti, ale práve posun od hodnoty spoločnosti k hodnote jednotlivca. Pokiaľ nesprávne identifikujeme závery postmoderného myslenia, môžeme veľmi jednoducho sklúzať k totalite. Spoločenské spolužitie je nad akoukoľvek individuálne platnou pravdou; dokonca môžeme povedať, že pri nutnosti existencie spoločnosti sa ani nejedná o postulát pravdy, ale o antropologické určenie. Potreba žiť v spoločnosti, ktorú označujeme ako postmodernú, si vyžaduje neustálu intersubjektívnu komunikáciu medzi kooperujúcimi členmi spoločnosti. Pre štúdiu na vysokej škole má uvedený záver závažné dôsledky. Aby sme v spoločnosti mohli predchádzať novým hrozbám vzniku totality, musíme pri výučbe v rámci dejín práva poskytovať možnosť na správny vývoj študentov a ich schopností vytvárať si vlastné závery. Dosiahnutie uvedeného cieľa je možné zabezpečiť z edukatívneho hľadiska napríklad metódou vhodného kladenia otázok študentom. Táto metóda, založená na stupňovaní kognitívnej náročnosti pri analýze právneho textu v smere od základných faktografických pojmov až k vytváraniu logických konštrukcií, konceptov a vlastných individuálnych záverov, je vytvorená troma modelmi spočívajúcimi jednak v kladení tzv. zatvorených a otvorených otázok, jednak vo využití tzv. Bloomovej taxonómie, čiže systému kladenia otázok podľa jednotlivých úrovní poznania, a napokon v dopĺňujúcom modeli skúšobných otázok.

Osvojením si a aplikáciou uvedených modelov pedagóg nielenže dosiahne uplatnenie dekonštruktivistického prístupu pri interpretácii právneho textu, ale tým, že umožní študentom formulovať vlastné závery a stanoviská, ukáže im tiež nový rozmer výučby právnych dejín, založený nie na strohom opakovaní naučených faktov, ale na individuálnom, originálnom prístupe k ich štúdiu. Študenti na hodinách nie sú konfrontovaní so všeobecne formulovanými závermi pedagóga, ale tvoria si vlastnú sieť zmyslov, znakov a interpretácií textu, ktoré ich budú sprevádzať pri riešení komplikovaných úloh, a predovšetkým im umožnia uvedomovať si hodnotu vlastnej individuality a niesť za ňu zodpovednosť.

Zoznam bibliografických odkazov

- BRÖSTL, A. *Právny štát: Pojmy, teórie, princípy*. 1. vyd. Košice: Medes, 1995. 111 s. ISBN 80-967499-0-0.
- COUZENS HOY, D. *The Critical Circle: Literature, History, and Philosophical Hermeneutics*. 1st ed. Berkeley: University of California Press, 1982. 182 s. ISBN 0-520-04639-0.
- De SAUSSURE, F. *Kurs obecné lingvistiky*. 3. upr. vyd. Praha: Academia, 2007. 487 s. ISBN 978-80-200-1568-6.
- DERRIDA, J. *Limited Inc*. 1st ed. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1988. 160 s. ISBN 0-8101-0788-0.
- EXLEY, K. a R. DENNICK. *Small Group Teaching: Tutorials, Seminars and Beyond*. 1st ed. London: RoutledgeFalmer, 2004. 211 s. ISBN 0-415-30717-1.
- GÄRDENFORS, B. P. *Geometrizovanie myslenia: Vybrané štúdie ku kognitívnej sémantike*. 1. vyd. Pusté Úľany: Schola Philosophica, 2015. 117 s. ISBN 978-80-89488-13-1.
- HOLLÄNDER, P. *Filosofie práva*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. 303 s. ISBN 80-86898-96-2.
- KANT, I. *Kritika čistého rozumu*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2001. 567 s. ISBN 80-7298-035-1.
- KUHN, Th. S. *Struktura vědeckých revolucí*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008. 206 s. ISBN 80-86005-54-2.
- PEARCE, R. G. Teaching Ethics Seriously: Legal Ethics as the Most Important Subject in Law School. *Loyola University Chicago Law Journal*. 1998, vol. 29, no. 4, s. 719-739. ISSN 0024-7081.

- PRUSÁK, J. *Teória práva*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Právnická fakulta, 1995. 308 s. ISBN 80-7160-080-6.
- RICOEUR, P. *Teória interpretácie: Diskurz a prebytok významu*. 1. vyd. Bratislava: Archa, 1997. 135 s. ISBN 80-7115-101-7.
- SIECKMANN, J.-R. Semantischer Normbegriff und Normbegründung. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*. 1994, Jg. 80, Nr. 2, s. 227-245. ISSN 0001-2343.
- STEVENSON, A. ed. *Oxford Dictionary of English*. 3rd ed. Oxford; New York: Oxford University Press, 2010. 2069 s. ISBN 978-0-19-957112-3.

JUDr. Mgr. Štefan Siskovič, PhD.

Právnická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Kollárova 10
917 01 Trnava
Slovenská republika
ssiskovic@gmail.com

Mgr. Matúš Repka

Filozofická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Hornopotočná 23
918 43 Trnava
Slovenská republika
repka.matus@gmail.com

Mgr. Roman Gorelka

Filozofická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Hornopotočná 23
918 43 Trnava
Slovenská republika
rgorelka@gmail.com