

ovols
brow
owots
tom
ἡζήλ
ovols
brow
owots
tom
ἡζήλ
ἡζήλ
δῖο
μυθην
òsz
Wort
CJIOBO
slorsq
slrsrsq
vorto
čejj
žibož
ovols
brow
owots
tom
ἡζήλ
ἡζήλ
δῖο
μυθην
òsz
Wort
CJIOBO
slorsq
slrsrsq
vorto
čejj
žibož
ovols
brow
owots
tom

Motus in verbo

vedecký časopis mladej generácie



MOTUS IN VERBO : vedecký časopis mladej generácie

Motus in verbo : Young Scientist Journal

Recenzovaný časopis Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Predseda vedeckej rady:

doc. PhDr. Michal ŠMIGEL, PhD. (Katedra histórie FF UMB v Banskej Bystrici)

Vedecká rada:

prof. PhDr. František ALABÁN, CSc. (Katedra hungaristiky FF UMB v Banskej Bystrici)

doc. PhDr. Zuzana BOHUŠOVÁ, PhD. (Katedra germanistiky FF UMB v Banskej Bystrici)

prof. PaedDr. Ivan ČILLÍK, CSc. (Katedra telesnej výchovy a športu FF UMB v Banskej Bystrici)

doc. PhDr. Vladimír ĎURČÍK, PhD. (Katedra etiky a aplikovanej etiky FF UMB v Banskej Bystrici)

prof. PaedDr. Karol GÖRNER, PhD. (Katedra telesnej výchovy a športu FF UMB v Banskej Bystrici)

doc. PhDr. Eva HOMOLOVÁ, PhD. (Katedra anglistiky a amerikanistiky FF UMB v Banskej Bystrici)

doc. PhDr. Katarína CHOVANCOVÁ, PhD. (Katedra romanistiky FF UMB v Banskej Bystrici)

doc. Ivan JANČOVIČ, PhD. (Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy FF UMB v Banskej Bystrici)

doc. PaedDr. Miroslav KMEŤ, PhD. (Katedra histórie FF UMB v Banskej Bystrici)

PhDr. Katarína KOŠTIALOVÁ, PhD. (Inštitút sociálnych a kultúrnych štúdií FF UMB v Banskej Bystrici)

doc. PhDr. Marta KOVÁČOVÁ, PhD. (Katedra slovanských jazykov FF UMB v Banskej Bystrici)

prof. PaedDr. Vladimír PATRÁŠ, CSc. (Katedra slovenského jazyka a komunikácie FF UMB v Banskej Bystrici)

prof. Gilles ROUET, CSc. (Katedra medzinárodných vzťahov a diplomacie FPVMV UMB v Banskej Bystrici)

doc. Mgr. Ulrich WOLLNER, PhD. (Katedra filozofie FF UMB v Banskej Bystrici)

Mgr. Jakub CHROBÁK, Ph.D. (Ústav bohemistiky a knihovníctví FPF SLU v Opave)

Ing. Mgr. Zdeňka JASTRZEMBSKÁ, Ph.D. (Katedra filozofie FF MU v Brne)

prof. PaedDr. Tomáš KAMPMILLER, PhD. (Katedra atletiky FTVŠ UK v Bratislave)

doc. PhDr. Jan RADIMSKÝ, Ph.D. (Ústav romanistiky FF JU v Českých Budějoviciach)

doc. PhDr. Pavol TIŠLIAR, PhD. (Katedra etnológie a muzeológie FF UK v Bratislave)

Šéfredaktorka:

Mgr. Martina KUBEALAKOVÁ, PhD. (Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy FF UMB v Banskej Bystrici)

Redakčná rada:

PaedDr. Zuzana BARIAKOVÁ, PhD. (Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy FF UMB v Banskej Bystrici)

doc. PhDr. Katarína CHOVANCOVÁ, PhD. (Katedra romanistiky FF UMB v Banskej Bystrici)

Mgr. Lujza URBANCOVÁ, Ph.D. (Katedra slovenského jazyka a komunikácie FF UMB v Banskej Bystrici)

PhDr. Ingrid BALÁŽOVÁ (referentka pre medzinárodné vzťahy a edičnú činnosť FF UMB v Banskej Bystrici)

Mgr. Ľubomír GÁBOR (člen ad hoc, študent doktorandského štúdia)

Adresa redakcie:

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

www.motus.umb.sk

E-adresa redakcie:

motusinverbo@umb.sk

www.motus.umb.sk

<http://www.motus.umb.sk/en>

Návrh obálky:

© Igor Duda

Zuzana Bariaková

Martina Kubealaková

Grafická a technická redakcia:

Mgr. Martina Kubealaková, PhD.

Jazyková korektúra:

PaedDr. Zuzana Bariaková, PhD.

Mgr. Ľubomír Gábor

doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.

Mgr. Lujza Urbancová, Ph.D.

Mgr. Martina Kubealaková, PhD.



otus in verbo

vedecký časopis mladej generácie

MOTUS IN VERBO : vedecký časopis mladej generácie
Motus in verbo : Young Scientist Journal

Recenzovaný časopis Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

OBSAH

Filozofia

SMITHOVA TEÓRIA VEREJNÉHO ZÁUJMU

David Ivanovič

7

Kultorológia

LA TRADIZIONE CINEMATOGRAFICA CECOSLOVACCA

TRADÍCIA ČESKOSLOVENSKEJ FILMOVEJ KINEMATOGRAFIE

Andrea De Luca

16

Literárna veda

EDITINO MODRÉ OČKO A DVOJFAREBNÉ OČKO JAKUBKOVO

Hana Odokienko Fodorová

26

Odborová didaktika

GERMANISMEN ALS EIN UNTRENNBARER BESTANDTEIL DES SLOWAKISCHEN

GERMANIZMY AKO NEODDELITELNÁ SÚČASŤ SLOVENSKEHO JAZYKA

Katarína Vilčeková

31

**MEDZINÁRODNÉ VÝSKUMY ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI U DETÍ (PISA) A DOSPELÝCH (PIAAC) AKO VÝZVA
PRE UČITEĽOV I VEREJNOSŤ**

Dana Vicherková – Petra Kaduchová

44

UMENIE AKO NÁSTROJ A POMÔCKA V OBDOBÍ ADOLESCENCIE S OHĽADOM NA SYMPTOMATICKÉ ZNAKY SÚČASNOSTI

Veronika Weberová

58

VARIA

**MARTIN PLEŠKO: LES FEMMES, LE FRANÇAIS ET LA FRANCOPHONIE. LA FÉMINISATION LINGUISTIQUE EN BELGIQUE,
EN FRANCE, AU QUÉBEC ET EN SUISSE**

MARTIN PLEŠKO: ŽENY, FRANCÚZŠTINA A FRANKOFÓNIA. FEMINIZÁCIA JAZYKA V BELGICKU, FRANCÚZSKU, QUÉBECU
A ŠVAJČIARSKU [recenzia]

Lucia Hrčková

71

CONTENT

Philosophy

SMITH'S THEORY OF THE PUBLIC INTEREST

David Ivanovič

7

Culturology

CZECHOSLOVAK FILM TRADITION

LA TRADIZIONE CINEMATOGRAFICA CECOSLOVACCA

Andrea De Luca

16

Literary Science

THE BLUE EYE OF EDITH AND THE TWO-TONE EYE OF JAKUBKO

Hana Odokienko Fodorová

26

Didactics

GERMANISMS AS INSEPARABLE PART OF SLOVAK LANGUAGE

GERMANISMEN ALS EIN UNTRENNBARER BESTANDTEIL DES SLOWAKISCHEN

Katarína Vilčeková

31

INTERNATIONAL SURVEYS OF READING LITERACY AMONG CHILDREN (PISA) AND ADULTS (PIAAC)

AS A CHALLENGE FOR TEACHERS AND THE PUBLIC

Dana Vicherková – Petra Kaduchová

44

ART AS A TOOL AND AN AID IN ADOLESCENCE WITH RESPECT TO SYMPTOMATIC SIGNS CURRENTLY

Veronika Weberová

58

VARIA

MARTIN PLEŠKO: WOMEN, FRENCH AND FRANCOPHONY. FEMINISATION OF LANGUAGE IN BELGIUM, IN FRANCE, IN QUEBEC AND IN SWITZERLAND [BOOK REVIEW]

MARTIN PLEŠKO: LES FEMMES, LE FRANÇAIS ET LA FRANCOPHONIE. LA FÉMINISATION LINGUISTIQUE EN BELGIQUE, EN FRANCE, AU QUÉBEC ET EN SUISSE

Lucia Hrčková

71

Milé čitateľky a čitatelia,

v druhom tohtoročnom čísle môžete nájsť príspevok z oblasti filozofie, kulturológie a literárnej vedy, ako aj tri články z oblasti odborovej didaktiky a jednu recenziu.

Interný doktorand v odbore systematická filozofia David Ivanovič analyzuje tézu Adama Smitha o harmónii súkromných a verejných záujmov, interpretuje ju v širšom kontexte Smithovho myslenia a poukazuje na niektoré k téze sa viažuce problémy. Prijíma Smithovu metaforu neviditeľnej ruky, ktorej predpokladom uplatnenia je eliminácia štátnych zásahov do trhového mechanizmu, a príkladom Hardinovej kritiky obhajuje vitalitu Smithových myšlienok. David Ivanovič pokladá za nevyhnutné zamerať pozornosť aj na etické skúmania, zdôrazňujúce prítomnosť morálnych citov v konaní jednotlivca a plne sa rozvíjajúce práve v kolektívnom konaní, kde trhové transakcie môžu morálne princípy priamo vytvárať.

Andrea De Luca študuje odbor teória literatúry a dejiny konkrétnych národných literatúr, v príspevku písanom talianskym jazykom sa venuje filmovému hnutiu Československá nová vlna a jeho kritikom. Vychádzajúc z poznania diel českých a slovenských režisérov a rozhovoru s filmovým kritikom Václavom Macekom, analyzuje poetiku a štýl hnutia na pozadí historicko-politického charakteru doby s dôrazom na tridsiate a šesťdesiate roky 20. storočia vrátane Pražskej jari.

Odbor slovenský jazyk a literatúra má svoje zastúpenie v článku Hany Odokienko Fodorovej. V komparácii medzivojnovnej poviedky Gejzu Vámoša *Editino očko* a prózy Hany Zelinovej *Jakubko síce* potvrdzuje rozdielnosť textov, avšak pozornosť upriamuje na textovú pozíciu a vplyv detského hrdinu a poukazuje na potenciálnu paralelu pri využívaní vizuálnych (farebných) prvkov nielen pri kľúčovom motíve očí. Konštatuje, že „dôležitým spoločným znakom oboch textov je tiež to, že deti tu nevystupujú ako platné literárne postavy predstavujúce detskú postavu s jej modelom sveta a s jej spôsobom videnia a chápania, ale ako nositelia myšlienok a pocitov niekoho iného“.

Sekciu odborovej didaktiky otvára v nemeckom jazyku napísaný príspevok Kataríny Vilčekovej, internej doktorandky v odbore nemecký jazyk a kultúra v odbornej komunikácii. Po úvodnom významnení pojmu jazykový kontakt uvádza príklady germanizmov rozdelené z hľadiska sémantického, slovenských dialektov, z časového a geografického hľadiska a z hľadiska rôznych jazykových rovín a následne popisuje možnosti a pozitíva využitia germanizmov v rámci vyučovania nemeckého jazyka na školách.

Autorská dvojica Dana Vicherková – Petra Kadúchová, obe doktorandky v odbore pedagogika, predstavujú medzinárodný výskum čitateľskej gramotnosti u detí a dospelých v Českej republike a uvažujú o možných problémoch viažucich sa k rozvoju čitateľskej gramotnosti. Do úvahy pri tom berú aj špecifiká priestorové, legislatívne a kultúrne. Identifikáciu príčin nízkej kvality čitateľskej gramotnosti pokladajú za nevyhnutú pri uplatnení snahy čitateľskú gramotnosť zvyšovať. Osobitne sa venujú možnostiam prepojenia výstupov z medzinárodných porovnávacích výskumov so školskou praxou, ako aj očakávaným výstupom z RVP ZV (*Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání*), ktoré pokladajú za podporný materiál uľahčujúci učiteľom a učiteľkám aplikovať rôzne spôsoby rozvoja čitateľskej gramotnosti. Vo svojom diskusnom príspevku okrem iného zdôrazňujú aj vplyv osobnosti a odbornosti učiteľa a učiteľky na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov a žiačok.

Odbor didaktiky výtvarnej výchovy zastupuje príspevok Veroniky Weberovej *Umenie ako nástroj a pomôcka v období adolescencie s ohľadom na symptomatické znaky súčasnosti*. Autorka s oporou o odbornú literatúru analyzuje 12 symptomatických rysov súčasnej spoločnosti, ktoré zásadným spôsobom determinujú jednotlivca, výtvarné umenie potom vníma ako komunikačný nástroj umožňujúci komunikáciu interpersonálnu aj intrapersonálnu a tiež ako prostriedok vytvárajúci priestor na pochopenie vlastných emócií. Príspevok zaujímavým spôsobom poukazuje na nedostatočné využívanie možností, ktoré umenie, v tomto prípade výtvarné, ale nielen ono, poskytuje človeku, špecificky žiakom a žiačkam v ich procese individualizácie a socializácie.

Záver čísla opätovne patrí VARII – recenzii monografie Martina Pleška *Les femmes, le français et la francophonie. La féminisation linguistique en Belgique, en France, au Québec et en Suisse (Ženy, francúzština a frankofónia. Feminizácia jazyka v Belgicku, vo Francúzsku, v Québecu a vo Švajčiarsku)*. Publikácia je v súčasnosti dostupná vo francúzskom jazyku a recenzia Lucie Hrkovej, študentky všeobecnej jazykovedy, ju tak predstavuje aj nefrankofónnym hovoriacim. Jej hlavnou témou je feminizácia francúzskeho jazyka a rodu ako prostriedku kategorizácie a klasifikácie, stavia sa opozitne k tradičným gramatickým dielam francúzštiny proklamujúcim prednosť mužského rodu pred ženským rodom. Prínosom sú Pleškove návrhy riešení, ktoré prostriedky používať, aby bola francúzština naozaj rodovo symetrickým jazykom.

Ďakujem členom a členkám redakčnej a vedeckej rady, recenzentom a recenzentkám a autorom a autorkám príspevkov, želám aj v ich mene podnetnosť čítania.

Martina Kubealaková

SMITHOVA TEÓRIA VEREJNÉHO ZÁUJMU

SMITH'S THEORY OF THE PUBLIC INTEREST

David Ivanovič

Katedra filozofie FF UCM v Trnave

2.1.2. systematická filozofia, 3. rok štúdia, denná forma štúdia

ivanovic.ucm@gmail.com

Školiteľka: **doc. PhDr. Zuzana Palovičová, CSc. (palovicz@gmail.com)**

Kľúčové slová

verejný záujem, problém Adama Smitha, neviditeľná ruka, pomáhajúca ruka

Key words

public interest, the Adam Smith problem, invisible hand, helping hand

Úvod

Jednou z najpútavejších tém Smithovho myslenia je jeho téza o harmónii súkromných a verejných záujmov, ktorú prezentuje vo svojej práci *Rozprava o podstate a pôvode bohatstva národov*. Podľa tejto tézy každý jednotlivec vedený vlastným záujmom prispieva spontánne aj záujmom celku, resp. verejnému záujmu. Zdanlivo banálne tvrdenie má v Smithovom myslení omnoho širšie pozadie, ako uvádzajú interpretátori z rozličných vedných odborov (ekonómia, filozofia, politológia...).

Cieľom tejto štúdie je interpretovať túto tézu v širšom kontexte Smithovho myslenia a ukázať niektoré problémy, ktoré sú s ňou spojené.

Historický kontext Smithovho myslenia

Myslenie Adama Smitha (1723 – 1790) zasahuje do viacerých vedných odborov. Považujeme ho najmä za zakladateľa modernej politickej ekonómie ako vednej oblasti (1). Široká paleta Smithových filozofických myšlienok nám dokonca neumožňuje jednoznačne zaradiť jeho kľúčové práce do jednej filozofickej disciplíny. Jeho ranné dielo *História astronómie* (cca 1750) (2) môžeme zaradiť do oblasti filozofie vedy, prácu *Teória morálnych citov* (1759) do oblasti etiky a dielo *Rozprava o podstate a pôvode bohatstva národov* (1776) patrí do oblasti sociálno-politickej filozofie. Zaujímavosťou je, že vo všetkých týchto troch prácach používa azda najznámejší pojem jeho myslenia – „*neviditeľná ruka*“, a to v každej práci iba raz. Pre pochopenie Smithovej tézy, ktorá je predmetom tejto práce, je nevyhnutné hľadať kontinuitu medzi jeho názormi, a to nielen filozofickými, ale aj ekonomickými.

Smithovo ekonomické myslenie sa konštituovalo v polemike medzi dvomi ekonomickými školami, ktoré boli typické pre obdobie jeho tvorby – bol to ustupujúci merkantilizmus a nastupujúci fyziokratizmus. **Merkantilizmus** bol súborom ekonomických názorov, ktoré majú svoj pôvod v 16. storočí. Na rozdiel od neskoršieho fyziokratizmu nepredstavoval ucelený ekonomický systém. V európskych dejinách je obdobie merkantilizmu érou vzniku a upevňovania centralizovaných národných štátov, koloniálnej expanzie a budovania impérií. Kľúčovým znakom merkantilizmu je silný dôraz na ekonomický nacionalizmus, teda na sledovanie národných záujmov. Predstavitelia tohto prístupu si kládli otázku: Ako zväčšiť národné bohatstvo? Hlavným zdrojom národného bohatstva bol podľa nich zahraničný obchod, pre ktorý bola dôležitá štruktúra importu a exportu, nazvaná ako doktrína obchodnej bilancie. Podľa tejto doktríny bolo nutné importovať potraviny a suroviny a následne exportovať výrobky s vysokou pridanou hodnotou. Podstatou národného bohatstva boli drahé kovy (zlato, striebro), ktoré boli získavané predajom výrobkov. Merkantilisti vychádzali z predstavy, že ziskom drahých kovov od okolitých národov nielen zväčšujeme bohatstvo vlastného

národa, ale zároveň aj oslabujeme (ochudobňujeme) ostatné národy (Holman, 2001, s. 10 – 12). **Fyziokratizmus** sa začal rozvíjať v prvej polovici 18. storočia. Vývoj tohto ekonomického systému, bol podmienený kritikou merkantilistických názorov a ideovo vychádzal z filozofických myšlienok prirodzených zákonov. Znamená to, že ekonomiku ako praktickú činnosť považovali za prirodzený proces, riadený vlastnými zákonmi a poriadkom, ktoré presahujú moc vlády a panovníka. Za zdroj bohatstva v štáte už nebol považovaný zahraničný obchod (zisk drahých kovov), ale poľnohospodárstvo. Fyziokrati považovali poľnohospodárstvo za jediný produktívny sektor. Táto myšlienka vychádzala z predstavy, že bohatstvo národa je možné tvoriť iba v bezprostrednom kontakte s prírodou (pôda), pričom prehliadali zisky plynuce z priemyslu (Holman, 2001, s. 40 – 41).

Smith patril medzi kritikov merkantilizmu (3) a bol silne ovplyvnený fyziokratickými myšlienkami. Treba zdôrazniť najmä jeho chápanie ekonomickej aktivity ako spontánnej, prirodzenej činnosti (riadenej „neviditeľnou rukou“) a silný dôraz na ekonomický liberalizmus, ktorý spočíval v eliminácii štátnych zásahov do ekonomických transakcií (Smith používa francúzsky výraz „laissez faire“ – nechajme veciam voľný priebeh).

Myšlienky Adama Smitha reprezentujú v dejinách ekonomického myslenia dva míľniky. Po prvé, jeho práca predstavuje explicitné odmietnutie merkantilistickej teórie bohatstva. Po druhé, jeho názory sa stali inšpiračným zdrojom nasledujúcich generácií ekonómov. Aj keď myšlienky, ktoré prezentuje, nie sú nové a väčšinu z nich môžeme nájsť u jeho predchodcov, jeho prínos spočíva v ich systematizácii a usporiadaní do jednotného systému (Vaggi, 2003, s. 103 – 104).

„Das Adam Smith Problem“

Pozornosť interpretátorov Smithovej filozofie sa v 19. storočí zamerala na problém, ktorý spôsobuje nekonzistentnosť názorov v jeho dvoch hlavných prácach – *Teória morálnych citov*, kde za hlavnú motiváciu konania považuje cit sympatie, a *Rozprava o podstate a pôvode bohatstva národov*, kde, naopak, uvažuje o egoizme. Keďže tento problém iniciovali filozofi nemeckej proveniencie, dostal názov „**Das Adam Smith Problem**“ (4). Nenarážame tu však iba na rozpor medzi altruizmom a egoizmom ako dvomi základnými alternatívami ľudského konania. Tento problém vrhá negatívny tieň aj na možnosť integrácie morálky (cit sympatie) a ekonomiky (egoizmus a túžba po zisku) (5). Naskytá sa teda otázka, či Smithova politická ekonómia je rozvinutím jeho morálnej filozofie alebo naznačuje novú líniu jeho myslenia. Pochopenie kontinuity medzi oboma prácami vyvracia jednostrannú interpretáciu, že podstatou Smithovej teórie verejného záujmu je jednoduchý vzorec: osobný záujem (ktorého pilierom je egoizmus) + voľný trh (riadený neviditeľnou rukou a fungujúci podľa princípu laissez faire).

Východiskom Smithových etických skúmaní v diele *Teória morálnych citov* je otázka pôvodu a príčin morálneho konania a správania. Odpoveď hľadá v skúmaní ľudskej prirodzenosti. Klade si otázku, aký element v ľudskej prirodzenosti umožňuje človeku v spoločnosti sledovať rôzne ciele – bohatstvo, vlastný záujem, verejný záujem a pod. Zodpovedanie tejto otázky podmienilo vlastnú Smithovu etickú orientáciu – zameranie sa na morálne city. Smith píše: „Aj keby sme považovali človeka za akokoľvek egoistickú bytosť, predsa sú evidentne v jeho prirodzenosti obsiahnuté princípy, ktoré ho zameriavajú na šťastie iných... Jedným z takýchto princípov je lútosť alebo súcitiť, cit, ktorý nám umožňuje vnímať utrpenie iných, keď ho pozorujeme alebo si ho predstavujeme veľmi živým spôsobom“ (Smith, 2005, s. 7). Každé ľudské konanie je spojené s emóciami a vášňami (6), ktoré prebúdajú naše city, pričom najsilnejším morálnym citom je **sympatia**, ktorá je podľa Smitha základným kameňom morálky, resp. morálnych súdov.

Sympatia v perspektíve Smithovej etiky má silný intersubjektívny rozmer. Sympatia umožňuje zdieľať v určitom stupni city iných a vytvára pevné puto medzi všetkými členmi spoločnosti. Smith tu zavádza ideu **nestranného pozorovateľa** (impartial spectator), ktorá vyjadruje skutočnosť, že každý by mal vidieť samého seba vo svetle, v akom ho vidia ostatní: „..... nestranný pozorovateľ môže vstúpiť do princípov konania s cieľom eliminovať egoizmus v prospech niečoho, s čím sa môžu stotožniť aj ostatní ľudia“ (Smith, 2005, s. 123). Práve metafora nezávislého pozorovateľa objasňuje, ako vidí Smith ideálne správanie individua v spoločnosti – ako bytosti, ktorú morálne city (sympatia) nútia eliminovať egoistické sklony v prospech iných ľudí. Sympatia je teda nástrojom, ktorý potláča

individuálne prekážky (egoizmus, sebaláska) morálneho konania. Avšak existujú aj externé prekážky – spoločenská nespravodlivosť, násilie, bezprávie a pod.

Elimináciu vonkajších prekážok, ktoré bránia plnému rozvinutiu sympatie ako najsilnejšieho morálneho citu, zabezpečujú inštitúcie spravodlivosti a pozitívneho práva. Bez týchto inštitúcií by bola spoločnosť zmietaná neustálymi bojmi (podobne ako v Hobbesovom prirodzenom stave). Spravodlivosť a právo sú v línii Smithovho uvažovania nástrojmi sociálnej koordinácie, ktoré udržiavajú spoločnosť ako celok.

Dôležitou črtou Smithovej etickej teórie, na ktorú treba upozorniť, je, že Smith nie je zástancom normatívnej etiky, v ktorej by sa snažil o presné fixovanie významu morálnych pojmov. Morálne pojmy, ako napríklad egoizmus, nadobúdajú svoj špecifický význam v konkrétnych okolnostiach – iný je egoizmus na trhu, iný v medziľudských vzťahoch (7).

Pre Smitha je štúdium morálnych citov a individuálneho správania centrálnym aspektom jeho teórie prosperujúcej spoločnosti, ktorá je založená na vzájomnej interakcii a koexistencii sociálnych noriem a individuálneho správania. Takéto chápanie človeka v spoločnosti je súčasťou procesu oslobodzovania človeka z otroctva feudálov na ceste k modernému štátu (Vaggi – Groenewegen, 2003, s. 106) (8).

Verejný záujem, neviditeľná ruka a laissez faire

V predchádzajúcej časti sme naznačili „problém Adama Smitha“, pričom sme sa zamerali na výklad Smithovej teórie morálnych citov, podľa ktorej motiváciou konania je cit sympatie. V tejto časti sa zameriame na dielo *Rozprava o podstate a pôvode bohatstva národov*, v ktorom píše o egoizme ako motivácii konania, ktoré smeruje k verejnému záujmu. Podľa mnohých interpretátorov je toto Smithovo dielo založené výlučne na egoizme a sebaláske (9), čo nielen potvrdzuje existenciu problému Adama Smitha, ale aj vzbudzuje otázku, ako môže egoistické konanie prispieť k verejnému záujmu. Podľa tradičných predstáv človek prispieva verejnému záujmu práve tým, že potláča svoje individuálne záujmy. Ako teda môže byť egoizmus človeka zladený s verejným záujmom? (Holman a kol., 2001, s. 47)

Tento problém je vyjadrený v azda najcitovanejšej Smithovej pasáži: „*Nie je to láskavosť mäsiara alebo pekára, ktorému vďačíme za svoj obed, ale je to ohľad na ich vlastný záujem. Nespoliehame sa na ich ľudskosť, ale na ich sebalásku, a nikdy im nezdôrazňujeme naše potreby, ale ich výhody*“ (Smith, 2001, s. 16). Uviedli sme, že Smith sa nesnažil normatívne definovať morálne pojmy, ale namiesto toho zdôraznil situačnosť ich významu. V tejto ukážke ide o špecifickú situáciu a konanie, ktoré motivujú špecifické činitele. Filozof P. B. Metha uvádza, že táto pasáž zdôrazňuje dva charakteristické momenty: a) nie sú žiadne motívy, dokonca ani láskavosť (benevolence), ktoré by boli bez výhrad morálne dobré; b) v určitých okolnostiach môže byť sebaláska (self-love) nielen vhodná, ale aj morálne dobrá. Vysvetľuje to takto: Odkazovanie na láskavosť v určitých situáciách môže byť morálne odsúdeniahodné, pretože to môže vyjadrovať formu závislosti. Napríklad žobrák, ktorý odkazuje na láskavosť iných, v skutočnosti koná iba z vlastnej sebalásky, lebo jeho život je závislý na milodaroch ľudí. Naopak, mäsiar a pekár konajú na prvý pohľad zo sebalásky, ale táto sebaláska má morálnu kvalitu, pretože prináša uspokojenie záujmov konzumentov. To znamená, že vzťah medzi pekárom a konzumentom je recipročný (vzťah výmeny tovaru a peňazí), pričom v prípade žobráka ide o jednosmerný vzťah (uspokojenie žobrákových potrieb bez protihodnoty). V tomto druhom prípade si však môžeme položiť otázku, či aj dobrý pocit darcu z obdarovania nie je protihodnotou, ktorú „ponúka“ žobrák darcovi za jeho milodar. Ak by sme aj túto skutočnosť uznali, zostáva otázne, či môžeme chápať „dobrý pocit“ darcu z obdarovania za ekvivalentný vzťahu ekonomickej výmeny (tovar – peniaze) ako v prípade pekára a konzumenta. Podľa P. B. Methu sú to práve komerčné výmeny, ktoré nás nútia zamerať sa na záujmy druhých, teda podporujú vzájomnosť (mutuality) (Metha, 2006, s. 250). Práve vzájomnosť v intersubjektívnom zmysle prebúda morálne city – sympatiu. Tu môžeme vidieť úzke prepojenie Smithových etických a ekonomických názorov. Smith v tejto časti zdôrazňuje fakt, že dôležitým motivačným faktorom, ktorý nás v ekonomických transakciách vedie k morálnemu konaniu, je sebaláska, konkrétne „zisk“. V tomto zmysle však „zisk“ nevystupuje priamo ako „morálna hodnota“ (ako je napr. dobro, láska, dobrosrdečnosť), ale iba ako

„motivačný faktor“, ktorý núti pekára k morálnemu konaniu. Ak by pekár, ktorého cieľom je zisk, nekonal voči zákazníkovi morálne (teda dobrosrdečne, láskavo, prívetivo...), uškodil by najmä sám sebe. Egoizmus v ekonomických transakciách preto nemusí byť automaticky morálne odsúdeniahodný. Teraz zostáva zodpovedať otázku, ako takéto konanie napĺňa verejný záujem. Pomôcť nám pri tom môže ďalšia známa pasáž z *Rozpravy o podstate a pôvode bohatstva národov*: „Keď sa jedinec zo všetkých síl snaží použiť svoj kapitál na podporu domáceho priemyslu tak, aby výroba mala čo najväčšiu hodnotu, tak sa nutne usiluje o to, aby ročné príjmy spoločnosti boli čo najvyššie... I keď väčšinou nie je jeho úmyslom podporovať verejný záujem a ani nevie, nakoľko ho podporuje... Myslí len na svoj zisk a v tom, ako v mnohom inom ho vedie neviditeľná ruka trhu, aby podporoval cieľ, ktorý vôbec nemal v úmysle“ (Smith, 2001, s. 397 – 398) (10).

Dôležitým pojmom, ktorý Smith používa v tejto pasáži a ktorý je azda najznámejším pojmom jeho filozofie, je **neviditeľná ruka** (invisible hand). Práve neviditeľná ruka je tým nástrojom, ktorý vedie jednotlivca sledujúceho vlastný záujem (sebalásku) k verejnému záujmu. Aj napriek tomu, že ide o najznámejší pojem jeho filozofie, interpretátori mu venujú rozličné stupne pozornosti – od tých, ktorí nepochybne pripisujú autorstvo tohto pojmu Smithovi a vyzdvihujú jeho význam pre politickú ekonómiu, až po tých, ktorí tento pojem pokladajú za obyčajnú a bezvýznamnú metaforu, ktorá má hlboké historické korene (11).

Predpokladom „fungovania“ neviditeľnej ruky je systém **laissez faire**. Znamená to maximálnu elimináciu štátnych zásahov do trhového mechanizmu. Smith chce teda nahradiť záujmy tých, ktorí vládnu (štátnici), záujmami tých, na ktorých uplatňujú moc (robotníci, obchodníci a pod.). Odmietá, že štátnici najlepšie vedia, čo je v záujme spoločnosti. V ekonomických transakciách ako napríklad predaj, výmena, ktoré sú motivované osobným záujmom, je najlepším arbitrom týchto záujmov ten, ktorého sa daná obchodná transakcia týka. Smith to vysvetľuje v časti, kde sa venuje obchodu s obilím: „Zákon, ktorý by majiteľovi manufaktúry zakazoval, aby robil aj obchodníka... A zákon, ktorý by nútil roľníka, aby taktiež obchodoval s obilím... Oba zákony by porušovali prirodzenú voľnosť a boli by preto nespravodlivé a ako by boli nespravodlivé, boli by aj nerozumné. Človek, ktorý svoju prácu alebo kapitál vynakladá rozmanitejším spôsobom, než to vyžadujú okolnosti, nemôže nikdy ublížiť svojmu kolegovi tým, že by svoje obilie predával lacnejšie než on. Ublížiť môže jedine sám sebe a to sa aj obyčajne stáva. Starosť o vlastné záujmy by však zákony mali prenechať vždy priamo občanom, lebo tí poznajú miestne pomery a dokážu svoje záujmy určite lepšie rozpoznať než tí, ktorí zákony vydávajú“ (Smith, 2001, s. 468 – 469). Smith tu poukazuje na to, že jednotlivec vie lepšie zhodnotiť vlastné záujmy než nejaký štátnik. Navyše, ak sa jedinec pomýli pri hodnotení svojich záujmov, má to omnoho menšie následky pre spoločnosť, ako keď sa pomýli vláda v hodnotení záujmov tých, ktorým vládne (Metha, 2006, s. 250 – 251).

Potrebuje „neviditeľná ruka“ „pomáhajúcu ruku“?

Klasická interpretácia Smithovej teórie verejného záujmu poukazuje na dôležitosť neviditeľnej ruky, ktorá v systéme laissez faire usmerňuje individuálny záujem k verejnému záujmu. Ukázali sme, že táto predstava v Smithovom myslení nie je založená len na egoizme, ale obsahuje aj morálnu zložku. Práve ekonomická činnosť (trhové transakcie) ako kooperatívna aktivita prebúda morálne city – sympatiu a podporuje vzájomnosť. Vzájomnosť redukuje egoizmus a sympatia nás núti zamerať sa na iných a na ich potreby. P. B. Metha správne uvádza, že Smithove etické skúmania vytvorili priestor, v ktorom je možné hovoriť o sledovaní vlastného záujmu v medziach morálneho konania (Metha, 2006, s. 246).

Kontext Smithovej tézy o dosahovaní verejného záujmu cez uspokojovanie individuálnych záujmov však siaha ešte ďalej. Nestačí iba morálne pozadie, ale sú potrebné aj vonkajšie inštitúcie, ktoré zabezpečujú fungovanie ekonomického systému laissez faire. Metaforicky môžeme tieto inštitúcie nazvať „**pomáhajúcou rukou**“ (helping hand) (12). Tieto inštitúcie sme si už bližšie priblížili v súvislosti s etickými názormi Adama Smitha a pripomeňme, že ide o inštitúcie prirodzeného práva a spravodlivosti, ktoré by mali byť súčasťou každého fungujúceho spoločenského a v tomto prípade aj ekonomického systému. Uvedme aspoň jeden z dôvodov, ktorý by bol dôsledkom ich absencie, a to monopol (napríklad dohoda výrobcov o nadmernom zvýšení cien na úkor spotrebiteľov). Avšak

v Smithovom ekonomickom myslení zohrávajú dôležitú úlohu aj iné predpoklady – uvedme aspoň tri základné – deľba práce, akumulácia, konkurencia (Holman a kol., 2001, s. 47 – 49).

Ako vyplýva z názvu diela *Rozprava o podstate a pôvode bohatstva národov*, Smithovou hlavnou témou bolo národné bohatstvo. Národné bohatstvo vzniká **akumuláciou** kapitálu. Práve práca zohráva dôležitú úlohu pri tvorbe kapitálu (v merkantilizme to bol zahraničný obchod), ktorý sa akumuluje. Aby však práca bola efektívna, je nevyhnutná **deľba práce**. Tento poznatok vychádza zo Smithových empirických pozorovaní v manufaktúre na výrobu špendlíkov (Smith, 2001, s. 7 – 8). Hlavná myšlienka, ktorú prezentuje, je, že deľba práce (každú etapu výroby špendlíka – naťahovanie drôtu, jeho strihanie, ostrenie – vykonáva iný pracovník) zvyšuje produktivitu. Smith uvádza, že ak by všetky tieto činnosti vykonával jeden pracovník sám, mohlo by sa stať, že nevyrobí ani jeden špendlík za deň – nielen z časovej, ale aj kvalifikačnej náročnosti. Keďže ekonomické transakcie sú kolektívnou činnosťou, je potrebné zabezpečiť fungujúcu **konkurenciu**, ktorá zabezpečuje efektívne rozmiestnenie výrobných zdrojov (ak napríklad na určitom území fungujú dvaja výrobcovia špendlíkov, po ktorých je nízky dopyt, a, naopak, jeden pekár, po ktorého výrobkoch je vysoký dopyt, je efektívne presunúť výrobu špendlíkov na iné územie a podporiť pekársku výrobu, aby zisky za ponúkaný tovar boli u oboch primerané).

Ako teda máme chápať Smithovu tézu o harmónii individuálneho a verejného záujmu? Odpoveď ponúka napríklad J. B. Wight, ktorý píše, že uvedenú Smithovu tézu musíme chápať v kontexte konkurencie, vlastníckych práv, sociálneho kapitálu a základných inštitúcií spravodlivosti. Neviditeľná ruka podľa neho označuje každé inštitucionálne opatrenie, ktoré zabezpečuje ekonomické fungovanie (Wight, 2007, s. xvi).

Smerujú individuálne rozhodnutia k verejnému záujmu alebo k tragédii?

V predchádzajúcom texte sme priblížili Smithovu tézu o harmónii individuálneho a verejného záujmu. Ak je táto téza naozaj správna, individuálne rozhodnutia v ekonomickej sfére by mali byť v harmónii s verejným záujmom, a zabezpečiť tak dobro spoločnosti v zmysle jej rozvoja a fungovania. Ukázali sme, že ak má byť toto Smithovo presvedčenie pravdivé, je nevyhnutné chápať ho v širokom kontexte a nielen v klasickej egoistickej interpretácii. Na záver našej práce zameriame pozornosť na argument G. Hardina, ktorý zdanlivo vyvracia Smithovu tézu (13). Ak však zoberieme do úvahy širší kontext Smithovej tézy, musíme pokladať tento jeho argument za nesprávny, pretože je založený na čisto egoistickej interpretácii.

Americký profesor biológie **Garrett Hardin** napísal v roku 1968 článok *The Tragedy of the Commons*. Základnou ideou tohto článku je poukázať na environmentálne problémy, vynárajúce sa v 20. storočí, ktoré nie sú iba problémami vedecko-technickými, ale aj morálno-axiologickými (14). Osobitne sa venuje populačnému problému (preľudneniu). Hardin vychádza z dvoch explicitných predpokladov: a) Ak je Smithova téza správna (individuálne rozhodnutia vedú k všeobecnému blahu), podporuje to súčasnú laissez faire politiku v oblasti natality. Znamená to, že ľudia sa môžu individuálne rozhodovať o počte detí a výsledkom bude optimálna populácia. b) Ak je Smithova téza nesprávna (individuálne rozhodnutia nevedú k všeobecnému blahu), bude potrebné prehodnotiť individuálne slobody s cieľom zistiť, ktoré z nich sú obhájitelné (Hardin, 1968, s. 1244). Zdôraznime, že Hardin zovšeobecňuje Smithovu tézu a skúma jej platnosť nielen v oblasti ekonomických transakcií, ale aj v širšom kontexte. Hlavným argumentom tohto článku je dokázať neplatnosť tejto tézy pomocou experimentu, ktorý je vo filozofii známy pod názvom **tragédia spoločnej pastviny**.

Samotný experiment znie takto (Hardin, 1968, s. 1244): Predstavme si pastvinu, ktorá je prístupná všetkým. Očakáva sa, že každý pastier bude mať na pastvine toľko dobytka, koľko je možné. Takáto pastvina môže fungovať mnoho storočí, pretože kmeňové vojny, pytliactvo a civilizačné choroby udržiavajú počet ľudí a zvierat v medziach pastviny. Avšak nastane deň, keď sa sociálna situácia stabilizuje, prestanú vojny, pytliactvo, eliminujú sa civilizačné choroby – teda nastane stav spoločenskej stability. A práve ten je začiatkom cesty k tragédii spoločnej pastviny. Keďže každý pastier je racionálnou bytosťou, snaží sa maximalizovať svoj zisk. Explicitne alebo implicitne si kladie otázku: je pre mňa výhodné pridať na pastvinu ďalšie zviera? Pridanie ďalšieho zvierata na pastvinu má jednu pozitívnu a jednu negatívnu zložku: a) Pozitívna zložka spočíva v navýšení jedného zvierata.

Keďže pastier môže pridané zviera predať, pozitívna užitočnosť pridanej je takmer +1. b) Negatívna zložka je spôsobená nadmerným spásaním spoločnej pastviny, ktoré spôsobili pridané zvieratá. Avšak negatívny dopad nadmerného spásania sa dotýka všetkých pastierov na pastvine. Negatívna užitočnosť pridanej zvieratá je teda iba zlomkom -1. Ak každý pastier porovná obe zložky užitočnosti, príde k záveru, že jediným rozumným postupom preňho je pridanie ďalšieho zvieratá. A potom ďalšieho a ďalšieho... To je však záver, ku ktorému príde každý rozumný pastier, ktorý užíva spoločnú pastvinu. A práve v tom spočíva tragédia. Každý pastier je súčasťou systému, ktorý ho núti neobmedzene zvyšovať počet zvierat vo svete obmedzených prostriedkov. Všetci smerujú ku skaze, pretože každý sleduje svoj prospech. Sloboda na spoločnej pastvine vedie ku skaze všetkých.

Týmto experimentom chcel Hardin ukázať, že individuálne rozhodnutia pastierov o pridaní dobytku na pastvinu nesmerujú k verejnému záujmu, ale práve naopak individuálne (egoistické) rozhodnutia pastierov neúmerne zvyšovať svoje príjmy na úkor ostatných, vedú ku skaze celej spoločnej pastviny, teda celej spoločnosti.

Hardin vo svojom článku prišiel k záveru, že Smithova téza nie je správna nielen pri populačných problémoch, ale, ako ukazuje Hardin, naráža na svoje limity aj pri iných problémoch globálneho a environmentálneho rázu (znečistenie ovzdušia, globálne otepľovanie...). Dôsledkom uvedených problémov je podľa Hardina potreba preskúmať individuálne slobody a zistiť, ktoré sú obhájiteľné. Hardinove riešenia „tragédie spoločného“ sa vyznačujú spoločným menovateľom, ktorým je výrazné obmedzenie liberálnych prvkov, typických pre tzv. welfare state, smerom k autoritatívnemu režimu.

Ako sme zdôraznili už v úvode, Hardinovo odmietnutie Smithovej tézy sa stretáva s viacerými problémami. Prvým problémom je samotné formulovanie tejto tézy vo všeobecnej rovine a nielen v oblasti ekonomickej sféry, čo bolo primárnym zámerom Smithovej práce. Ďalej autor vychádza z egoistickej interpretácie tejto tézy, čiže nezohľadňuje jej širší rozmer v kontexte Smithových etických skúmaní. Táto črta vystupuje do popredia aj v samotnom experimente o tragédii spoločnej pastviny. Hardin zobrazuje pastierov ako rozumné bytosti, ktorých jedinou túžbou je maximalizácia zisku pridávaním zvierat. Absentuje tu ale fakt, že práve rozumnosť pastierov je tým, čo ich núti rozhodovať sa tak, aby sa nesnažili o jednostranný zisk, ktorý koniec koncov vedie k tragédii, ale o vyvážený prospech.

Aj napriek uvedeným nedostatkom predstavuje Hardinovo článok cenný príspevok k súčasným globálnym problémom, najmä vysvetleniu pôvodu ekologickej krízy.

Záver

V práci sme sa venovali interpretácii Smithovej tézy o harmónii súkromných záujmov a verejného záujmu. Najprv sme sa zamerali na uvedenie historického kontextu Smithovho (ekonomického) myslenia, najmä na spor merkantilizmu a fyziokratizmu. Ďalej sme sa venovali „Das Adam Smith Problem“, ktorý spočíva v nekonzistentnosti Smithových tvrdení ohľadom motivácie konania (egoizmus vs. sympatia). Následne sme sa sústredili na analýzu pasáží prezentujúcich Smithovu tézu a uviedli sme širšie pozadie, na ktorom dáva zmysel. Na záver sme uviedli kritiku analyzovanej tézy, vypracovanú G. Hardinom.

Klasické interpretácie Smithovej tézy kladú do popredia egoistickú motiváciu konania. Ukázali sme, že o pravdivosti tejto tézy je možné uvažovať iba v širšom kontexte jeho myslenia. Predovšetkým je potrebné pozornosť zamerať na etické skúmania, zdôrazňujúce prítomnosť morálnych citov v konaní jednotlivca a plne sa rozvíjajúce práve v kolektívnom konaní. Ekonomické aktivity na trhu sú práve takýmto kolektívnym konaním, ktoré sa nezaobíde bez prítomnosti morálnych princípov. Dokonca môžeme uviesť, že trhové transakcie takéto morálne princípy priamo vytvárajú. To je však len jedna rovina, ktorá nám umožňuje lepšie pochopiť predmetnú tézu. Druhou rovinou je existencia vonkajších inštitúcií, umožňujúcich fungovanie spoločnosti a v nej prítomných princípov – či už morálnych, ekonomických a pod. Patria sem najmä spravodlivosť a pozitívne právo.

Širšie chápanie Smithovej tézy nám nielen umožňuje lepšie pochopiť, ako je možný súlad medzi osobnými záujmami a verejným záujmom, ale aj posúdiť adekvátnosť niektorých kritických

námietok (ako v prípade G. Hardina). Uvedená Hardinova kritika Smithovej tézy teda nie je ukázkou jej vyvrátenia, ale skorej vitality Smithových myšlienok v modernom myslení.

Poznámky

- (1) Zdôraznime, že Smithova politická ekonómia sa stala výrazným inšpiračným zdrojom Marxovho myslenia v jeho kľúčovom diele *Kapitál* s podtitulom *Kritika politickej ekonómie*. Pri čítaní Marxovho diela je viditeľné, že bol podrobne oboznámený so Smithovou politickou ekonómiou, ktorú vo viacerých ohľadoch prehodnotil. Predovšetkým ide o teóriu hodnoty, teóriu peňazí a kapitálu a teóriu štátu (bližšie ku vzťahu Marxa a Smitha In: Pack, 2013, s. 523 – 538).
- (2) Práca *História astronómie* bola napísaná v 50. rokoch 18. storočia, avšak vydaná bola až posmrtno spolu s ďalšími dvoma prácami pod názvom *Essays on Philosophical Subjects* v roku 1795.
- (3) V celej Smithovej práci *Pojednanie o podstate a pôvode bohatstva národov* nachádzame kritické námietky voči merkantilizmu. Osobitne vo štvrtej knihe (kap. 1 – 8), posledná deviata kapitola je venovaná fyziokratizmu, ktorý Smith považuje za pokrokovú myšlienku (Smith, 2001, s. 374 – 612).
- (4) Stanoviská filozofov k existencii „problému Adama Smitha“ sa značne líšia. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že prevládajú názory, ktoré spochybňujú existenciu tohto problému, resp. ho pokladajú za pseudopráblém, ktorý vzniká z nepochopenia jeho názorov. Osobitne sa tomuto problému venoval vo svojej práci filozof D. Göcmen, ktorý prezentuje stanovisko, že uvedený problém nemôžeme v žiadnom prípade považovať za pseudopráblém. Hlavnou otázkou tohto problému je podľa neho, či Smith hovorí o dvoch koncepciách ľudskej prirodzenosti (altruistickej a egoistickej), o dvoch antropologických konceptoch človeka, ktoré sú v základe kontradiktorické. Autor argumentuje, že Smith hovorí o jednej koncepcii ľudskej prirodzenosti, ktorá má dve komplementárne časti: a) normatívna a b) sociálna (s prihliadnutím na špecifické postavenie človeka v komerčnej spoločnosti). Argumentačná línia Göcmenovej práce spočíva v snahe ukázať, že kontradikcia medzi oboma stanoviskami naozaj existuje, ale na rozdiel od iných interpretátorov prezentuje stanovisko, že tento problém nie je konceptuálnym problémom jeho myslenia, ale reálnym problémom vplyvujúcim zo sociálnej štruktúry v komerčnej spoločnosti (Göcmen, 2007, s. 17). Göcmenov prístup k Smithovmu dielu môžeme označiť ako historický (v našich podmienkach k tomuto problému viac napr. In: Smreková, 2008, s. 270 – 280; Sedová – Palovičová, 2013, s. 321 – 327).
- (5) Tento problém načrtáva vo svojej práci aj slovenská filozofka A. Remišová (2011, s. 69 – 70), ktorá sa v našich podmienkach venuje práve problematike integrácie etiky a ekonomiky.
- (6) Osobitné miesto zohráva „vášeň“ v existenciálnej filozofii (etike) S. Kierkegaarda (bližšie In: Petkanič, 2010).
- (7) Smith odmieta, že ľudská prirodzenosť je vo svojej podstate egoistická alebo altruistická. Môžeme to vidieť napríklad v pasáži, kde odmieta názory Mandevilla a Huma, ktorí zdôrazňujú egoizmus a princíp úžitku (utility), ale taktiež odmieta Hutchesonove názory, založené na princípe láskavosti (benevolence) (viac In: Smith, 2004, s. 361 – 370).
- (8) V etike sa tento prechod zvykne označovať aj ako posun od autoritatívneho k autonómnemu svedomiu. V tomto prípade máme na mysli, že konanie človeka už nie je riadené vonkajšou mocou (feudálni páni, otrokári), ale že človek je autonómnou bytosťou, ktorá je schopná samostatne rozhodovať a konať. Aj Smith zameral svoju pozornosť na individuálne (ekonomické) správanie jednotlivca a na dôsledky, ktoré z neho vyplývajú pre spoločnosť.
- (9) Nositeľ Nobelovej ceny za ekonómiu v roku 1982 a predstaviteľ chicagskej školy ekonómie George Stigler charakterizuje toto Smithovo dielo tvrdením, že ide o „úžasný palác postavený na kameni osobného záujmu“ (In: Metha, 2006, s. 246).
- (10) V tejto téze sa však Smith dopúšťa nekonzistentnosti, pretože narastanie majetku jednotlivcov síce kumulatívne zvyšuje aj „bohatstvo národa“, ale tento majetok je ich osobným vlastníctvom a nie vlastníctvom národa. Smith sa snažil vytvoriť podmienky, v ktorých by jednotlivec mohol nadobúdať kapitál podľa vlastných možností na trhu, ktorý funguje bez riadenia štátu

prostredníctvom „neviditeľnej ruky“. Smith sa tu prezentuje ako obhajca kapitalizmu ako ekonomického systému, ktorý funguje na princípe súkromného vlastníctva výrobných prostriedkov a voľnej súťaživosti subjektov na trhu. Marx v tejto súvislosti podľa interpretátora S. J. Packa (2013, s. 536) ponúka antikapitalistickú stránku politickej ekonómie v ekonomickom systéme, ktorý nesie názov socializmus. Marx naopak zdôrazňoval kolektívne vlastníctvo výrobných prostriedkov. Podľa Marxa súkromné vlastníctvo viedlo k rozdeleniu spoločnosti na triedy (vlastníkov/nevlastníkov, otrokárov/otrokov, feudálov/nevoľníkov), a tým k vykorisťovaniu a odcudzeniu. Preto sa Marx snažil odstrániť súkromné vlastníctvo, a to prostredníctvom revolúcie, ktorá je podľa Marxa ako jediná schopná nahradiť starý systém novým (Holman a kol., 2001, s. 134 – 135).

- (11) Filozof G. Kennedy uvádza, že s pojmom „neviditeľná ruka“ sa stretávame už u Homéra (720 p. n. l.) v jeho epose *Ilias*. Ďalej ho môžeme nájsť u Augustína v diele *O Božej obci* alebo neskôr u Voltaira v *Oidipovi*. V literatúre môžeme nájsť minimálne deväť významov tohto pojmu a aj v neoklasickej ekonómii sa jeho významy značne rozchádzajú. Problematický je aj status tohto pojmu v Smithovej politickej ekonómii. Napriek tomu, že ide o jeden z najznámejších pojmov, Smith ho používa iba trikrát a neponúka žiadnu „teóriu“ neviditeľnej ruky. Podľa Kennedyho interpretácie zohráva iba úlohu literárnej metafory, od ktorej sa neočakáva nič viac než literárna funkcia bez akejkoľvek súvislosti s jeho teóriou trhu (Kennedy, 2008, s. 210 – 211). Je teda až paradoxné, ako obyčajná metafora, ktorej ani autor, ani súčasní interpretátori neprisudzujú dôležitosť, dosiahla pomerne veľkú popularitu. Ako sme uviedli v úvodnej časti, v korpuse Smithových prác nájdeme tento pojem iba trikrát. Prvýkrát ho používa v diele *História astronómie* (cca 1750), kde píše o neviditeľnej ruke rímskeho boha Jupitera v súvislosti s pôvodom pohanského náboženstva (Smith, 1982, s. 49). Ďalej v *Teórii morálnych citov* využíva metaforu neviditeľnej ruky s odkazom na feudálnych pánov, ktorí vedení neviditeľnou rukou dokážu rozdeliť produkciu medzi svojich poddaných približne tak dobre, ako keby bola pôda rozdelená medzi všetkých rovnakým dielom bez toho, že by niečo také mienili (Smith, 2004, s. 215). Posledný, tretíkrát ho používa v práci *Pojednanie o podstate a pôvode bohatstva národov* vo vyššie citovanej pasáži (Smith, 2001, s. 397 – 398).
- (12) Je potrebné upozorniť, že Smith pojem „pomáhajúca ruka“ nepoužíva a nie je častý ani u jeho interpretátorov. Môžeme ho nájsť napríklad v Iaina McLeana (2006, s. 82 – 99).
- (13) Tejto téme sa podrobnejšie vo vzťahu k Smithovej „neviditeľnej ruke“ venovala práca (Ivanovič, 2014, s. 51 – 56).
- (14) K vývoju a reflexii environmentalizmu v slovenskom myslení pozri (Jemelka – Lesňák – Rozemberg, 2010).

Literatúra

- GÖCMEN, Dogan. 2007. *The Adam Smith Problem*. London : Tauris Academic Studies, 2007. 200 s. ISBN 978-1-84511-400-8
- HARDIN, Garrett. 1968. The Tragedy of the Commons. In: *Science*, Vol. 162, 1968, No. 3859, pp. 1243 – 1248. ISSN neuvedené
- HOLMAN, Robert a kol. 2001. *Dějiny ekonomického myšlení*. Praha : C. H. Beck, 2001. 544 s. ISBN 80-7179-631-X
- IVANOVIČ, David. 2014. Tragédia neviditeľnej ruky. In: *FILOZOFIA – ČLOVEK – SPOLOČNOSŤ: Zborník vedeckých príspevkov*. Trnava : UCM, 2014, s. 51 – 56. ISBN 978-80-8105-626-0
- JEMELKA, Peter – LESŇÁK, Slavomír – ROZEMBERG, Andrej. 2010. *Environmentalizmus a slovenská filozofia*. Trnava : UCM, 2010. 203 s. ISBN 978-80-8105-185-2
- KENNEDY, Gavin. 2008. *Adam Smith: A Moral Philosopher and His Political Economy*. New York : Palgrave Macmillan, 2008. 287 p. ISBN 978-1-4039-9948-1
- MCLEAN, Iain. 2006. *Adam Smith, Radical and Egalitarian: An Interpretation for the Twenty-First Century*. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. 172 p. ISBN 978-0-7486-2352-5

- METHA, Pratap Bhanu. 2006. Self – Interest and Other Interests. In: HAAKONSSSEN, Knud (ed.). 2006. *The Cambridge Companion to Adam Smith*. New York : Cambridge University Press, 2006, pp. 246 – 269. ISBN 978-0-521-77059-0
- PACK, Spencer J. 2013. Adam Smith and Marx. In: BERRY, Christopher, J. – PAGANELLI, Maria Pia – SMITH, Craig (eds.). 2013. *The Oxford Handbook of Adam Smith*. Oxford : Oxford University Press, 2013, pp. 523 – 538. ISBN 978-0-19-960506-4
- PETKANIČ, Milan. 2010. *Filozofia vášne Sørensa Kierkegaarda*. Kraków : Towarzystwo Słowaków w Polsce, 2010. 200 s. ISBN 978-83-7490-303-5
- REMIŠOVÁ, Anna. 2011. *Etika a ekonomika*. Bratislava : Kalligram, 2011. 496 s. ISBN 978-80-8101-402-4
- SEDOVÁ, Tatiana – PALOVIČOVÁ, Zuzana. 2013. Škótske osvietenstvo. In: NOVOSÁD, František – SMREKOVÁ, Dagmar (ed.). 2013. *Dejiny sociálneho a politického myslenia*. Bratislava : Kalligram, 2013, s. 314 – 327. ISBN 978-80-8101-679-0
- SMITH, Adam. 1982. *Essays on Philosophical Subjects*. Indianapolis : Liberty Fund, 1982, pp. 31 – 105. ISBN 0-86597-023-8
- SMITH, Adam. 2001. *Pojednání o podstatě a původu bohatství národů*. Praha : Liberální institut, 2001. 986 s. ISBN 80-86389-15-4
- SMITH, Adam. 2005. *Teorie mravních citů*. Praha : Liberální institut, 2005. 460 s. ISBN 80-86389-38-3
- SMREKOVÁ, Dagmar. 2008. Adam Smith. In: REMIŠOVÁ, Anna (ed.). 2008. *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. Bratislava : Kalligram, 2008, s. 270 – 280. ISBN 978-80-8101-103-0
- VAGGI, Gianni – GROENEWEGEN, Peter. 2003. *A Concise History of Economic Thought. From Mercantilism to Monetarism*. New York : Palgrave Macmillan, 2003. 339 p. ISBN 0-333-99936-3
- WIGHT, Jonathan B. 2007. Introduction. In: SMITH, Adam. 2007. *Wealth of Nations*. Hampshire : Mariman House, 2007, s. xi – xvii. ISBN 1-9056-4126-5

Summary

One of the most interesting topics from Smith's thinking is his thesis about harmony of self-interests with public interest. According to this thesis individual acting will be helpful to whole of society. How should we understand this claim, when Smith connects it with self-love and egoism? Paper shows that understanding of this claim needs wider ethical and social background. First, Smith's political economy is narrowly connected with his theory of moral sentiments. Second, validity of the Smith's thesis is dependent on existence of some institutions of society, especially justice and positive law. Only these assumptions give meaningful to this thesis.

LA TRADIZIONE CINEMATOGRAFICA CECOSLOVACCA

TRADÍCIA ČESKOSLOVENSKEJ FILMOVEJ KINEMATOGRAFIE
CZECHOSLOVAK FILM TRADITION

Andrea De Luca

Department of Romanistic, Faculty of Philosophy, Constantine the Philosopher University in Nitra

2.1.23. Theory of literature and history of national cultures and literature, 2nd year, External study
delucone@hotmail.com

Supervisor: **prof. Michelangelo Zaccarello (michelangelo.zaccarello@univr.it)**

Klíčové slová

Nová vlna, Ján Kadár, Laterna Magika, Devětsil, Alexander Hackenschmied, avantgarda

Parole chiave

Nová vlna, Ján Kadár, Laterna Magika, Devětsil, Alexander Hackenschmied, Avanguardia

Key words

Nová vlna, Ján Kadár, Laterna Magika, Devětsil, Alexander Hackenschmied, Avant-garde

Lo sfondo politico e culturale: dal secondo dopoguerra alla Laterna Magika

La Cecoslovacchia nasce il 28 ottobre 1918 dalla dissoluzione dell'Impero austro-ungarico e include nei propri confini gruppi etnici e culture diversi tra loro. Percepita come unitaria per tutto il XX secolo, riunisce fino al 1945 una consistente minoranza tedesca ed altre più ridotte – ucraini, ruteni, polacchi, ungheresi, ebrei – con due componenti maggioritarie, cechi e slovacchi, divisi in primo luogo sulla lingua, che entrano a far parte del nuovo Stato con livelli di sviluppo economico, esperienze politiche, tradizioni nazionali, una storia e una vita culturale molto differenti (Pitassio, 2000, p. 1251). Alla fine della seconda guerra mondiale, la conferenza di Yalta sancì che la Cecoslovacchia era allo stesso tempo sotto le sfere occidentali e sovietiche e l'armata rossa ebbe il compito di liberare Praga. L'occupazione sovietica che era durata sei mesi dopo la liberazione fu l'inevitabile premessa ad un governo comunista. La Realpolitik dei grandi poteri russi che aveva governato nel 1938 lo avrebbe fatto di nuovo. Il nuovo governo durò meno di tre anni prima di essere rimpiazzato da una dittatura comunista che fu una delle più conformiste e repressive nell'Europa dell'est.

L'Unione Sovietica alleata con le forze occidentali aveva fatto scattare un meccanismo di collaborazione che in Cecoslovacchia si tradusse in una specifica strada verso il socialismo (Hames, 2005, p. 20). L'idea di un comunismo cecoslovacco abbracciò allo stesso tempo nazionalismo, democrazia e comunismo e, soprattutto, si differenziò dal modello sovietico. Durante la presenza dell'esercito russo, che finì nell'estate del 1945, le commissioni nazionali erano già formate, condotte da attivisti reclutati e indottrinati a Mosca. Klement Gottwald, leader del partito democratico, fu abile anche nell'assicurare un controllo comunista dei ministeri-chiave come interni ed informazione. Nelle elezioni del 1946 il partito comunista ottenne il 38% dei voti e divenne il partito più forte della nazione. È importante notare l'esistenza di un consistente fronte popolare che supportava ideali democratici e nazionalisti.

Jiří Pelikán, membro della commissione centrale del partito e capo della televisione nazionale, dichiarò che la Cecoslovacchia si distingueva dalle altre nazioni dell'est Europa liberate dai sovietici per due importanti questioni: l'esistenza legale di un partito comunista nel periodo prima della guerra e l'esistenza di una classe operaia industriale con tradizioni rivoluzionarie e democratiche. Fu per questi motivi che la repressione stalinista fu più dura che in qualsiasi altro territorio. Le vittime dal 1938 al 1952 degli anni furono quasi 136.000 (Hames, 2005, p. 36).

Il cinema, a differenza della carta stampata in quel periodo, non ha la possibilità di una produzione clandestina. La produzione cinematografica subì una progressiva centralizzazione, sottraendo l'autonomia ai gruppi di produzione creati dopo il 1945 e concentrando il potere in un dramaturg (consigliere artistico) centrale (Pitassio, 2000, p. 1270).

Da questi fatti nacque nell'opinione pubblica il sentimento che portò, nel 1968 alla Primavera di Praga. Gli intellettuali e gli studenti furono i primi a opporre una strenua resistenza alla oppressione russa. Durante il secondo congresso degli scrittori, nell'aprile del 1956, autori come Ladislav Mňačko e i poeti František Hrubín e Jaroslav Seifert criticarono le pratiche staliniste. Nel maggio del 1956 le manifestazioni studentesche di Bratislava e Praga inneggiavano alle liberalizzazioni e a un contatto con l'occidente.

Nel 1957 e nel 1958, i primi film della Nová vlna fecero la loro apparizione, dimostrando una singolare consonanza con la società, e in alcuni frangenti, ha una funzione anticipatrice in grado di rispondere a certi appelli politici (Pitassio, 2000, p. 1252). Nel 1959 il congresso comunista tenutosi nella città di Banská Bystrica sancì la messa al bando dei film più critici prodotti negli anni precedenti e una riorganizzazione degli studi cinematografici Barrandov di Praga.

I cambiamenti degli anni '60 devono il loro sviluppo iniziale al dodicesimo congresso del partito comunista cecoslovacco tenutosi nel dicembre del 1962. Esteriormente conformista, il partito rilasciò una importante concessione, istituendo una commissione per investigare sui casi di persecuzione dei leader comunisti negli anni 1949-1954. L'esito finale dei processi colpì molti capi storici del partito tra cui Rudolf Barák e Rudolf Slánský. Il film *Hoří, má panenko* [Al fuoco, pompieri!] di Miloš Forman nel 1967 è una formidabile allegoria dei vari tentativi del partito di fuggire alla realtà di quell'epoca.

Un altro importante fattore che gettava benzina sul fuoco era la situazione economica in continuo deterioramento, mentre la Cecoslovacchia era stata la prima potenza dell'Europa orientale; nel 1962 la crescita industriale della Cecoslovacchia aveva il tasso più basso di tutta l'Europa dell'est; nel 1963 la produzione industriale scese ancora dello 0,4 per cento; la produzione agricola era agli stessi livelli del 1938 (Hames, 2005, p. 66). La situazione aveva bisogno di un rapido cambiamento, e la rivolta degli intellettuali si scatenò apertamente contro il chiaro fallimento delle politiche economiche del regime e si schierò a favore delle liberalizzazioni.

Nel gennaio del 1963 *Plamen e Slovenské pohľady*, i giornali del circolo cecoslovacco degli scrittori, organizzarono un simposio sui problemi contemporanei della letteratura al quale furono invitati anche scrittori da tutta l'Europa dell'est, comprese Jugoslavia e Unione Sovietica. Durante la conferenza la scrittrice Jarmila Glazarová attaccò duramente la corruzione della prosa a causa della strumentalizzazione politica; Milan Kundera si scagliò contro la tradizione del socialismo reale, lamentando l'isolamento che subiva la letteratura cecoslovacca dell'epoca; Karel Kosík reclamava una riscoperta dei lavori di Jaroslav Hašek e Franz Kafka. Nel maggio dello stesso anno, Eduard Goldstücker organizzò il convegno di Liblice, in Cecoslovacchia, che vide finalmente il riconoscimento e la riabilitazione dei lavori di Kafka. Il convegno dura due giorni, raccogliendo interventi di scrittori e intellettuali marxisti, cechi ed internazionali sulla figura di Franz Kafka. Una breccia viene aperta. Gli editori riprendono a pubblicare le sue opere in Cecoslovacchia, poi di seguito in Polonia, in Ungheria, anche in Unione Sovietica e per ultimi nella Germania dell'Est, dove il ritardo non può essere attribuito alla traduzione (Kafka, si sa, scriveva in tedesco). Così succede che lo schivo, pudico Franz, quarant'anni dopo la sua morte diviene la famosa "penna che ferisce più della spada". Testa d'ariete per il rinnovamento culturale, che come una valanga cresce veloce e cambia il Paese. Dopo Kafka è il tempo dell'economia, cambiano i vertici dell'Accademia delle Scienze, cambiano i vertici del Partito nelle segreterie ceche e slovacche (un nome su tutti comincia la sua carriera in quel '63: Alexander Dubček diventa primo segretario del Partito Comunista Slovacco).

Dialettica del concreto, l'opera filosofica di Karel Kosík pubblicata in Italia da Bompiani nel 1972, fu il punto di svolta per la cultura cecoslovacca negli anni '60, una sorta di spartiacque tra vecchio e nuovo mondo. Il saggio affrontava lo sviluppo di tutti gli aspetti della cultura: letteratura, cinema, arte e politiche culturali. L'idea di fondo era la "concreta totalità" che presenta una sintesi originale delle idee di Martin Heidegger sulla fenomenologia e le idee del giovane Marx. Tutti i suoi saggi successivi si compongono di una forte critica alla società moderna da una posizione di sinistra.

Per Kosík la concreta totalità è: “Il mondo della pseudoconcretezza è un chiaroscuro di verità e inganno. Il suo proprio elemento è il doppio senso. Il fenomeno indica l'essenza e contemporaneamente la nasconde. L'essenza si manifesta nel fenomeno, ma soltanto in modo inadeguato, parzialmente, oppure solo per certi lati e certi aspetti. Il fenomeno rimanda a qualcosa d'altro da se stesso, e vive soltanto grazie al suo contrario. L'essenza non è data immediatamente: è mediata dal fenomeno e pertanto si manifesta in qualcosa d'altro da se stesso. L'essenza si manifesta nel fenomeno. Il suo manifestarsi nel fenomeno rivela il suo movimento e dimostra che l'essenza non è inerte e passiva. ma proprio allo stesso modo il fenomeno rivela l'essenza. La manifestazione dell'essenza è appunto l'attività del fenomeno” (Kosík, 1963, p. 73).

In estrema sintesi, il testo di Kosík riformulava la dialettica in modo da porre la soggettività come base, parlava di uomini e non di classe. Ed è all'interno di questo contesto che muovevano i primi passi i film maker, nel quadro della nota relazione tra il cinema e le altre arti, soprattutto la letteratura. Molti titoli di autori, tra i quali Kafka, Jan Grossman, František Hrubín, Arnošt Lustig vennero usati come fonte per produrre pellicole; spesso scrittori e registi coscienti della potenza del mezzo cinematografico, lavorano fianco a fianco. Una delle influenze più grandi sulla Nová vlna fu esercitata dalla Laterna Magika di Alfréd Radok, un teatro sperimentale con sede a Praga, nato originariamente in concomitanza con l'Expo '58 di Bruxelles. Gli spettacoli allestiti dalla Laterna Magika sono una combinazione di danza, cinema e teatro, all'insegna di una performatività multimediale. Il direttore Alfréd Radok e lo scenografo Josef Svoboda usavano il polyekran [multischermo] una proiezione parallela a più schermi sincronizzata con movimenti teatrali individuali, concertando così una performance multi-genere. Miloš Forman, Evald Schorm, Jan Švankmajer, Ladislav Rychman e altri colleghi dell'epoca lavorarono al Laterna Magika almeno una volta, riversando successivamente nelle loro pellicole metodi e sperimentazioni collaudati nel teatro diretto da Radok.

Ci troviamo in anni in cui la sperimentazione internazionale è molto effervescente, dopo Laterna Magika nacque nel 1961 in Germania il movimento Fluxus, da un'idea dell'artista lituano George Maciunas e rappresenta un movimento mirato a fondere tutte le arti rispettando comunque le specifiche di queste. Le opere di Fluxus sono azioni, eventi che tendono a sottolineare quanto la quotidianità e la banalità della vita di ogni individuo possa essere intesa come evento artistico.

La tradizione cinematografica cecoslovacca

La Cecoslovacchia è stata uno dei principali centri culturali del modernismo e dell'avanguardia nell'arte e nella letteratura precedentemente al primo conflitto mondiale.

Dopo la prima guerra mondiale, con la disgregazione della monarchia e la nascita della Repubblica cecoslovacca, il cinema ceco assorbì alcuni grandi impulsi stranieri e il loro forte slancio nella sperimentazione formale: l'espressionismo tedesco e il kammerspiel berlinese di intonazione sociale, oltre alla grande stagione del muto sovietico (Boček, 1959, p. 94).

Le radici del cinema sperimentale cecoslovacco affondano nel movimento Devětsil [farfaraccio] del 1920, che univa artisti di ogni genere nell'avanguardia di Praga prima e Brno poi; successivamente è stato molto influente anche il movimento surrealista. Molti nomi associati a questi movimenti come Jiří Voskovec, Jan Werich, Martin Frič, Vladislav Vančura, Vitězslav Nezval hanno lavorato nell'ambito di film che erano considerati avanguardisti.

Il gruppo artistico Devětsil operò dal 1920 al 1931; il suo nome deriva da quello di un fiore selvaggio, il farfaraccio, con il significato letterale di “nove punti di forza”. Le sue attività si estendevano in vari campi artistici, tra cui la letteratura, il design, la musica, l'architettura, il teatro, il cinema e la critica. Le prime pubblicazioni erano proprio degli articoli sul cinema di Jean Epstein, Louis Delluc e dal cecoslovacco Karel Teige, grafico, fotografo e tipografo, considerato una delle figure maggiori del movimento Devětsil; successivamente le pubblicazioni si occuparono dello sviluppo dei movimenti poetici e surrealisti.

Charlie Chaplin, Harold Lloyd e Douglas Fairbanks furono nominati da una commissione speciale, membri onorari del Devětsil. Pioniere del cinema sperimentale fu Alexander Hackenschmied con il film *Bezúčelná procházka* [Passeggiata senza meta] del 1930. Hackenschmied era emigrato

negli Stati Uniti nel 1939 e, nel 1946, adottò il nome di Alexander Hammid. Successivamente alla sua emigrazione aveva co-diretto il film pioniero dell'Avanguardia americana *Meshes of the Afternoon* [*Reti del pomeriggio*] del 1943 con la moglie Maya Deren. Anche se continuò a lavorare con Maya Deren in altre pellicole come direttore della fotografia e al montaggio, abbandonò in gran parte il lavoro sperimentale dopo il loro divorzio nel 1947. Hackenschmied diede un fondamentale contributo al cinema avanguardista cecoslovacco, ma questo gli è stato gradualmente riconosciuto nel corso degli anni. Una ragione di questo è senza dubbio il fatto che egli sembra essere stato molto contento di accettare ruoli di supporto come direttore della fotografia, consulente artistico o editore e di lavorare su una vasta gamma di film, ognuno dei quali avrebbe incontrato i suoi criteri di "indipendenza", senza necessariamente essere sperimentali. In un articolo apparso nella rivista "Studio" Thomas Valasek nel 1930, ha definito il film indipendente come più ampio di significati di quello delle avanguardie e, come tale, possibile provocatore di una riforma sociale e ideologica del settore film (Valasek, 1979, p. 166). Egli, inoltre sosteneva che il film indipendente non si è opposto all'industria cinematografica ma cercava di lavorare in quei campi che altrimenti sarebbero stati trascurati. Anche il suo lavoro come fotografo di scena è di notevole significato.

L'impegno di Hackenschmied nell'avanguardia fu chiaro quando, insieme con Ladislav Kolda, organizzò la prima settimana di film d'avanguardia a Praga nel novembre 1930. Accanto a *Bezúčelná procházka*, furono proiettati *Entr'acte* [*Intervallo*] di René Clair del 1924, considerato il manifesto del cinema dadaista, e *A Propos de Nice* [*A proposito di Nizza*] di Jean Vigo del 1930. Altre due settimane di proiezioni furono organizzate nel 1931 e una ulteriore rassegna di pellicole d'avanguardia ci fu nel 1937 sempre a Praga. *Bezúčelná procházka* è un cortometraggio muto, l'occhio della camera segue la passeggiata di un uomo per le vie di Praga. Tuttavia, non si tratta di un punto di vista da "tourist's-eye" ma le riprese mostrano chiatte nel fiume, fabbriche, impalcature e scene di abbandono. Come il critico Jaroslav Anděl sottolinea, il film si compone di tre elementi: riprese che includono il protagonista, riprese dal punto di vista del protagonista e immagini di riflessioni (Anděl, 2000, p. 8). Hackenschmied sosteneva che l'idea di separare un essere umano in due parti, interiore ed esteriore, lo aveva sempre affascinato ed è questo il concetto principale che struttura il film, che fornisce tre sequenze di separazione o di scissione nel finale, emblematiche di questo pensiero. In una di queste sequenze, viene utilizzata la particolare tecnica del panning [ripresa di soggetti in movimento] che consente alle due "anime" del protagonista di comparire nella stessa inquadratura. In una discussione più vasta del film, il critico Anděl dimostra l'influenza del fotografo francese Eugène Atget sul lavoro di Hackenschmied, che si manifesta in ripetute riprese di riflessi sull'acqua. Il tema di *Bezúčelná procházka* appare di nuovo in *Meshes of the Afternoon* e *At Land* realizzati da Maya Deren, in quest'ultimo ritroviamo la camminata della protagonista con i diversi accompagnatori e la scena finale della corsa e delle orme da lei lasciate sulla spiaggia (Trivelli, 2003, p. 119). Come Jaroslav Anděl suggerisce, questi lavori contengono il motivo del rispecchiamento e della divisione del personaggio principale ed entrambi rappresentano uno spostamento di una visione soggettiva, che evoca il mondo interiore del sogno e dell'immaginazione. Uno sguardo al lavoro fotografico di Hackenschmied, che comprende numerose immagini riflesse e maschere, rivela certamente una continuità di temi e di visioni.

Alla fine degli anni '30, con l'incombere di un'altra guerra e, successivamente, gli anni '40 sono per la Cecoslovacchia un'epoca di stagnazione, di esasperato controllo su tutti gli strumenti di produzione compresa quella culturale. Per il cinema, i risultati sono disastrosi, il pubblico è sommerso da noiosi inni al lavoro, alla vita nei campi, da odi rivolte a Stalin, da romanzi ambientati in fabbriche. In quegli anni di appiattimento culturale, dove il minimo allontanamento dalla norma, politica e comportamentale, veniva visto come un attentato alla sicurezza dello Stato, negli autori si rispecchia la staticità che si respirava nella nazione. I film mettono in scena conflitti artificiali dove lo spettatore può facilmente immaginare lo svolgimento e la conclusione delle pellicole (Štabla – Taussig, 1981, p. 70).

La sperimentazione formale è totalmente accantonata. Rifiutando l'eredità lasciata da Alfréd Radok e Josef Svoboda, rispettivamente direttore e scenografo della Laterna Magika, la cinematografia cecoslovacca si ostinava a riprodurre schemi narrativi superati, la collettivizzazione imperante appiattiva ogni inventiva stilistica. Per il cinema, in particolare, la mancanza di

sceneggiatori capaci impediva sul nascere un qualunque prodotto di qualità, mentre lo schematicismo della rappresentazione allontanava sempre più gli spettatori dalle sale cinematografiche.

Con la metà degli anni '50 e la prima forte crisi economica che scuote il Paese, in Boemia cominceranno ad apparire i primi segnali di disgelo prima nella letteratura e poi nel cinema. Iniziava a farsi avanti la necessità di una descrizione più profonda e veritiera dei rapporti del singolo con la realtà che lo circondava. Spinti da questa esigenza, faranno la loro comparsa temi fino ad allora emarginati: le esitazioni del Občan Brych [Cittadino Brych], di Otakar Vávra del 1958, incerto tra emigrazione e un impegno civile più durevole; il mondo interiore di Pavel ed Ester, persi con la loro fragile e tragica storia d'amore in una Praga ancora guardata a vista dai tedeschi in *Romeo, Julie a tma* [*Romeo, Giulietta e le tenebre*] di Jiří Weiss del 1960. Entrambi i lavori, però, sono originariamente opere letterarie dello scrittore Jan Otčenášek, uno dei primi rappresentanti del mite disgelo boemo. Appariranno allora le prime storie a tematica ebraica *Noc a naděje* [*La notte e le speranze*], *Démanty noci* [*I diamanti della notte*], *Ulice ztracených bratří* [*La strada dei fratelli perduti*], tutti capolavori narrativi di Arnošt Lustig (Angeli, 1990, pp. 57 – 71).

Il disgelo avanza, dunque. Procede di pari passo con la crisi economica di cui è specchio e conseguenza. E poi in Russia c'era stato nel 1956 il XX Congresso del Partito Comunista che aveva posto finalmente un argine alle brutture più vistose dello stalinismo creando uno scompiglio di cui la cultura per prima saprà avvantaggiarsi. Approfittando anche di una nuova organizzazione della cinematografia statale, fin dal 1955 fanno il loro ingresso nel mondo della regia nomi nuovi come Ladislav Helge, Vojtěch Jasný, Karel Kachyňa, Zbyněk Brynych e cominciano ad apparire film "diversi", anche se la loro diversità riguarda ancora essenzialmente il livello tematico, con l'introduzione di motivi nuovi e di problemi in genere tenuti in disparte in quegli anni. In quelle pellicole, vengono infatti affrontati problemi sociali particolarmente scottanti come si nota in *Tři přání* [*Tre desideri*, 1958] di Ján Kadár ed Elamr Klos o in *Zde jsou lvi* [*Qui ci sono i leoni*, 1958] di Václav Krška, dove è la sempre decantata solidarietà fra compagni ad essere smascherata come falsa ed ipocrita. Il rapporto dell'autore con la realtà rappresentata è, infatti, nel frattempo mutato, e alla fredda registrazione dei movimenti di una superficie ormai da troppo tempo piatta si sostituisce una denuncia, coraggiosa e responsabile, di quanto avviene sotto lo smalto dell'ideologia.

Verso la fine degli anni '50 le maglie della censura si allargano ulteriormente e, da un letargo decennale nei cassetti di Josef Škvorecký, esce finalmente il romanzo *Zbabělci* [*I vigliacchi*, 1948], un testo che sconvolgeva il conservatorismo linguistico di quegli anni proprio per l' "effetto realtà" ottenuto dal linguaggio dei ventenni cresciuti con la guerra e il jazz, un linguaggio, per certi versi, in "presa diretta". Nel suo romanzo d'esordio, attraverso lo sguardo straniante del giovane Danny, Škvorecký si permette una lettura dei giorni eroici della lotta contro i tedeschi in fuga, con finti eroismi, paure ed esitazioni. I miti fondatori del nuovo Stato sono attaccati e posti in pericolo.

Gli stessi venti di rivoluzione iniziavano a soffiare anche per il cinema cecoslovacco del tempo. Nell'ambito del primo festival del cinema cecoslovacco, in una conferenza organizzata nel 1959 a Banská Bystrica, nella attuale Slovacchia centrale, anche la cinematografia aveva iniziato a porsi delle domande e a riflettere su se stessa. Questa riflessione si risolse, con un attacco che, diretto inizialmente contro i film di Kadar, Klos e di Krška, si allargherà poi a tutta la produzione che cercava di introdurre contenuti nuovi nel cinema di quegli anni. In modo particolare venivano attaccati i film del giovane Ladislav Helge *Škola otců* [*La scuola dei padri*, 1957] e *Velká samota* [*La grande solitudine*, 1959] (Štabla, 1993, p. 14).

Con la fine del decennio, le acque che si erano disciolte con il disgelo si raffredderanno di nuovo e in modo brusco trascinando con sé opere che, almeno per un breve lasso di tempo avevano potuto raggiungere lo sguardo del pubblico, ma anche opere che a un passo dall'uscita avrebbero dovuto aspettare l'avvento di nuove e più liberali stagioni.

La "prima onda" di cineasti

La Nová vlna fu davvero un'ondata e fu davvero nuova. Il rallentamento del processo di destalinizzazione, dopo il congresso di Banská Bystrica del 1957, fece sì che le forze innovatrici venissero compresse nei cinque anni successivi; al primo aprirsi di uno spiraglio, tra il 1962 e il 1963,

le energie dei nuovi registi si riversarono verso direzioni più radicali rispetto a quelle tentate timidamente dai loro predecessori, come Kadár e Klos e i registi della “generazione del 1956” (Turigliatto, 1994, p. 10).

Realizzati da autori intorno ai trent'anni, i film della Nová vlna, raccontano storie di giovani con problemi esistenziali e conflitti generazionali, mostrando sapienza narrativa e di montaggio, e notevoli doti figurative; girati quasi sempre in bianco e nero, dettero vita a un cinema basato su stridenti contrasti, con piani geometrici spesso di gusto astratto, volti duri e intensi, tensioni trattenute e poi drammaticamente straripanti. La “libertà” della quale i giovani cineasti godono ancora, grazie ad un generale “rilassamento” del regime, si rispecchia pienamente nelle loro pellicole, la forte censura era ancora là da venire. I primi passi della “nuova onda cecoslovacca” sono normalmente fatti risalire ai debutti cinematografici di Miloš Forman, Věra Chytilová e Jaromil Jireš nel 1963, ma è fondamentale capire il lavoro dei loro predecessori, quelli della “prima onda”, per comprendere le innovazioni apportate attraverso la rottura con le tematiche convenzionali del Socialismo Reale. Per la Nová vlna il vivaio per i futuri talenti fu la leggendaria scuola cinematografica, la FAMU (Filmová a televizní fakulta Akademie múzických umění v Praze). La maggior parte degli studenti della facoltà di cinema e televisione di allora era formata da dissidenti rispetto al regime comunista che era al potere in Cecoslovacchia dal 1948. Se la FAMU preparava i futuri registi da un punto di vista tecnico e creativo, era il contesto politico dell'epoca a fornire i cineasti della giusta motivazione, quella di rendere il popolo ceco consapevole della propria partecipazione ad un sistema di oppressione. È importante considerare il loro operato per il modo in cui esso ha preparato la strada per i nuovi registi degli anni '60 e per il significativo contributo alla diversità creativa del periodo che va dal 1948 ai primi anni '60.

Due generali tendenze possono essere identificate. Da una parte si trovavano quei registi, come Ladislav Helge e Ján Kadár, che hanno affrontato temi socialmente rilevanti e li hanno sottoposti ad un “trattamento” duro e critico. Dall'altra parte troviamo quei registi come Vojtěch Jasný e Štefan Uher che tornavano verso la tradizione ceca di un cinema con atmosfere più oniriche e fiabesche associandovi però una critica ideologica.

Il cinema ceco e slovacco era particolarmente sensibile a quanto avveniva a est e ovest: molto si discuteva di Jean-Luc Godard, di Michelangelo Antonioni e Glauber Rocha sulle pagine di “Film a doba” e i film rivelano i propri modelli. I contatti con la Gran Bretagna erano intensi, come dimostra la collaborazione di Miroslav Ondříček, operatore di Miloš Forman, con il Free Cinema (Pitassio, 2000, p. 1275)

Le innovazioni, formali e strutturali, avute con *Touha* [Desiderio] e *Až přijde kocour* [C'era una volta un gatto] di Vojtěch Jasný e *Slnko v sieti* [Il sole nella rete] di Štefan Uher hanno spianato il campo per i successivi lavori di Věra Chytilová, Pavel Juráček, Jan Němec, Juraj Jakubisko e altri. La combinazione delle due tendenze ha portato alla qualità unica e al decisivo ruolo della Nová vlna (Comolli, 1988, pp. 27 – 36). Questo gruppo include i primi laureati alla Filmová a televizní fakulta Akademie múzických umění v Praze [FAMU, Facoltà di cinema, televisione e musica di Praga], come Vojtěch Jasný, Karel Kachyňa e Štefan Uher, ma anche non laureati alla FAMU come František Vlácil, Ladislav Helge, Ján Kadár e Zbyňek Brynych. Tutti erano orientati politicamente verso una sinistra più progressista e non di tipo sovietico. Un ampio numero di artisti di sinistra erano già stati associati ai movimenti avanguardisti e surrealisti nel periodo tra le due guerre. Le innovazioni vengono recepite in breve tempo e si sommano alla necessità di chiudere i conti con il decennio precedente: da qui il sorgere della Nová vlna, la sua concezione inclusiva estensibile a cineasti precedenti. Il fattore più evidente e caratterizzante è la comune volontà di ribaltare i topoi del realismo socialista, di dare voce a personaggi meno monolitici, di proferire una verità finora taciuta (Pitassio, 2000, p. 1275).

Dopo il colpo di stato dei comunisti cecoslovacchi nel 1948, cessò quel breve periodo di democrazia e libertà, soprattutto artistica, durato appena tre anni dopo la fine del secondo conflitto mondiale. La terza repubblica cecoslovacca era terminata (Pelikán, 1972, p. 10). I registi della “prima onda” lavoravano durante gli anni più duri dello stalinismo, quando ogni segno di identità di gruppo era interpretato come una cospirazione. Nonostante le avverse condizioni politiche e sociali, furono realizzati film di qualità come *Láska* [Amore eterno] di Otakar Vávra del 1949 e *Radostné dny* [Giorni felici] di Jiří Weiss del 1951. Se il talento dei registi non si realizzò completamente è soltanto perché

i tempi non lo permettevano. La censura cinematografica e le torture contro gli oppositori del regime soffocavano ogni voce fuori dal coro (Hames, 2004, p. 4).

Questi registi, inoltre, inserivano le loro esplorazioni nell'imprevisto in una prospettiva particolare, legata all'esperienza specifica del popolo cecoslovacco e a tutta la sua memoria: la prospettiva di uno smantellamento sistematico delle illusioni da parte del potere totalitario (Král, 1994, p. 47).

Tra i cineasti più influenti che possiamo annoverare nella "prima onda" dei primi anni '50, c'è il regista Ján Kadár ed il suo abituale collaboratore, sceneggiatore e produttore Elmar Klos, che era anche coinvolto nell'opera di nazionalizzazione dell'industria cinematografica. Insieme hanno occupato una posizione intermedia tra la vecchia generazione e quella che ha fatto il proprio debutto alla fine degli anni '50. Il primo film di Kadár è *Katka [Caterina]*, del 1950, che narrava le vicende di una giovane contadina che lascia i campi per diventare un'operaia. Questo film, secondo la censura, oscurava i valori nazionali e fece espellere Kadár dalla sua città Rožňava. Costretto a guardare altrove per trovare lavoro, incontrò Klos negli studi cinematografici Barrandov di Praga (Kadár, 1974, p. 401). Il primo film del loro sodalizio artistico fu *Únos [Rapiti]*, 1952, la storia di un agente della CIA camuffato da aviatore cecoslovacco. Fu inizialmente accusato di "populismo borghese" ed etichettato come un classico film "da guerra fredda" e poi salvato dalla censura comunista. Ispirato a un romanzo di Ladislav Grosman, il loro film più importante e conosciuto è sicuramente *Obchod na korze [Il negozio al corso]* del 1965, il primo film cecoslovacco a vincere un Oscar come miglior film straniero. Un racconto di vita in Slovacchia durante lo Stato indipendente fascista, dove una anziana e sorda ebrea stabilisce dei rapporti professionali con il giovane Tóno Brtko, il suo "controllore ariano" mandato dal regime. I negozi ebrei sono tutti sotto amministrazione "ariana". Tóno Brtko falegname senza un soldo si ritrova a capo di uno di questi negozi, grazie ad una raccomandazione. La proprietaria, la vecchia signora Lautmann, non è a conoscenza delle nuove leggi razziali. Tóno viene scambiato dalla signora per il nuovo commesso. Quest'ultimo alla fine la proteggerà, mentre fuori sfilano le milizie armate. La grande qualità della pellicola sta nel rifiuto dei più ovvi stereotipi, nel mix tra realtà e fantasia e, soprattutto, è un attento ritratto delle ideologie personali che si scontrano con quelle di una intera comunità, gli ebrei appunto. Kadár stesso era ebreo e il film fu accusato dalla censura stalinista di essere sbilanciato a favore degli ebrei ma comunque non venne ritirato dalle sale, la stessa cosa però non successe negli anni settanta quando Kadár emigrò negli Stati Uniti a causa dell'invasione delle truppe del Patto di Varsavia.

Il regista Ladislav Helge, invece, muoveva la sua critica da un punto di vista interno al problema. Da comunista impegnato, prendeva di mira ogni tentativo di attacco agli ideali più puri della sinistra come sostiene Antonín Liehm nel suo *Closely watched films: the Czechoslovak experience* del 1974. Tornando a Helge, il suo *Škola otců [Scuola per padri]* del 1957 è guardato dalla critica cecoslovacca come il primo vero film della "prima onda" che affronta i problemi sociali del tempo direttamente, senza troppi giri di parole.

Škola otců è una dura critica sui metodi di insegnamento durante lo stalinismo, dove nelle scuole elementari si preferiva istruire gli alunni più sulla coscienza di classe che su nozioni di base e metodi di studio. Dopo aver vinto il premio come miglior film cecoslovacco dell'anno, Helge firmò un altro film dalla forte tematica antistalinista, *Velká samota [La grande solitudine]*, 1959, la storia di un capo di un villaggio cooperativo che era allo stesso tempo grande lavoratore ed onesto comunista. Entrambi i lavori erano il risultato di una collaborazione con lo scrittore moravo Ivan Kříž. In tutti i film della sua carriera vengono affrontati argomenti quali: la natura della democrazia, la moralità della denuncia ed il conflitto tra il "vecchio" e il "nuovo" comunismo. Sembra ricorrere la domanda nei suoi protagonisti: "Perché la gente non fa nulla?". Molto spesso gli eroi delle sue pellicole finiscono in solitudine, rifugiati nell'alcol, isolati nel buio delle notti nei villaggi cecoslovacchi, come appunto *Velká samota* che è sia il nome del paesino che il titolo del film.

Vojtěch Jasný è stato un altro regista "condannato" nel citato congresso di Banská Bystrica ed il primo importante regista ad emergere dalla FAMU. Con il suo compagno di classe, Karel Kachyňa, ha diretto otto documentari a tema politico. Il primo film che vide Jasný solo alla regia è stato *Zářijové noci [Notti di settembre]*, del 1957, ispirato al romanzo di Pavel Kohout; la pellicola è una satira sul tema dell'esercito. Il primo lavoro di Jasný a superare i confini della Cecoslovacchia è stato

Touha [Desiderio] del 1958, che venne presentato al festival di Cannes. La pellicola consiste in quattro storie contrastanti, una per ogni stagione dell'anno e delle quattro età dell'uomo. Il film ha una struttura ciclica e si muove attraverso quattro stadi simbolici: infanzia (magia e meraviglia), giovinezza (amore e illusione), mezza età (rivoluzioni e battaglie) e vecchiaia (solitudine e tristezza). La pellicola si conclude con la contrapposizione nascita-morte. La consacrazione internazionale arriva con *Až přijde kocour* [C'era una volta un gatto, 1963], che valse a Jasný il premio speciale della giuria di Cannes. Il film, che narra con atmosfere fiabesche l'arrivo di un misterioso circo in un piccolo paese cecoslovacco, è un attacco all'ipocrisia morale di un sistema dove una dottrina gode del monopolio della verità. Il luogo dell'ambientazione non è specificato, come a voler sottolineare la generalizzata lotta sociale presente in tutta la Cecoslovacchia prima della "primavera di Praga". I temi politici sono facilmente riconoscibili in personaggi della scuola dove è ambientato (per esempio, il maestro in continua lite sui metodi di insegnamento per i loro bambini). Viene qui ricalcato lo stesso modello presente in *Škola otců* di Ladislav Helge, dove viene preso di mira il sistema educativo sovietico.

Il film più famoso di Jasný è *Všichni dobří rodáci* [Cronaca morava] del 1968. La sceneggiatura è basata sui ricordi d'infanzia della madre del regista nel suo piccolo villaggio di campagna, tra il 1945 e il 1957, con un epilogo nel 1968. La storia ruota intorno alle vite dei cecoslovacchi di campagna che lottano ogni giorno per sottostare, vivere e adattarsi alle regole del regime comunista (Žalman, 1986, p. 53). Il film è stato successivamente censurato dopo l'invasione sovietica del 1968, all'indomani del fallimento della "Primavera di Praga".

Il primo film ambientato a Bratislava fu, nel 1962, *Slnko v Sieti* [Il Sole nella rete] di Štefan Uher, un regista chiave nella Nová vlna della parte slovacca del paese. L'importanza della pellicola consiste nel fatto che segna un passaggio dal cinema "controllato" dal regime verso una cinematografia più "libera". Il film è girato tra i grigi palazzoni popolari di una Bratislava vuota e triste, con gli aerei militari che attraversano un instabile cielo d'agosto e gli studenti che fanno "volontariato" per la raccolta del grano in campagna. Ancora una volta la vita delle persone semplici è protagonista. Vietato a Bratislava, ne venne decretato il successo dai critici cechi che organizzarono una proiezione a Praga. Il film, ovviamente critico verso la politica del tempo, sfrutta il nuovo corso del comunismo cecoslovacco dei primi anni '60, che cominciava ad allentare le maglie del controllo dando inizio ad una fase più "morbida": il famoso "socialismo dal volto umano" auspicato dal capo del Partito Comunista slovacco Alexander Dubček.

Successivamente, gli anni '60 in Cecoslovacchia rappresentano una fase di vivacità culturale e mutamenti sociali. In ambito cinematografico il movimento della Nová vlna, in analogia con l'affermazione delle new waves in tutto il mondo, è l'acume di un rinnovamento generale. Il cinema ceco e slovacco trova vasta eco internazionale, fino agli Oscar a *Obchod na korze* [Il negozio al corso, 1965] di Kadár e Klos e *Ostře sledované vlaky* [Treni strettamente sorvegliati, 1966] di Jiří Menzel (Pitassio, 2000, p. 1274).

In conclusione, anche in Boemia e Slovacchia, ci furono negli anni '60 l'avventura e il gusto della ricerca, il movimento e la mutazione. Anche in Cecoslovacchia circolò quella comunicazione mondiale che è il contrassegno del decennio (Turigliatto, 1994, p. 11). Nei primi anni '60 la Cecoslovacchia offriva condizioni favorevoli per la nascita di un cinema nuovo: in quel periodo il Paese, spinto da un'atmosfera riformista, si diresse verso un "socialismo di mercato", e il cinema ebbe una parte decisiva nel rinnovamento culturale e riuscì a ottenere il sostegno finanziario dello Stato. Nel 1968, con la nascita di case di produzione cinematografica indipendenti, la realizzazione e circuitazione dei film era agevolata dato che la censura era più "leggera". I registi del movimento sono stati degli "eroi" nel fare cinema in una situazione generalizzata di appiattimento culturale e di pericolo per qualsiasi tipo di opposizione. Questo spiega il frequente ricorso alla metafora e all'allegoria per descrivere i vari problemi. Ogni film, parla, a suo modo di coraggio. La Nová vlna, insomma, ha trasposto in pellicola i mali della sua epoca, ma un controllo troppo soffocante che ne impediva anche la commercializzazione all'estero non ha favorito la circuitazione meritata.

References

- ALISON, Frank. 2010. Formal Innovation and Feminist Freedom: Věra Chytilova's Daisies. In: *CineAction*, 2010, No 81. ISSN 0826-9866
- ANDĚL, Jaroslav. 1989. *Artist as filmmakers*. Boston : Bulfinch Press, 1989. ISBN 0890900485
- BALDINI, Enrico. 2009. L'occasione della libertà. In: *Cineforum*, 2009, No 482. ISSN 0009-7039
- BALLESTER, Cesar. 2011. Subjectivism, uncertainty and individuality: Munk's Czowick na torze/Man on the tracks (1956) and its influence on the Czechoslovak new wave. In: *Studies in Eastern European Cinema*, Vol. 2.1, 2011. ISSN 2040-350X
- BOČEK, Jaroslav. 1959. *Film, tvorba a řemeslo*. Praha : Československý spisovatel, 1959.
- BLÁHOVÁ, Jindřiška. 2011. The good, the bad, and the un-American: the Czechoslovak film monopoly, Hollywood, and American independent distributors. In: *Post Script*, Vol. 30.2, 2011. ISSN 0277-9897
- BROOKE, Mark. 2011. From avant-garde to new wave: Czechoslovak cinema, surrealism and the sixties. In: *Sight and sound*, Vol. 21.7, 2011. ISSN 0037-4806
- BRUNETTA, Gian Piero. 2000. *Storia del cinema mondiale, L'Europa. Le cinematografie nazionali*, Vol. 2, 2000, tomo III. ISBN 8806145312
- COCKRELL, Eddie. 2001. The Shop on the main street. In: *Variety*, Vol. 384, 2001, No 10. ISSN 0042-2738
- COMUZIO, Ermanno. 1995. Nová vlna: cinema cecoslovacco degli anni '60. In: *Cineforum*, Vol. 35, 1995. ISSN 0009-7039
- HAMES, Peter et al. 2012. Reviews. In: *Studies in eastern European Cinema*, Vol. 3.1, 2012. ISSN 2040-350X
- HAMES, Peter. 2010. Peter Hames's stimulating personal journey through Czech and Slovak cinema of the last hundred years. In: *Studies in Eastern European Cinema*, Vol. 1.1, 2010. ISSN 2040-350X
- HAMES, Peter. 2006. Long walk to freedom. In: *Sight & Sound*, Vol. 16.2, 2006. ISSN 0037-4806
- HAMES, Peter. 2005a. East of the west. In: *Sight & Sound*, Vol. 15.9, 2005. ISSN 0037-4806
- HAMES, Peter. 2005b. *The Czechoslovak new wave*. London & New York : Wallflowers Press, 2005. ISBN 1904764207
- HAMES, Peter. 2004. *The cinema of central Europe*. London & New York : Wallflowers Press, 2004. ISBN 1904764207
- HAMES, Peter. 2000. Czechs on the rebound. In: *Sight & Sound*, Vol. 10.7, 2000. ISSN 0037-4806
- KEENAN, Richard. 1988. The sense of an ending: Jan Kadar's distortion of Stephen Crane's The blue hotel. In: *Literature Film Quarterly*, Vol. 16.4, 1988. ISSN 0090-4260
- MACEK, Václav. 2011. *Ján Kadar*. Bratislava : Central European House of Photography, 2011. ISBN 8085187523
- MAZIERSKA, Ewa. 2012. Introduction: Cinema and the realities of work. In: *Framework: The journal of cinema & media*, Vol. 53, 2012, No 1.
- OWEN, Jonathan. 2012. Heroes of the working class? Work in Czechoslovak Films of the New-Wave and Postcommunist Years. In: *Framework : The journal of cinema & media*, Vol. 53.1, 2012. ISSN 0306-7661
- ŠMATLÁKOVÁ, Renáta. 2005. *Film profiles, Slovak feature film directors*. Bratislava : Slovak film institute, 2005. ISBN 80-85187-46-9
- TRIVELLI, Anita. 2003. *Sulle tracce di Maya Deren. Il cinema come progetto e avventura*. Torino : Lindau, 2003. ISBN 887180449X
- TURIGLIATTO, Roberto. 1994. *Nová vlna, Cinema cecoslovacco degli anni '60*. Torino : Lindau, 1994. ISBN 9788871801070
- VECCHI, Paolo. 2005. *Juraj Jakubisko*. Torino : Lindau, 2005. ISBN 887180533X

Resumé

Príspevok sa zaoberá filmovým hnutím Československá nová vlna a jeho kritikmi. Analyzované sú nielen diela českých a slovenských režisérov, ale aj štýl a poetika hnutia, ktoré bolo výrazne

poznačené historicko-politickým charakterom doby, v ktorej vzniklo. Táto štúdia sa zrodila vďaka interview s najdôležitejším slovenským filmovým kritikom Václavom Macekom, ktorý je zároveň riaditeľom Slovenského filmového ústavu a profesorom dejín filmu na Vysokej škole múzických umení v Bratislave. Rozhovor s ním ponúka pohľad na ozajstnú skúsenosť s Novou vlnou vo vtedajšom Československu, pričom vysvetľuje podmienky vzniku a vývoja tohto hnutia. Československá nová vlna má mnoho aspektov a práve tie sa nachádzajú aj v tejto práci, v ktorej je možné identifikovať tieto hlavné body: 1. Hlavná charakteristika tradície československej filmovej tvorby s dôrazom na tridsiate roky; československá kultúra a spoločenské pozadie v šesťdesiatych rokoch s odkazom na Pražskú jar ako politický a kultúrny scenár, ktorý bol kľúčovým pre vznik novej národnej filmovej tvorby. 2. Pohľad na prvú vlnu Novej vlny, ktorej hlavnými predstaviteľmi boli predovšetkým Ján Kadár, Elman Klos a Štefan Uher, ktorého Václav Macek považuje za otca tohto prúdu; vplyv talianskeho neorealizmu na diela režisérov ako Jaromil Jireš, Evald Schorm a Miloš Forman.

Summary

This work focuses on the cinematographic movement Czechoslovak nová vlna [new wave] and on its critical reading. Furthermore there is the analysis of the work of filmmakers Czechs and Slovaks as well as styles and poetics of a movement strongly characterized by the historical-political period in which it was born. This study was born thanks to an interview I made with the most important Slovak film critic, Václav Macek, Director of Slovenský filmový ústav [Slovak Film Institute] and professor of film history at the Vysoká škola múzických umení [Academy of Fine Arts] in Bratislava. The interview, was a living experience of the "new wave" in Czechoslovakia, explaining the birth and the development of the movement. There are various aspects of the Czechoslovak new wave, and topics that have been included in the article, so that it can be schematically illustrated in its key points: 1. the features of the Czechoslovak film tradition, especially in the 30s; Czechoslovak culture and society in the 60s, with references to the Prague Spring as a political and cultural scene that allowed the birth of a new course of national cinema; 2. an overview of the first wave of the Nová vlna, composed primarily by Ján Kadár, Elman Klos and Štefan Uher, considered by Václav Macek, the father of the movement; the influence of Italian neorealism, with reference to the work of Jaromil Jireš, Evald Schorm and Miloš Forman.

EDITINO MODRÉ OČKO A DVOJFAREBNÉ OČKO JAKUBKOVO

THE BLUE EYE OF EDITH AND THE TWO-TONE EYE OF JAKUBKO

Hana Odokienko Fodorová

Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy FF UMB v Banskej Bystrici

2.1.27. slovenský jazyk a literatúra, 3. rok štúdia, interná forma štúdia

hana.fodorova@gmail.com

Školiteľ: **doc. PaedDr. Jozef Tatár, PhD. (jozef.tatar@umb.sk)**

Kľúčové slová

Gejza Vámoš, Hana Zelinová, Jakubko, Editino očko, farebná symbolika

Key words

Gejza Vámoš, Hana Zelinová, Jakubko, Editino očko, colour symbolism

Projekt VEGA, ktorého súčasťou je predkladaný text, je zameraný na analýzu literárnych podôb dieťaťa a detstva v textoch slovenskej umeleckej prózy, ktoré nepatria do oblasti literatúry pre deti a mládež. Ide o diela reflektujúce detskú postavu s jej modelom sveta, s jej spôsobom videnia a chápania alebo o diela ťažiace zo zdrojov detstva. V našom prípade pôjde o texty, v ktorých sa optikou dospelého človeka spätne nazerá na funkcie, status, ovplyvňovanie či deformáciu postavy dieťaťa. (Bariaková – Kubealaková, 2013)

Budeme analyzovať a porovnávať jeden intencionálny a jeden neintencionálny text. Ako zdôrazňujú autorky projektu, detské postavy v nami vybraných dielach sú postavami, ktoré slúžia na demaskovanie spoločenských a kultúrnych problémov alebo sú nástrojom demonštrovania ideológie. Zmenou paradigmy nazerania na nami vybrané texty môže vzniknúť nový pohľad na ich zaužívané vnímanie. (Bariaková – Kubealaková, 2013) Analýza a interpretácia textov bude realizovaná prostredníctvom filtra farebnej symboliky, to však nevyčleňuje prácu s poetologickými a axiologickými stránkami diel.

Texty, ktoré budeme analyzovať, sú výraznými reprezentantmi obdobia svojho vzniku. Na jednej strane medzivojnová poviedka Gejzu Vámoša *Editino očko* (1925), ktorej hlavná postava je síce deväťročná Editka, ale tento text nie je venovaný detskému čitateľovi. Na strane druhej je tu dielo, z konca päťdesiatych rokov 20. storočia, próza Hany Zelinovej *Jakubko* (1959), ktorá je v prvom pláne určená deťom, no v druhom pláne rozpráva o socialistickom detskom hrdinovi s odvahou a presvedčením dospelého partizána a propaguje socialistické myšlienky. I keď sa to na prvý pohľad nezdá, obe diela majú niečo spoločné. Prvé prostredníctvom detskej postavy spoločnosť kritizuje a detabuizuje všednú krutosť života. Druhé dielo vyzdvihuje spoločenské ideály cez hrdinskú smrť mladistvého Cigána a všednú krutosť života lyrizuje, romantizuje a titanizuje. Na tematickej báze sú teda diela kontrastné, no z hľadiska formálneho (najmä vo výrazovej oblasti) sú spojené prácou s vizuálnymi (farebnými) prvkami. Pre obe diela je dôležitým motív očí. Jakubkovo dvojfarebné očko (*spoly čierne a spoly nebové*) je symbolom jeho inakosti a je s ním spätý jeho vstup do príbehu aj koniec jeho pôsobenia v príbehu rozprávanom adoptívnou mamou-babenkou. Vámošova Editka má očka obe modré, no v závere poviedky jej zostane modré už len jedno. Pravé očko sestry hlavného hrdinu je zohavené a s ním prichádza aj popud k pomste *slabých, nevinných obetí silných a namyslených* spojený s úvahami o duši. Krutosť osudu človeka je tu zastúpená Editiným očkom, kedysi modrým, usmievavým, vážnym, teraz majúcim belmo a vzbudzujúcim hrôzu.

Jakubkovo dvojfarebné očko

Milan Jurčo Zelinovej *Jakubka* obhajuje a píše, že: „Autorke vôbec nešlo o artikulovanie zápasu dvoch protikladných ideológií [...], ale o umelecké zobrazenie jedného z možných variantov adopcie výnimočnej postavy prostredím, ktoré ju spočiatku rezolútne a tvrdohlavo odmietalo“ (Jurčo,

1997, s. 67). Ak by sme si aj odmysleli zjavné narážky na režim v *Jakubkovi* (napr. fakt, že babenka rozpráva príbeh o Jakubkovi deťom z pionierskeho oddielu [s. 43] v červených šatkách [s. 17], ktoré sa pomenovali podľa tohto detského hrdinu), stereotypnosť zaznieva aj v realizácii farebnej symboliky v texte. Cigáni so zlatými náušnicami prichádzajúci do dediny na voze s červenými ojami a koníkmi s červenými kantárm; cigánka s bielou tvárou, čiernymi vlasmi a čiernymi očami; cigánča zabalené v kvetovanej šatke; medený kotlík so zlatými dukátmi na retiazke ako Jakubkovo cigánske dedičstvo – to všetko sú stereotypy, ktoré svojím spôsobom zapríčiňujú baladickosť a symbolickosť diela a podporujú kontrast medzi dedičkami a Jakubkovými pokrvnými príbuznými – Cigánmi.

Jurčo sa pokúša o reinterpretáciu *Jakubka* „na základe analýzy jeho štylisticko-poetologických štruktúrnych organizovaných prvkov“ (Jurčo, 1997, s. 61). Robí tak cez analýzu zvukových prvkov a symbolov v texte. Ako najťažšie dešifrovateľný symbol vníma Jakubkovo *dvojfarebné očko* s ambivalentnou významovou energiou symbolu. Podľa Jurča (1997, s. 66) „jeho čierna farba poukazuje na tajomný pôvod postavy [...], ale i na ťažké sociálne podmienky, v ktorých prišlo Jakubkovi vyrastať (...). Farba belasá či skôr nebová implikuje sociálnu perspektívu, o otvorenie ktorej sa Jakubko, obetujúc seba, aj sám nemalou mierou pričínil. Dvojfarebné očko zostalo otvorené aj po vyhasnutí života postavy: s nemou výčitkou zrkadlí život dieťaťa v nenaplnenej osobnej perspektíve“. S uvedeným možno súhlasiť, len s malou zmenou – ak je Jakubkovo dvojfarebné očko najťažšie dešifrovateľným symbolom, potom sú ostatné (farebné) symboly len veľmi triviálne a stereotypné.

Farebný idiolekt *Jakubka* je vcelku jednoduché určiť i bez hlbších analýz. Na jednej strane je červená, zlatá a medená spojená s motívom Cigánov (*červený voz, oje a kantáre koní; zlatá náušnica; medený kotlík*) a čierna a nebová zastupujú Jakubka. Jeho dvojfarebné očko je symbolom inakosti – domáceho a cudzieho zároveň. Cudzie je jasne zastúpené Cigánmi, ktorí dieťa priniesli. Domáce reprezentuje, ako uvádza Jurčo, „sociálnu perspektívu, o otvorenie ktorej sa Jakubko, obetujúc seba, aj sám nemalou mierou pričínil“ (Jurča, 1997, s. 66), teda Rusov (respektíve ruských partizánov). To, že Jakubko je zrejme synom Cigánky a Rusa, je napokon odhalené až v závere textu, keď si babenka uvedomí, že partizán, ktorý ju oslovil, je Rus: „*Ty si Rus? spýtala sa ticho. ‚Da, mamuška, ruskij, povedal a žmurkol na mňa belasými očami‘*“ (Zelinová, 1987, s. 68). Belasá (nebová) je teda farbou Rusov-osloboditeľov. Vo využívaní farieb je znateľná istá baladickosť a romantizujúce tendencie, avšak estetická báza textu, ktorú Jurčo vyzdvihuje, nie je v symboloch vzťahujúcich sa na ideologické pretavovanie skutočnosti do jazyka (ako je to v prípade pozitívnej diskriminácie Cigánov a v exotizovaní ich inakosti prostredníctvom stereotypov), ale v idiolektickom (vlastnom) používaní symboliky farieb znateľnom v motíve kvetov.

Prácu s farebnosťou kvetov akcentuje aj Jurčo (1997, s. 65): „Priam príkladný je [...] viacrozmerne kontrast binárnej dvojice oleander – kaška. Cudzina – domov, to je základný protiklad tejto dvojice [...]. Oleander je stará kultúrna rastlina, svojím pôvodom orientálna, ktorá sa na naše územie dostala z geografického priestoru, odkiaľ prišli aj Jakubkovi predkovia. [...] Pôvodný oleander vyhynul v tom istom roku, v ktorom sa pominula Zunijka. Nový už má iný kvet a vyjadruje inú skutočnosť. Biela farba okvetia bola odbleskom Zunijkinej vnútornej čistoty, jej nevinnosti i bezradnosti. Ružová je znakom teplých, harmonických vzťahov babenky a Jakubka.“ O žltej kaške, ktorá kvitla Jakubkovi pri uchu, keď padol mŕtvy na zem, Jurčo tvrdí, že tento symbol jari je aj symbolom dovŕšenia „procesu prírodno-spoločenskej integrácie“ (1997, s. 65) postavy. Teda, že až po jeho smrti sú schopní obyvatelia dediny Jakubka prijať.

Jurčove úvahy o symbolike farieb kvetov v *Jakubkovi* sú podnetné a v mnohom potvrdzujú aj náš výklad. Biela sa aj na inom mieste spája so Zunijkou: „*Tvár biela a čierne vlasy. Zuby biele a čierne oči*“ (Zelinová, 1987, s. 24). Biela však nemusí zastupovať práve Zunijkinu vnútornú čistotu, nevinnosť a bezradnosť, ale je jednoducho len farbou, s ktorou je Zunijka spätá. Babenke sa spája s bielym oleandrom určitý (farebný) obraz: „*Pozerala som na ňu i ja a verte mi, nič také pekné som ešte nevidela, ako boli tie biele kvety a pod nimi Zunijkina tvár*“ (Zelinová, 1987, s. 10). Iný (farebný) obraz predstavuje Jakubko sediaci pod oleandrom: „*Jakubko sedel pod oleandrom, ale nie pod tým, pod ktorým sedávala jeho mať Zunijka. Ten dávno už vyhynul, a teraz, keď si tak spomínam, kedy to vyhynul, prichodí mi na um, že v tú zimu, keď Jakubka priviezli. Z jari nato som zasadila iný štiepok, ktorý bol už dávno taký ako ten biely, ale zakvital ružovým kvetom*“ (Zelinová, 1987, s. 10). Je diskutabilné, či ružová symbolizuje harmonický vzťah babenky a Jakubka (Jurčo) alebo je len

symbolom detstva a mladosti, niečoho nového, alebo ide len o estetizujúci prostriedok, ktorý má odlíšiť minulosť od prítomnosti. S istotou však možno tvrdiť, že práve tu sa ukazuje Zelinovej talent a zmysel pre symboly (rovnako ako v práci so zvukovými prvkami, ktoré majú silný baladický podtext a umocňujú estetické pôsobenie diela) a že akékoľvek prispôbovanie výraziva textov ideológii vedie k schematizácii, typizácii a stereotypnosti autorského jazyka (idiolektu). Aj preto sa nazdávame, že symbolika farby nie je prispôbená detskému čitateľovi, ale čitateľovi (a najmä kritikovi) dobovému. *Jakubko* teda nie je celkom literatúrou pre deti, ale skôr (dobovo) spoločensky prípustnou literatúrou s detským hrdinom.

Editino modré očko

Už v úvode sme pripustili, že Vámošova Editka je síce detskou postavou, ale text nie je určený detskému čitateľovi. Zatiaľ čo jazyk v *Jakubkovi* je zjavne nasmerovaný na detského čitateľa (i keď určenosť diela detskému čitateľovi sa podľa nás oslabuje využívaním symbolov zakódovaných v texte), *Editino očko* je reflexívnym prozaickým textom s prvkami naturalizmu. Vámošov rozprávač prehovára k Editke, svojej sestre, ktorú si obľúbil, i keď bol voči malým deťom „predpojatý“ a pokladal ich za „nečisté, neslušné, stále vrieskajúce, neovládateľné, mrzké, malé bytosti, s ktorými najlepšie nemať nič spoločné“ (Vámoš, 1924, s. 85). Ona je mu potechou, keď je otrávený a na prechádzkach jej vypovie mnohé zo svojho vnútra, zatiaľ čo Editka počúva a jej modré vážne usmievané oči sú mu potrebou. Pri nej sa mení a uvoľňuje. Vymýšľajú si spolu plány, ako pôjdu do Afriky medzi Zulukaftov a budú ich liečiť.

Farby sú vo Vámošovej poviedke dôležitým emocionálno-expressívnym prvkom. Spája sa s nimi opis konkrétnych aj abstraktných prežitkov hlavnej postavy. Vonkajší opis Editky je v texte veľmi podstatný: „*Taká jemná porcelánová figúrka. Človek by sa jej bál dotknúť, aby ju neporušil, nerozbil. Jej modré, veľké očká, z čistej, trochu rumenej tváričky, vážne sa dívajú na mňa. Pohľadím jej plavé, hodvábné vlásy*“ (Vámoš, 1924, s. 85). Estetický vzhľad Editky sa totiž zmení a s touto zmenou prichádza aj zmena vo vnímaní sestry svojím bratom: „*Z bielej hmly sa vynorila Editkina tvár, maličkovej mojej Editky, ktorú som mal najradšej na svete. Editkino pravé očko nebolo už modré a vážne usmievané, bolo zohavené. Namáhal som sa, chcel som vidieť, vsugerovať si do tej bielej hmly jej starú tvár, tú krásnu, jemnú, bledú, filigránsku tváričku s dvoma modrými, vážnymi očkami. Márne som si sugeroval, ako keby nebola nikdy ináče vypadala, nemohol som si spomenúť na jej ešte predvčerajšiu tváričku, na jej usmievané pravé očko*“ (Vámoš, 1924, s. 94). Editkino nešťastné zranenie v ňom vyvoláva pocit pomsty a vzbudzuje v ňom temné emócie. Podobne ako pri strate milovaného morčáča Pištu, keď chcel „*naučiť silných a namyslených, čo je to bolesť*“ (Vámoš, 1924, s. 91) a vykynožil všetky „*kočky*“ z ostrova. Obracia sa k Bohu („*Pane, povedz, čo chceš od Editky, čo ti urobila Editka?*“ (Vámoš, 1924, s. 94)) a obviňuje ho z toho, že stvoril človeka s „*nesmyselnými komplikovanými, bezúčelnými, zbytočne, krížom-krážom prekrútenými, labilnými, neodolnými orgánmi*“ (Vámoš, 1924, s. 95) a dal mu dušu, ktorá „*je tvorená len na to, aby trpela, znášala neustále hrubé útoky toho nemotorného, barbárskeho mechanizmu*“ (Vámoš, 1924, s. 95) – tela.

Na Editinom kedysi modrom pravom očku je po úraze belmo. Biela farba sa v texte objavuje najmä tam, kde rozprávač opisuje abstraktné negatívne emócie. Keď odíde z nemocnice od zranenej Editky, nemôže spať, tak zájde k rieke, kde sa parí horúca voda vyvierajúca zo zeme s chladným vzduchom a žiada o radu *biele hmly/pary*, ktoré sa zmenia na *biele mátohy*: „*Tie biele mátohy z druhého brehu prídu až ku mne, zahalia mi obzor kol kolom, už ani bankovské kopce nevidím, nevidím už nič, len hustú bielu hmlu, čo ma obklopuje a v nej vidím – márne si zakrývam oči – z nej sa díva na mňa, márne sa chcem vkolísat do bezvedomia – Editino zohavené očko*“ (Vámoš, 1924, s. 96).

Základná monochromatická dvojica, biela a čierna, sa realizuje v texte aj vo svojom bežnom výklade. Čierna ako farba noci a kávy a biela ako farba papiera a morčiatka (domáceho miláčika, o ktorého príde hlavný hrdina). Čierna a biela vystupujú aj v kontraste: „*v čiernej noci [...] ma šialená túha vedie k bielému papieru, aby som vlial do pera svoju lásku i svoju nenávisť k tomuto svetu a k ľuďom, ktorých predsa, predsa len nekonečne milujem*“ (Vámoš, 1924, s. 88). Čierno-bielý kontrast autor vytvára aj pri nočnom únose bieleho morčiatka Pištu, ktoré unieslo „*nejaké temné zviera so*

zelenými, fosforeskujúcimi očami“ (Vámoš, 1924, s. 91). Zelená s efektom fosforeskovania dodáva celej situácii ešte zlovestnejší podtón.

Je zrejme, že Vámoš nevyužíva farby náhodne, ale ich zámerne vkladá do textu. Farebné pomenovania nemajú v *Editinom očku* síce vždy symbolickú podstatu, ale ich funkcia je takmer vždy expresívna a v texte majú svoje pevné miesto. Najzaujímavejším je však motív Editinho modrého očka, ktoré sa svojou zmenou po úraze stáva stimulom pomsty Editinho brata a zároveň mení aj jeho celkový náhľad na svet: „Hoj, dušu mi páli, myseľ mi vrta a kalí to Editino, Editino očko“ (Vámoš, 1924, s. 98). Tento takmer až básnický výrok v závere poviedky je kľúčovým a akcentuje sklamaný a zropaný tón poslednej repliky Editkinho brata, ktorá zaznie na jej otázku „Však, že budem vašou asistentkou a že ma vezmete so sebou do Afriky, medzi Zulukafrov?“, „Neviem, Editka, neviem“ (Vámoš, 1924, s. 98). Akoby všetko Editkiným úrazom skončilo a už nič nemalo zmysel.

Vámošova poviedka je zaradená v čítankách pre stredné školy a aj keď v nej vystupuje detská postava a nejde o intencionálnu literatúru, v texte absentuje zložitá práca so symbolmi prítomná v Zelinovej *Jakubkovi*, v primárne intencionálnej literatúre. Oba texty reprezentujú úplne odlišné literárne kategórie – odlišná narácia, postavy, žáner, odlišná poetika i noetika – no predsa majú niečo spoločné. Oba príbehy rozprávajú osoby, ktorých život zmenil konkrétny detský hrdina s rovnakými výrazným príznakom – farbou očí. Oči oboch príbehov otvárajú, aj uzatvárajú. V oboch textoch sú oči a ich farba signifikantným prostriedkom a ponúkajú tak interpretačný priestor zatiaľ neodhaleným konotáciám. Dôležitým spoločným znakom oboch textov je tiež to, že deti tu nevystupujú ako platné literárne postavy predstavujúce detskú postavu s jej modelom sveta a s jej spôsobom videnia a chápania, ale ako nositelia myšlienok a pocitov niekoho iného. V prípade *Jakubka* je detská postava nástrojom demonštrovania ideológie a ideálu hrdinu SNP. A v prípade *Editinho očka* slúži detská postava na demaskovanie myšlienok a pocitov hlavného hrdinu. Prostredníctvom postavy Editky sa dozvedáme o vnútorných pohnútkach jej brata, o jeho pocitoch pomsty a ambícií „naučiť silných a namyslených, čo je to bolesť“. Ide o prieniky so spoločenskými a kultúrnymi problémami doby, ktoré Vámoš a Zelinová vkladajú do úst svojich rozprávačov zo zámerom kritizovať alebo, naopak, vyzdvihovať dobové idey, a to všetko prostredníctvom detských postáv.

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantového projektu VEGA 1/0100/14 *Obraz dieťaťa a detstva v textoch slovenskej umeleckej literatúry*.

Literatúra

- JURČO, Milan. 1997. Štýl – index žánrovej charakteristiky príbehu. In: *Dotyky a prieniky nad textami diel literatúry pre deti a mládež*. Banská Bystrica : Rektorát Univerzity Mateja Bela a Fakulta humanitných vied UMB a SKLANÁ RUŽA, 1997, s. 60 – 67. ISBN 80-967526-1-8
- VÁMOŠ, Gejza. 1924. Editino očko. In: *Sborník mladej slovenskej literatúry* [redigoval Ján Smrek]. Bratislava : Sväz slovenského študentstva, 1924, s. 85 – 98.
- ZELINOVÁ, Hana. 1987. *Jakubko*. Bratislava : Mladé letá, 1987. 68 s.

Summary

The article deals with literary representations of child and childhood in Slovak literary fiction. It was written as part of VEGA project. Both analysed texts use a perspective of adult narrator through which we can unmask the functions, status and shift/deformation of a child hero. One of the texts was meant for child reader, the other was not. In one case the character of a child serves the purpose of demonstrating the social and cultural phenomena (Gejza Vámoš: *Editino očko*), in the other the child serves the purpose of ideology (Hana Zelinová: *Jakubko*). But, even though they belong to different literary platforms, the texts have something in common – they are both told by someone whose life was changed by a child with the same characteristic feature – colour of their eyes. The eyes and their colour bear a significant role in the texts and may thus lead to a number of – so far undiscovered – connotations. Another important common feature is, that the child in both texts doesn't act on its own, but as a representative of someone other's thoughts and feelings. In

case of *Jakubko*, the child hero is the author's tool of demonstrating ideology and its ideal of national resistance against fascism. In case of the *Editino očko*, through child the thoughts and feelings of the main character are uncovered.

GERMANISMEN ALS EIN UNTRENNBARER BESTANDTEIL DES SLOWAKISCHEN

GERMANIZMY AKO NEODDELITEĽNÁ SÚČASŤ SLOVENSKÉHO JAZYKA

Katarína Vilčeková

Katedra germanistiky FF UCM v Trnave

nemecký jazyk a kultúra v odbornej komunikácii, 2. rok štúdia, denná forma štúdia

katarina.vilcekova@gmail.com

Školiteľka: iz. prof. Dr. Alja Lipavc Oštir (alja.lipavc@um.si)

Klíčové slová

jazykové kontakty, germanizmy, vyučovanie, rozdelenie germanizmov podľa rôznych kritérií

Key words

Sprachkontakte, Germanismen, Unterricht, Gliderung der Germanismen nach unterschiedlichen Kriterien

1. SPRACHKONTAKT

Jede aktiv benutzte Sprache ist wie ein lebendiger und sich ständig entwickelnder Organismus. In allen Sprachen kommt es immer zu verschiedenen Veränderungen auf allen Sprachebenen. Warum kommt es aber zu diesem Wandel? Die Gründe dafür sind unterschiedlich. Die erste Ursache ist die Entwicklung von Gesellschaft Technologie. Man entdeckt immer etwas Neues, es entstehen ständig neue Gegenstände, für die man auch neue Bezeichnungen braucht. Damit hängt auch die Notwendigkeit zusammen, neue Wörter zu bilden. Mit den neuen Technologien entwickeln sich auch neue Kommunikationskanäle, wie z.B. Chat, E-Mails usw. Die Sprache, die hier benutzt wird, sollte knapp und klar sein. Durch zunehmende Verbreitung von Computern, Smartphones und Tablets prägen die neuen Kommunikationskanäle und damit auch die Internetsprache immer häufiger unseren Alltag die teilweise ihren Weg auch in die Hochsprache finden. Das ist also auch einer der Gründe für die Veränderungen in der Sprache. Ein weiterer und für diesen Beitrag wichtiger Grund der sprachlichen Änderungen und Entwicklung sind die Sprachkontakte zwischen den Sprechern verschiedener Sprachen.

Zunächst soll hier eine Eingrenzung des Terminus *Sprachkontakt* erfolgen.

Unter Sprachkontakt versteht man daher die wechselseitige Beeinflussung von zwei oder mehreren Sprachen. Zwei oder mehrere Sprachen stehen miteinander in Kontakt, wenn sie von ein und demselben Individuum abwechselnd gebraucht werden. Das ist die sog. '*psycholinguistische Begriffsbestimmung*'. (Riehl, 2009, S. 11)

Demgegenüber sollte man aber auch ins Auge fassen, dass nicht im eigentlichen Sinne Sprachen in Kontakt treten, sondern ihre Sprecher. Als Ort des Sprachkontakts werden daher auch Gesellschaften oder Gruppen gesehen. Dann spricht man von einer sog. '*soziolinguistischen Begriffsbestimmung*'. Demzufolge stehen zwei oder mehrere Sprachen in Kontakt miteinander, wenn sie in derselben Gruppe gebraucht werden. (Riehl, 2009, S. 11)

Dieser Beitrag beschäftigt sich gerade mit den Sprachkontakten im Sinne der soziolinguistischen Begriffsbestimmung näher, und zwar konzentriert man sich hier auf die Germanismen im Slowakischen, indem die jeweiligen Studien zu diesem Thema zusammengefasst und präsentiert werden. Im Folgenden werden die zur Zeit des Schreibens dieses Beitrags zugänglichen Studien erfasst und kommentiert.

Das Ziel ist aber nicht nur die Darstellung der Germanismen und Präsentation der sich mit den Germanismen befassenden Studien, sondern auch die Beschreibung der Rolle von Germanismen im Deutschunterricht.

2. VIELE GERMANISMEN – VIELE FORSCHUNGSGESICHTSPUNKTE

Im Slowakischen gibt es eine bemerkenswert große Zahl von Germanismen. Vielleicht könnte das ein Grund dafür sein, dass es auch unterschiedliche Studien gibt, die die Germanismen aus verschiedensten Gesichtspunkten forschen, gliedern und beschreiben. Im Folgenden werden die Germanismen auch je nachdem Gesichtspunkt eingeordnet und näher beschrieben.

2.1. Schwanzer und seine semantische Gliederung von Germanismen

Die slowakische Sprache (so wie auch andere Sprachen) wird schon seit Jahren von verschiedenen anderen Sprachen beeinflusst und deshalb sind auch viele verschiedene Wörter aus Fremdsprachen im Slowakischen beheimatet worden. Dabei sollte man aber unterscheiden, ob es sich um eine direkte oder indirekte Übernahme der Wörter handelt. Schwanzer (1976) unterscheidet in seiner Studie zwischen diesen zwei Begriffen folgendermaßen: Zu den Wörtern, die indirekt übernommen worden sind, gehören diejenigen, die nicht durch einen lebendigen Sprachkontakt zwischen den Bevölkerungen übernommen wurden, sondern nur diejenigen, die nur auf Grund verschiedener Texten in die slowakische Sprache gekommen sind. Zur zweiten Gruppe der Wörter gehören dagegen diejenigen, die durch den lebendigen Sprachkontakt zwischen der slowakischen Bevölkerung und den anderen Nationen in die slowakische Sprache gekommen sind. Die größte Gruppe solcher Wörter, bzw. Entlehnungen, bilden die deutschen Wörter, bzw. Germanismen. Das hängt selbstverständlich mit der Geschichte der Besiedlung des slowakischen Raums durch die deutsche Bevölkerung zusammen, die schon auf das 12. – 13. Jhdt. datiert wird. Die deutsche Bevölkerung hat die slowakische Bevölkerung vielseitig beeinflusst – die Deutschen haben verschiedene neue Arbeitsmethoden und Gegenstände des täglichen Gebrauchs mitgebracht, deren Bezeichnungen dann sich auch in der Slowakei einbürgerten.

Schwanzer (1976, S. 465) weist in seiner Studie aber auch darauf hin, dass man bei der Erforschung von Lehnwörtern auch die Tatsache in Betracht ziehen soll, wie nah sich die jeweiligen Sprachen sind. D.h. ob es sich um die „Schwestersprachen“ oder um nicht verwandte Sprachen handelt. Im Fall des Deutschen und des Slowakischen geht es zwar um die indoeuropäischen Sprachen, aber die Struktur und das System beider Sprachen ist historisch schon unterschiedlich, deshalb ist die Notwendigkeit der lautlichen und morphologischen Anpassung der deutschen Wörter im Slowakischen bedeutender als z.B. bei den tschechischen Wörtern, die im Slowakischen benutzt werden.

Auch wenn sich Schwanzer in seinem Beitrag hauptsächlich auf die semantische Gliederung der Germanismen konzentriert, geht er auch an einige territoriale Unterschiede an. Seiner Forschung nach werden die jeweiligen Teile der Slowakei folgendermaßen von der deutschsprachigen Bevölkerung beeinflusst (Schwanzer, 1976, S. 467):

Süd-Westslowakei – bairisch-österreichischer Einfluss oder sogar niederösterreichischer Dialekt

Nord-Westslowakei – bairischer oder ostmitteldeutscher Einfluss

Mittelslowakei – bairischer Einfluss mit schlesischen Elementen

Ostslowakei – bairischer oder ostmitteldeutscher Einfluss, aber auch westmitteldeutsche Dialekte

Der Ausgangspunkt für die von Schwanzer (1976, S. 468 ff) realisierte Forschung ist die semantische Gliederung der Germanismen. Er gliedert die Germanismen in einige Gruppen, je nachdem in welchen Bereichen des menschlichen Lebens die jeweiligen Germanismen benutzt wurden bzw. werden.

- 1) **Zünfte** – die Deutschen hatten einen wesentlichen Anteil an der Organisation von Zünften. Zur deutsch - slowakischen „Zunftterminologie“ gehört das Wort *Zunft* alleine (*cech*), aber auch andere, wie z.B.: *Meister (majster)*, *Viermeister (fürmister)*, *Beisitzer (bajzicer)*, *Lade (láda)*, *Schuster (šuster)*, *Zimmermann (cimerman)*, *Tischler (tišliar)*, *Gerber (garbiar)*, *Kürschner (kuršnier)*, *Klumpfer (klampiar)*, *Schlosser (šlosiar)*, *Maurer (murár)*, *Pfuscher (fušer)*, *Draht (dratva)*, *Raspel (rašpľa)*, *Zwirn (cverna)*, *Stoff (štof)*, *Leibel (lajblík)*, *Gürtel (gurtňa)* u.a

- 2) **Handel** – *Handel (handel), Kram, Kramladen, Krambude (krám), Jahrmarkt (jarmark), Freimarkt (fajmark), Marktschauer (markšauer), schätzen (šacovať), Münze (minca),*
- 3) **Bergbau** – *Gang (gang – gánok), Schichte (šichta), fahren (fárať), fördern (ferdrovať), Hawer (haviar), Schmelzer (šmelciar, šmelcovať)*
- 4) **Stadtregierung** – *Richter (richtár), Gemeinde (gemein), Vormund (forminder), Burger (burger), Rathaus (radnica), Urteil (ortiel), Straf (štruof), Rechnung (rechunek), Schein (šajn)*
- 5) **Wörter aus dem Alltag** – *Speise (špajza), Zimmer (cimra), Frauenzimmer (fraucimerka – frauzimmerka), Kredenz (kredenc), Sparherd (šporhelt), Kübel (kýbel), Bütte (putňa), Teller (tanier), Knödel (knedľa)* (Schwanzer, 1976, S.463 ff)

Schwanzer (1976) bietet zwar in seiner Studie eine Gliederung der Germanismen, die hauptsächlich nach den Bereichen des menschlichen Lebens, in denen sie benutzt werden, erfolgt, er beschreibt sie aber nicht aus der Sicht der sprachlichen Varietäten, was doch interessant sein könnte. Lehmann etwa gliedert die Varietäten in mehrere Dimensionen und zwar nach sozialer Gruppe, nach Verwendungssituationen, nach geographischer Verbreitung und nach historischen Stadien (siehe dazu <http://www.christianlehmann.eu/ling/index.html>). Auch Schwanzer hätte die Varietäten nach der sozialen Gruppe näher beschreiben können in dem Sinne, dass er auch (wo möglich) die Entsprechungen der jeweiligen Wörter in der Standardsprache oder in anderen Soziolekten erwähnen hätte sollen. Was die geographischen Varietäten betrifft, werden diese mehr oder weniger umfassend von Schwanzer beschrieben. Er schreibt z.B. über die Wörter, die in den Dialekten ähnlich aber nicht gleich sind und stellt auch die jeweiligen Äquivalente dar (Schwanzer, 1976, S. 468 ff).

2.2. Habovštiak und sein kurzer Überblick über die Germanismen in den slowakischen Dialekten

Im Gegenteil zur Arbeit von Schwanzer (Schwanzer, 1976) wendet Habovštiak (Habovštiak, 1988) seine Aufmerksamkeit hauptsächlich auf die territorialen Unterschiede der Aneignung von deutschen Wörtern in der slowakischen Bevölkerung. Außerdem bietet Habovštiak (Habovštiak, 1988) auch eine chronologische Beschreibung der Durchdringung von deutschen Wörtern und sogar auch die Beziehung der „slowakischen“ Germanismen zu anderen slawischen Sprachen. Die Forschung wurde in Jahren 1965 – 1971 als Bestandteil des vierten, sgn. lexikalischen Teils des *Atlases der slowakischen Sprache* durchgeführt. Für die Germanismen findet Habovštiak (Habovštiak, 1988, S. 141) nicht nur Wörter deutscher Herkunft, sondern auch die Wörter, die sich durch das Deutsche in der Slowakei eingebürgert haben.

Bevor die Germanismen in den jeweiligen Dialekten näher beschrieben werden, wird noch eine sehr interessante Gruppe von Germanismen präsentiert, und zwar sind das die sgn. allgemein bekannten Germanismen (d.h. diejenigen, die in der ganzen Slowakei und nicht nur in manchen Dialekten verständlich sind). Hierher gehören Wörter wie z.B.: *cválať (zwallen), deka (Decke), faloš (Falsch), firhangí (Vorhang), flaša (Flasche), faldy (Falte), furman (Fuhrmann), grunt (Grund), hák (Hakel), handlovať (handeln), hoblík (Hobel), jarmok (Jahrmarkt), pakeľ (Pack, Packel), pucovať (putzen), štof (Stoff), trajfúsa (Dreifuss)*.

Was die territoriale Gliederung der Germanismen betrifft, unterscheidet Habovštiak (Habovštiak, 1988, S.142 ff) nicht nur den Raum der West-, Mittel- und Ostslowakei, sondern auch manche Untergebiete, wie z.B. Záhorie, Spiš, Turiec usw. Weil aber diese Gliederung ziemlich ausführlich ist, werden in diesem Artikel die Germanismen nur grob im Rahmen der drei großen Räume präsentiert.

Tabelle 1: Die Germanismen in den slowakischen Dialekten

Westslowakei	Mittelslowakei	Ostslowakei
<i>rajtár/Reiter</i>	<i>trachtár/Trichter</i>	
<i>hacla/Hachel</i>	<i>rajbať/reiben</i>	<i>dišel/Deichsel</i>
<i>žufaňa/Schufen</i>	<i>vekňa/Wecke</i>	<i>foršti/Forst</i>
<i>trachtár/Trichter</i>	<i>lojtri/Leiter</i>	<i>klínka/Klinke</i>

<i>pocheraje/Bäckerei</i>	<i>planki/Planke</i>	<i>grati/Gerät</i>
<i>nočki/Nockerl</i>	<i>filfas/Fullgefäss</i>	<i>šenec/Schanze</i>
<i>hrant/Grant</i>		<i>naglík/Nagel</i>
<i>oringle/Ohringe</i>		<i>kermeš/Kirchmesse</i>
<i>tunka/Tonne</i>		<i>kidľa/Kittel</i>
<i>cícha/Zieche</i>		<i>cache/Zieche</i>
<i>putr/Butter</i>		<i>kanviš/Kannenkreut</i>
<i>koplín/ahd.kobel</i>		<i>runkľa/Runkel</i>
<i>polštar/Polster</i>		<i>baľvir/Barbier</i>
<i>krumpole/Grundbirne</i>		<i>kreptuch/Kreptuch</i>
<i>špígel/Spiegel</i>		<i>špígel/Spiegel</i>
<i>štricľa/Striezel</i>	<i>štricľa/Striezel</i>	
	<i>díle/Diele</i>	<i>díle/Diele</i>
<i>kšír/Geschirr</i>		
<i>šunka/Schinken</i>	<i>šunka/Schinken</i>	<i>šoldra/Schulter</i>
<i>nambálek/Hahnentalken</i>	<i>pánti/Band</i>	
<i>erdeple/Erdapfel</i>		
<i>gruľe/Grundbirne</i>	<i>gruľe/Grundbirne</i>	<i>gruľe/Grundbirne</i>
<i>hoblík/Hobel</i>		<i>stodola/Stadel</i>
<i>kufor/Koffer</i>		
<i>stodola/Stadel</i>		
<i>kýbel/Kübel</i>		
<i>vankúš/Wangkissen</i>		

Was aber noch bei den deutschen Lehnwörtern interessant ist, ist die Tatsache, dass das gleiche Wort in den jeweiligen Dialekten lautliche Unterschiede aufweist. Beispiel: *klamra, k'lamra, k'lambra, klembra* = dt. *Klammer*.

Wie Habovštiak (1988, S. 150 ff) weiter in seiner Studie anführt, gibt es im Slowakischen auch viele deutsche Wörter, die sich durch andere Sprachen in das Slowakische erweitert haben oder die Germanismen, die im Slowakischen benutzt werden, werden auch in anderen Sprachen benutzt, z.B. das Wort „*krumple*“ (dt. *Grundbirne*) ist nicht nur in der Slowakei, sondern auch in Ungarn, Slowenien, Bulgarien oder Makedonien bekannt. In der Region Orava hat sich das Wort „*kľocok*“ (dt. *Klotz*) durch das Polnische eingebürgert.

Was die Chronologie der Übernahme der deutschen Wörter betrifft, gehören zu den ältesten Wörtern die aus der christlichen Terminologie, die sich schon vor dem Jahr 863 auf dem Gebiet der rheutigen Slowakei durchgesetzt haben. Es geht um die Wörter wie z.B.: *biskup (Bischof)*, *mních (Mönch)*, *žalm (Psalm)* usw. Später (8. Bis 11. Jhr.) sind die Wörter wie *škoda (schade oder Schaden)* oder *kláštor (Kloster)* übernommen. Die meisten Wörter wurden aber hauptsächlich seit dem 13. Jahrhundert übernommen, also in der Zeit der Ankunft der deutschen Kolonisten. Die meisten Deutschen sind in die Gebiete der Bergbaustädte, Unter- und Oberzips, Kaschau und Preßburg gekommen. Dank der breiten deutschen Besiedlung bilden die Germanismen die größte Gruppe der Lehnwörter in der Slowakei. (Habovštiak, 1988, S. 152 ff)

Im Vergleich mit Schwanzers Studie (1976) bietet Habovštiak, was die geographischen Varietäten betrifft, nicht nur verschiedene Wortäquivalente in unterschiedlichen Dialekten, sondern er führt immer auch die Entsprechungen in der Standardsprache an. Bei manchen Germanismen, die in der Standardsprache benutzt werden, führt er (dort, wo es möglich ist) auch die slowakischen Äquivalente, bzw. die Wörter slowakischer Herkunft an. In beiden Studien kann man aber auch die soziolinguistischen Voraussetzungen für die Entstehung von Germanismen finden. Schwanzers

(Schwanzer, 1976, S.465 f) spricht darüber, dass die Mehrheit der Germanismen gerade durch den direkten Kontakt zwischen der deutschen und slowakischen Bevölkerung im Slowakischen beheimatet wurde. Habovštiak schreibt am Anfang über den Einfluss der deutschen Bevölkerung im Allgemeinen (Habovštiak, 1988, S. 142), später spricht er bereits über die Besiedlung (Habovštiak, 1988, S. 147) des slowakischen Gebiets von den Deutschen und dann lenkt er seine Aufmerksamkeit auch auf die Kontakte der slowakischen Bevölkerung mit anderen Bevölkerungen, wie z.B. mit der tschechischen, ungarischen oder polnischen Bevölkerung, weil diese auch einen Anteil an der Verbreitung von Germanismen im Slowakischen hatten (Habovštiak, 1988, S. 150 ff).

2.3. Alle Germanismen in einem Buch

Zu den umfangreichsten und ausführlichsten Werken, die die deutschen Lehn- und Fremdwörter im Slowakischen beschreiben, gehört eindeutig das Werk von Rudolf (Rudolf, 1991) – *Die deutschen Lehn- und Fremdwörter in der slowakischen Sprache*. Dieses Buch besteht aus vier großen Teilen: das Wörterbuch, die Siedlungsgeschichte, die Kulturgeschichte der Lehnwörter und die Lautlehre.

2.3.1. Das Wörterbuch

Das in dem Buch von Rudolf (1991) zur Verfügung stehende Wörterbuch bietet eine wirklich detaillierte Liste der deutschen Fremd- und Lehnwörter in der slowakischen Sprache. Schätzungsweise gibt es hier etwa 3900 Germanismen, die in der Slowakei benutzt werden oder wurden. Um eine Vorstellung über die Präzision des Autors beim Sammeln von Wörtern zu bilden, werden im Folgenden einige Beispiele präsentiert:

:akurát *Uw (g, us) geradewegs, genau, unmittelbar. SSJ 1; -ný Ew (g,us) genau, anständig, ordentlich. SSJ 1, GNS. Nhd. akkurat §§ 21 m7, 62e, 82i*

biskup *m (ss) Bischof. BSS, SSJ 1.Ahd. biscof; §§ 21 m 11, 50 a, 86 d, 88n.*

gauner *m (us, abw) Betrüger. SSJ 1.Nhd. Gauner. §§ 21 m 15, 48 b.*

páv, -a *m/f (ss, b, t, g, š) Pfau. BBS, FŠH 535, GNS, KSS, SSJ 3.Ahd. pfáwo. §§ 21 g l, 30 a, 62 e.*

Um diese Menge von verschiedenen Abkürzungen und Nummern zu verstehen, braucht man zuerst eine Erklärung, die im Rahmen dieses Artikels direkt aus dem ursprünglichen Werk zitiert wird: „Nach dem Stichwort steht das Geschlecht bei Hauptwörtern, bzw. die Biegungsklasse bei Zeitwörtern, sonst die Wortart. In der Klammer steht die Herkunft des Wortes: Schrift-, Fach- oder Umgangssprache, bzw. Mundarten. Nach der dt. Übersetzung folgt die Quelle; um den Apparat nicht zu überlasten, stehen bei den nhd. Wörtern nur BSS und SSJ, da es sich herausstellte, daß PMS im wesentlichen auf BBS fußt. Danach folgt das Quellenwort. Bei nhd. Wörtern wird nur bei seltenen oder Fachwörtern auch die Quelle angegeben. Doppelpunkt vor dem slk. Stichwort bedeutet, daß das dt. Quellwort im Dt. selbst Fremdwort¹ ist“ (Rudolf, 1991, S. XIV).

Von den Vorbemerkungen zum Wörterbuch ausgehend, lassen sich die vier vorher präsentierten Wörter folgendermaßen näher erklären:

:akurát *Uw (g, us) geradewegs, genau, unmittelbar. SSJ 1; -ný Ew (g,us) genau, anständig, ordentlich. SSJ 1, GNS. Nhd. akkurat §§ 21 m7, 62e, 82i – Fremdwort, Umstandswort (Uw), slowakische Mundart von Gemer, umgangssprachlich (g, us), Quelle: *Slovník slovenského jazyka* (SSJ); Adjektiv akurátný Eigenschaftswort, slowakische Mundart von Gemer, umgangssprachlich (g, us), Quelle: *Slovník slovenského jazyka* (SSJ), *Gemerský nářečový slovník* (GNS), Quellenwort: Nhd. akkurat und dann noch die Angabe, wo man das Wort im Buch findet*

biskup *m (ss) Bischof. BSS, SSJ 1.Ahd. biscof; §§ 21 m 11, 50 a, 86 d, 88n. – Maskulinum, schriftsprachlich, Bischof. A. Bernolák – *Slowár slowenský* (BSS), *Slovník slovenského jazyka* (SSJ), Ahd. Biscof und dann noch die Angabe, wo man das Wort im Buch findet*

gauner *m (us, abw) Betrüger. SSJ 1.Nhd. Gauner. §§ 21 m 15, 48 b.* – Maskulinum, umgangssprachlich, abwartend (us, abw), Betrüger. Slovník slovenského jazyka, Nhd. Gauner und dann noch die Angabe, wo man das Wort im Buch findet

páv, -a *m/f (ss, b, t, g, š) Pfau. BBS, FŠH 535, GNS, KSS, SSJ 3.Ahd. pľáwo. §§ 21 g l, 30 a, 62 e.* – Maskulinum/ Femininum, schriftsprachlich, slowakische Mundart von Banská Bystrica/Neusohl, slowakische Mundart von Turiec, Gemer und Šariš (ss, b, t, g, š) Pfau. A. Bernolák – *Slowár slowenský (BSS)*, Fedák – *Zo šarišského hláskoslovía (FŠH)*, *Gemerský nárečový slovník (GNS)*, *Slovenský slovník z literatúry a nárečí (KSS)*, *Slovník slovenského jazyka (SSJ)*, Ahd. pľáwo und dann noch die Angabe, wo man das Wort im Buch findet (Rudolf, 1991, S.1 ff, vergleiche dazu noch: Newerkla, 2004)

Die Art und Weise, wie alle Germanismen in dem Buch von Rudolf (Rudolf, 1991) dargestellt werden, ist wirklich bemerkenswert. In seinem Buch bietet er nicht nur eine Liste von Germanismen, oder nur eine Auswahl von Germanismen, wie man das bei anderen Autoren finden kann. Rudolf beschreibt sowohl die Herkunft der Wörter, als auch die Dialekte, in denen die jeweiligen Germanismen benutzt werden und auch, ob die Wörter umgangssprachlich, schriftlich oder nur mündlich benutzt werden, bzw. ob sie auch zur Standardsprache gehören. Außer Newerkla (Newerkla, 2004) gibt es wahrscheinlich kein anderes so präzise verarbeitete Werk über die Germanismen. Aufgrund des riesigen Anteils der Germanismen im Vergleich mit den Lehnwörtern aus anderen Sprachen im Slowakischen ist es möglich, dass es auch kein anderes Werk gibt, das die Lehnwörter aus anderen Sprachen im Slowakischen so ausführlich beschreibt wie Rudolf in seinem Werk.

2.3.2. Die Siedlungsgeschichte

Die Siedlungsgeschichte ist jedenfalls ein wichtiger und untrennbarer Bestandteil für das Verständnis und die Erkenntnis der Gründe und der Ursachen, die zu einer solchen riesigen Übernahme deutscher Lehn- und Fremdwörter geführt haben. Deshalb widmet sich auch Rudolf (1991) in seiner Arbeit wirklich ausführlich diesem Thema. Er gliedert die Geschichte in mehrere Epochen, und zwar:

- 1) Von der Urgeschichte bis zur Schlacht von Preßburg
- 2) Von der Schlacht von Preßburg (907) bis zur Schlacht von Mohács (1526)
- 3) Von der Schlacht von Mohács (1526) bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs

Die von Rudolf dargestellte Siedlungsgeschichte basiert auf den reichen Beziehungen der Germanen zu den Slawen, bzw. der Deutschen zu den Slowaken. Denn laut Rudolf seien die Lehnwörter wichtige Kulturdenkmäler und spiegelten ein bedeutsames Kulturverhältnis wider (Rudolf, 1991, S. 187). Für die Gliederung der Siedlungsgeschichte erwähnt er drei Einschnitte, die einigermaßen die Lage der deutschen Bevölkerung auf dem slowakischen Gebiet (oder auf den angrenzenden Gebieten) abgeschwächt haben. Zuerst waren das die Madjaren, die nach der Schlacht von Preßburg alles, was auf westungarischem, slowakisch-mährischem und niederösterreichischem Boden an der deutschen Organisation aufgebaut war, zerstört haben (Rudolf, 1991, S. 202). Später haben sich die Lage der Deutschen und auch ihre Zahl auf dem heutigen slowakischen Gebiet wieder verbessert, bzw. vergrößert. Schon im 12. Jahrhundert sind viele deutsche Handwerker, Kaufleute usw. gekommen und haben viele neue Städte gegründet. Der zweite Schlag kam im 16. Jh. in der Zeit der Hussiten, die z.B. in Skalitz fast die ganze deutsche Bevölkerung erschlagen haben, und in der Zeit der Reformation. Später hat sich die Lage der Deutschen wiederum zum Positiven gewendet und die Zeit des selbständigen Slowakischen Staates hat ihnen völlige kulturelle Autonomie gebracht. Trotzdem wurden aber die Deutschen nach dem 2. Weltkrieg aus ihrem Heimatland vertrieben. (Rudolf, 1991, S. 203 ff)

2.3.3. Kulturgeschichte der Lehnwörter

In den schon früher beschriebenen Studien von Habovštiak (Habovštiak, 1988) und Schwanzer (Schwanzer, 1976) kann man sehen, auf wie vielen Weisen es möglich ist, die jeweiligen

Germanismen zu gliedern und zu beschreiben. Schwanzer (Schwanzer, 1976) teilt die Germanismen in die Gruppen nach der Bedeutung der Wörter (je nachdem, welche Gegenstände sie benennen), Habovštiak (Habovštiak, 1988) bietet dagegen sowohl eine territoriale Übersicht der in der Slowakei benutzten Germanismen, als auch manche Beispiele für die Germanismen, die sowohl in der Slowakei, als auch in anderen Nachbarstaaten benutzt werden. Rudolf (Rudolf, 1991) bietet in seinem Buch wieder eine umfangreiche Gliederung der Germanismen aus allen Sichtweisen. Weil es im Rahmen dieses Artikels unmöglich ist, die ganze Studie von Rudolf darzustellen, versucht man die Gliederungen in Form von einer Tabelle² zu präsentieren. (Rudolf, 1991, S.218 ff)

Tabelle 2: Räumliche und zeitliche Ausdehnung der Lehnwörter

	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	m)
1)	hrad	dielo	chlieb	buk	cirkev	izba	almužna		bunt				
2)					breskev	biskup	birmovať		bunt	cukor	farba	grif	
3)			Sliezsko	Už	konva	chvíľa	bažant	rám	búda	bavlna	deka	filc	marka
4)					reľaz	stodola			fizoľa	cech			
5)					Bavor	krez	taška		kitľa	šmalec	krejda	bomba	blúza
6)					mláto	kostol	búriť	almará	cimer	kresel	kartáč	bronz	fenek
7)							hák		ffak	drak	bastard	arešt	akurát
8)							kuchať		dukát	damašk	alarm	blajvas	cigara
9)					neboziec	buľa	škára	vankuš	želiar			cer	
10)						krabica	varhany	halda	budova	šajba	festunk	aušus	cakompak
11)				Dunaj		ríša	kar	válka	bitúnok	fedrovať	balzam	admirál	biskvit
12)									kompa	rajteľ			
13)								štrych	blatfus		lemhaus	ambrela	befel'
14)						glej	bl'ach	olmarija	drifus	glajt	hadrung	bágel	kajzerka
15)				hodváb	škreček	škraboška	hýriť	pinta	cop	armara	celer	adresa	artikel
16)	briežok		Slaská	kocel	debna	kabel	barla	bukša	anštok	vaserkuns	ciacha	abštrich	bazírovať

Außer dieser Gliederung steht in Rudolfs Buch noch ein zeitlich-semantisches Raster zur Verfügung, das in diesem Artikel aber nicht näher beschrieben wird, weil es in ähnlicher Weise bereits Schwanzers Studie angewendet wurde. (Schwanzer, 1976, S. 463 ff; Rudolf, 1991, S. 231 ff) Erwähnt werden sollte aber noch, dass sowohl die die von Rudolf (Rudolf, 1991), als auch von Papsonová (Papsonová, 1990) dargestellte Beschreibung der Germanismen aus der diachronen Sicht (Papsonová, 1990), bzw. der Lautlehre (Rudolf, 1991) erfolgt. Während sich Rudolf mit der Lautlehre schon von der germanischen Zeitepoche beschäftigt (d.h. er erklärt die Entstehung der unterschiedlichen Wortformen (Germanismen) auf Grund der sprachlichen Veränderungen, die schon im Germanischen vollgezogen haben und beschreibt damit auch die schon aus dieser Zeit stammenden deutschen Lehnwörter), ist die Studie von Papsonová (Papsonová, 1990) erst auf die mittelhochdeutsche Lautrealisierung zurückzuführen. Sie bietet wieder eine übersichtliche Gliederung, von der wieder nur einige Beispiele ausgewählt werden:

- I) **Nichtlabiale mittelhochdeutsche Vokale und Diphthonge** – in diesem Fall muss man in Betracht ziehen, dass das Deutsche und das Slowakische über das gleiche Vokalinventar (abgesehen von der Aussprache) verfügen. Deshalb gab es keinen Grund für die Interferenz und die Veränderungen im Stammorphem der Lehnwörter ist nicht die Folge einer Adaptation, sondern es gab andere Gründe dafür (z.B. Dialekt)

1) **Das mhd. /a/, /a:/**

- a) Die Wörter, die das ursprüngliche mhd. /a/, /a:/ behalten: *dach* (Dach), *blanky* (Planken), *macher* (Fachmann), *pl'ac* (Platz), *šmalec* (Schmalz), *tragar* (Tragbalken)
- b) Die Wörter mit der /a/ → /o/ Veränderung: *boks* (Wachs), *bodvanka* (Badewanne), *šporovať* (sparen), *sporák* (Sparherd), *šponovky* (Spannhose), *troger* (Träger), *foch* (Fach), *šor* (Schar)
- c) Die Wörter mit der /a:/ → /o/ Veränderung: *blajbok* (Bleiwaage), *fajront* (Feierabend), *grof* (Graf), *švager* (Schwager), *drot/drôt* (Draht)

2) **Die mhd. e- Vokale**

- a) Das mhd. /ë/: *befel' (Befehl), cech (Zeche, Zunft), herberk (Herberge), kelner (Kellner), recht (Recht)*
- b) Das mhd. /e:/: *kernička (Butterfaß, aus dem ahd. kēren = drehen, wenden)*
- c) Das mhd. /e/: *štelovať (stellen), federvajs (Federweiß), cvek (Zweck), štampel (Stempel), šenk (Schenke)*
- d) Das mhd. /ä/, /ä:/: *gelender (Geländer), šregom (schräg), hekl'ovať (häkeln), kšeft (Geschäft)*
- e) Die Wörter mit der /ë/ (ä) → /a/ Veränderung: *varštat (Werkstatt), trafiti' (treffen), fl'ak (Fleck), fol'vark (Vorwerk)*

3) Das mhd. kurze /i/ und mhd. Diphthong /ie/

- a) Das mhd. /i/: *bildovať sa (sich bilden)*
- b) Das mhd. /ie/: *bedinovať (Bedienerka)*
- c) Die Wörter mit der /ie/ → /i/ Veränderung: *ciľ (Ziel)*
- d) Die Wörter mit der /i/ → /e/ Veränderung: *cverna (Zwirn)*

4) Das mhd. /o/ und /o:/ - tritt in der slowakischen Mundart als /o/ auf

- a) Das mhd. /o/: *col (Zoll)*
- b) Das mhd. /o:/: *lon (Lohn)*
- c) Die /o/ → /u/ Veränderung: *furt (immerfort)*
- d) Die /o:/ → /a/ Veränderung: *kaleráb (Kohlrabi)*

5) Das mhd. /u/

- a) Das mhd. /u/: *ausšus (Ausschuß)*
- b) Das mhd. /uo/: *fura (Fuhre)*
- c) Die /u/ → /o/ Veränderung: *šopa (Schuppen)*

II) Labiale mhd. Vokale und Diphthonge – im Slowakischen gibt es keine labialen Vokale oder Diphthonge, infolgedessen wurden die labialen mhd. Vokale und Diphthonge meistens delabialisiert.

- a) /ü/ → /i/: *frištik (Frühstück)*
- b) /ö/, /ö:/ → e: *letovať (löten)*

Und noch einige Beispiele für die Konsonanten-Veränderungen bei den deutschen Lehnwörtern:

III) Konsonantismus

- a) Die b → p Veränderung: *plech (Blech)*
- b) Die dr → tr Veränderung: *trajfus (Dreifuß)*
- c) Die k → g Veränderung: *git (Kitt)*
- d) Die b → f Veränderung: *šuflik (Schubblade)*
- e) Die pf → f Veränderung: *flanca (Pflanze)*

(Papsonová, 1990, S. 147 ff)

Dank der von Papsonová (Papsonová, 1990)³ und Rudolf (Rudolf, 1991) durchgeführten Forschung ist es möglich zu sehen, von welchen lautlichen Veränderungen die jeweiligen Germanismen auf dem slowakischen Gebiet beeinflusst wurden. Beide Autoren begründen diesen Wandel sowohl durch verschiedene slowakische Dialekte, in denen die Germanismen benutzt wurden, bzw. werden, als auch durch die Zeit, in der die Germanismen auf das slowakische Gebiet gekommen sind und auch durch die „Dialekt-Zugehörigkeit“ der deutschen Bevölkerung, die die Germanismen mitgebracht hat.

2.4. Die Germanismen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen

In den vorherigen Kapiteln wurden die Germanismen schon aus so vielen Sichtweisen beschrieben, dass der Eindruck entstehen könnte, dass es keine anderen Gliederungen, bzw. Klassifizierungen oder keine andere Sichtweise gibt. Aber es stehen doch noch einige Möglichkeiten zur Verfügung, und zwar die Beschreibung der Germanismen aus dem Gesichtspunkt der jeweiligen

Sprachebenen. Das heißt, welche lautliche, semantische oder morphologische Veränderungen bei den Lehnwörtern sichtbar sind.

2.4.1. Die phonologische Ebene

Die lautliche Anpassung wurde schon vorher beschrieben, deshalb wird sie nicht mehr erklärt. Dank der ziemlich großen Zahl von Studien kann man aber eine gute Übersicht gewinnen. (siehe dazu: Pásonová, 1990; Rudolf, 1991; Pažuchová, 2000; Varnaiová, 2010)

2.4.2. Die morphologische Ebene

Die Informationen über die morphologische Adaptation der deutschen Lehnwörter werden im Rahmen der zur Verfügung stehenden Literatur hauptsächlich in der Arbeit von Varnaiová (2010, S. 81 ff) zusammengefasst (vgl. dazu noch Pažuchová, 2009). Laut Varnaiová verändern die morphologischen Adaptationen die Struktur des Wortes, vor allem die Endungen und ermöglichen die Flexion und Wortbildung der neuen Einheiten im System der Zielsprache (Varnaiová, 2010, S. 81). Man unterscheidet, laut Rudolf (Rudolf, 1991, S. 349 ff in: Varnaiová, 2010, S. 81) drei Phänomene der Endungen der deutschen Entlehnungen im Slowakischen:

- unverändert aus dem Deutschen übernommene Endungen (z.B. ahd. *fasant* → swk. *bažant*)
- veränderte Endungen (z.B. mhd. *damask* → swk. *damašek*)
- die heimischen Endungen je nach der Flexion (z.B. nhd. *Adresse* → swk. *adresa*)

Varnaiová gliedert in ihrer Arbeit die morphologische Adaptation noch in manche Unterkategorien, und zwar:

a) Adaptation der Substantiva und Suffixe

- Auch wenn die slowakischen und deutschen Systemeigenschaften unterschiedlich sind, gibt es trotzdem manche Lehnwörter, bei denen die morphologischen Veränderungen, bzw. Anpassungen nicht notwendig waren: mhd. *zëch*, *zëche* → swk. *cech*, *cecha*, mhd. *kapitän* → aswk. *kapitán*
- bei anderen deutschen Suffixen kam es aber schon zur Adaptation:
 - I. ahd. -äre, -äri > swk. -ár: *richtár* (dt. *Richter*), *somár* (dt. *Esel*), *žaltár* (dt. *Psalmenbuch*)
 - II. mhd. -aere > swk. -ier, -ér, -ír: *halier* (dt. *Heller*), *rytier* (dt. *Ritter*), *žoldnier* (dt. *Söldner*)
 - III. fnhd. -er > swk. -er; -or; -ra; -ro: *buchhalter* (dt. *Buchhalter*), *fušer* (dt. *Fuscher*), *majster* (dt. *Meister*); *cukor* (dt. *Zucker*), *švagar* (dt. *Schwager*); *filter* (dt. *Filter*), *gauner* (dt. *Gauner*), *holander* (dt. *Holländer*); *handra* (dt. *Hadern*), *futro* (dt. *Futterstoff*)
 - IV. dt. -ing > swk. -ing, ink, -inok: *herink* (*Hering*); *rizling* (*Riesling*)
 - V. dt. -z, -k > swk. -ec: *tanec* (dt. *Tanz*) u.a (Varnaiová, 2010, S. 81 f)

b) Adaptation des Genus bei den Substantiven

- als **Feminina** im Slowakischen treten die Lehnwörter mit folgenden deutschen Auslauten auf: manche Wörter mit der Endung -er: dt. *Ziffer* → swk. *cifra*, -e: dt. *Makrele* → swk. *makrela*, dt. *Pforte* → swk. *fortňa*, Entlehnungen mit dem Suffix -ka, ľa sind auch Feminina: dt. *Kramme* → swk. *kramľa*
- als **Maskulina** im Slowakischen treten die Lehnwörter mit folgenden deutschen Auslauten auf: manche Wörter mit der Endung -er, alle Wörter, die bei der Entlehnung die Endung -el beibehalten haben, werden als Maskulina bezeichnet: dt. *Schnitzel* → *šnicel'*. Die einsilbigen Substantive des Genus Neutrum und die Substantive Feminina mit dem Suffix -e, haben ihr Genus geändert, da sie als entlehnte Wörter ohne Suffix blieben und im Slowakischen zu einem Maskulinum wurden, z. B.: *pult* (dt. *Pult*),
- Falls die entlehnten deutschen Wörter die Suffixe aus dem Slowakischen erhielten, wurden sie automatisch dem Genus im Slowakischen zugeordnet. (Tóth, 2007, S. 32, in: Varnaiová, 2010, S. 82)

c) Die Adaptation von Verben und Adjektiven

Sowohl bei den Substantiven, als auch bei den Verben und Adjektiven ist die Adaptation ihrer Form sichtbar. Die Verben haben manche typische slowakische Endungen, je nach der Zugehörigkeit zu einer der slowakischen Verbklassen, bekommen. Z.B.:

- Die Verbklasse nach dem Muster „*robit*“: *treffen* → *trafiť*
- Die Verbklasse nach dem Muster „*volat*“: *galoppieren* → *cváľať*
- Die Verbklasse nach dem Muster „*pracovat*“: *firmen* → *birmovať*

Was die Adjektive betrifft, ist es auch hier möglich, die slowakischen Elemente (Suffixe) zu finden, die es dann ermöglichen, sie nach den slowakischen Regeln zu deklinieren. Beispiel: *fein* → *fajný*, *fesch* → *fešný*, *lila* → *lilavý* (Varnaiová, 2010, S. 84)

2.4.3. Die semantische Ebene

Wenn man die deutschen Lehnwörter mit den ursprünglichen deutschen Wörtern vergleicht, findet man manche Unterschiede auch auf der semantischen Ebene dieser Wörter. D.h. die Entlehnungen haben z.B. nicht die gleiche, sondern nur vielleicht ähnliche Bedeutung wie die deutschen Wörter. Diese Problematik beschreibt näher Tóth (Tóth, 2013) in seiner Studie, wo er folgende Kategorien der semantischen Unterschiede, bzw. Veränderungen beschreibt, und zwar:

Auswahl von einer Bedeutung – diese Erscheinung ist (war) typisch für die deutschen Wörter, die polysemantisch sind. In der slowakischen Sprache gibt es im Vergleich mit dem Deutschen nicht so viele polysemantische Wörter. Im Gegenteil zum Deutschen wirken diese im Slowakischen eher störend. Deshalb wurde bei solchen Wörtern meistens nur eine Bedeutung übernommen (die damals nötig war). : **dt. Rat** = **Empfehlung an jemanden; Ratschlag, (veraltend) Lösung[smöglichkeit], Gremium (Politik), Gremium, (im kommunistischen Sprachgebrauch) revolutionäres staatliches Organ der Machtausübung zur Erlangung oder Ausübung der Diktatur des Proletariats, Mitglied eines Rates, Titel verschiedener Beamter, auch Ehrentitel (meist in Verbindung mit einem Adjektiv), Träger des Titels Rat** (www.duden.de). **Swk. rada**: *Empfehlung, Gremium*

Bedeutungseinschränkung ist ähnlich wie bei der Auswahl einer Bedeutung, mit dem Unterschied, dass hier nicht nur ausgewählt von mehreren Bedeutungen wird, sondern es kommt zur Spezialisierung der entlehnten Bedeutung: **nhd. Gleiche** (*Gleichheit, Feier*), **gleich** (*identisch, ähnlich, sofort*) → **swk. glajcha** (*eine Bauphase, in der die Mauer in die Höhe des Dachstuhls gebaut wird*)

Bedeutungserweiterung kann nur nach dem Entleihen, d.h. schon im neuen sprachlichen System realisiert werden: **ahd. trumba** (*Trompete*) → **swk. trúba** (*Hupe, Rohr, Dummkopf, Trottel*)

Semantische Variation ist die Veränderung einer oder mehrerer Bedeutungsmerkmalen. Kann während des Entlehnungsprozesses realisiert werden, aber auch später, in der Nehmersprache: **mhd. burzen** (*umstoßen, hinwerfen, niederstürzen*) → **swk. burcovať**: (*anregen, aneifern*) (Tóth, 2013, S. 30 ff, siehe dazu noch: Pažuchová, 2000, S. 3, Krešáková, 2012, S. 127 f)

3. Germanismen als eine Art Hilfe im Deutschunterricht?

Wie man in den vorherigen Kapiteln sehen kann, bilden die Germanismen schon seit Jahren einen untrennbaren Bestandteil der slowakischen Sprache. Ein Beweis dafür ist auch eine große Menge der Studien, die sich mit den Germanismen aus verschiedensten Sichten beschäftigen. Es ist ganz wichtig darauf hinzuweisen, dass die deutschen Wörter im Slowakischen ihre eigene Geschichte haben. D.h. man kann sowohl die Gründe der Entlehnung (die Sprachkontakte zwischen der slowakischen und deutschen Bevölkerung, die Anwesenheit der deutschen Bevölkerung und sogar die Besiedlung mancher slowakischen Gebiete von Deutschen), als auch die Entwicklungen und Veränderungen (lautliche, morphologische oder semantische) im Hinblick auf die Bedürfnisse und Regeln der slowakischen Sprache erkennen. Anders gesagt, bei den deutschen Lehnwörtern geht es nicht um die sgn. Modewörter, die nur auf Grund ihres Prestiges entlehnt und benutzt werden, wie das bei vielen Wörtern, hauptsächlich aus Englischen, üblich ist.

Welche Rolle können aber die Germanismen im Deutschunterricht spielen? Es gibt mehrere Möglichkeiten, wie diese Lehnwörter für den Unterricht hilfreich werden können.

1) *Germanismen als ein Mittel zum Überwinden von Vorurteilen* – Auch in der heutigen Zeit, also in der Zeit offener Staatsgrenzen und der Globalisierung wird immer noch nicht ganz auf verschiedene mit den jeweiligen Nationen und Kulturen verbundene Vorurteile verzichtet. Das Deutsche verfügt nicht über so große Popularität wie das Englische. Die Ursachen können unterschiedlich sein. Einerseits könnte es um die geschichtlichen Gründe gehen (Antipathie zum Deutschen wegen der von Hitler und Nazis begangenen Gräueltaten), andererseits könnte dabei auch die Sprachpolitik (das Bevorzugen vom Englischen vor anderen Fremdsprachen durch Gesetze) und die eigene Form der Sprache (Deutsch wird oft als sehr schwierige Sprache betrachtet) eine wichtige Rolle spielen. In diesem Fall können die Germanismen helfen, indem man zeigt, dass die Slowakei und Deutschland (bzw. deutschsprachige Länder) teilweise gemeinsame Geschichte haben. Die Deutschen sind schon im 13. Jh. auf das slowakische Gebiet gekommen und haben verschiedene neue Erfahrungen, Gegenstände und Arbeitsweisen und damit auch viele deutsche Wörter mitgebracht, die noch heute benutzt werden. Das heißt, der Lehrer soll den Schülern und Studenten auf Grund der großen Menge (ungefähr 4000 Germanismen!) von Germanismen zeigen, wie hilfreich das Zusammenleben von diesen zwei Bevölkerungen war und dass die Slowakei gar nicht so stark von Deutschland (was die Kultur, Sprache usw. betrifft) entfernt ist.

2) *Germanismen als eine Hilfe beim Wortschatzlernen* – Das Erlernen von neuen Vokabeln in einer Fremdsprache ist eine der wichtigsten Aufgaben. Denn wie kann man grammatische Regeln benutzen, wenn man keine deutschen Wörter kennt? Aus didaktischer Sicht gibt es mehrere Weisen, wie der Lehrer die neuen Wörter im Unterricht erklären kann. Man kann z.B. eine Umschreibung, (der *Koffer* – größeres rechteckiges Behältnis mit aufklappbarem Deckel, das dazu bestimmt ist, Kleider und andere für die Reise notwendige Dinge aufzunehmen), Synonymen oder Antonymen (*der Koffer* – *das Gepäck*, die *Tasche*) usw. benutzen. Diese Darstellungsweisen sind aber eher bei den Fortgeschrittenen möglich, weil sie schon andere deutsche Wörter kennen, um z.B. die Umschreibung zu verstehen. Bei den Anfängern hat man andere Möglichkeiten – man kann auf den Gegenstand zeigen, den Gegenstand auf einem Bild zeigen, man kann das Wort direkt übersetzen (auch wenn dies nicht empfohlen wird) oder man kann die Germanismen benutzen: das Wort *Gepäck* kann man folgendermaßen erklären: *Gepäck* = *Koffer* (skw. *Kufor*) + *Tasche* (swk. *taška*) + *Rucksack* (swk. *ruksak*).

3) *Germanismen als eine Art Motivation* – Mit dem Englischen ist man tagtäglich in Kontakt. Die englischen Wörter sind meistens im Internet, in den neuen Massenmedien, in der Werbung oder in der Jugendsprache zu finden. Sie sind aber meistens im Deutschen leicht zu erkennen. Man könnte sagen, sie haben sich mit der Sprache so zu sagen nicht so gut verbunden. Meistens handelt es um Modewörter, bei denen es keinen speziellen Grund gab, sie aus dem Englischen zu übernehmen. Deshalb sollte der Lehrer darauf hinweisen, welche Rolle die Germanismen im Slowakischen spielen. Er soll den Lernenden die große Menge der deutschen Lehnwörter zeigen, indem er die Beispiele aus dem Alltag und aus verschiedenen Sphären unseres Lebens anführt. Damit sollte es gezeigt werden, dass nicht nur das Englische, sondern auch das Deutsche eine feste Stellung in unserer Sprache hat. Außerdem kann man die Germanismen auch im Rahmen verschiedener Schulaufgaben benutzen und so die Lernenden motivieren – die Lernenden können z.B. die Germanismen sammeln – der Lernende (oder die Lernenden), die die meisten Germanismen finden, werden belohnt. Es ist möglich auch verschiedene Projekte über Germanismen zu schaffen oder raten, welches ursprünglich deutsche Wort eine Grundlage für die slowakische Variante ist/war.

Auf Grund der gesammelten Informationen ist eine Sache klar – die Germanismen waren und werden immer ein untrennbarer Bestandteil der slowakischen Sprache und Kultur sein. Es ist aber liegt aber an jedem von uns, ob und in wieweit sie noch benutzt werden und auf welcher Weise sie man auch als eine nützliche Hilfe beim Erlernen von Sprache benutzen kann. Jedenfalls sollte man aber nicht auf das deutsche Lehnwort verzichten.

Bemerkungen

- (1) Diese Bemerkung entspricht auch der Definition der Germanismen von Habovštiak
- (2) Hinweis: a) Urgermanisch, b) Germanisch, c) Gotisch, d) Gotisch oder Westgermanisch, e) Westgermanisch, f) Frühalthochdeutsch, g) Althochdeutsch, h) Alt – oder Mittelhochdeutsch, i) Mittelhochdeutsch, j) Mittel – oder Frühneuhochdeutsch, k) Frühneuhochdeutsch, l) Älteres Neuhochdeutsch, m) Jüngeres Neuhochdeutsch, 1) Gemeinslawisch, 2) Slowakisch (slk), tschechisch (č), polnisch (p), sorbisch (sorb), südslawisch (südslaw), ukrainisch (ukr), 3) Slk, č, p, ukr. u. sorb., 4) Slk, č, p, ukr.u. südslaw, 5) Slk, č, ukr.u. sorb, 6) Slk, p, ukr.u. südslaw, 7) Slk, č, p.u.ukr., 8) Slk, p.u.ukr, 9) Slk, č.u.südslaw., 10) Slk, č. u.ukr., 11) Slk, č.u.p., 12) Slk.u.südslaw., 13) Slk.u.ukr., 14) Slk.u.p., 15) Slk.u.č., 16) nur slk.
- (3) Sowohl Paponová (Paponová, 2003, S. 261 ff), als auch Király (Király, 2009, S. 55 ff) beschäftigen sich in einer ihrer Studien nur mit bestimmten slowakischen und deutschen Dialekten im Bezug auf die Germanismen. Paponová widmet sich den Germanismen, die aus dem bayerischen Dialekt übernommen wurden und Király beschreibt näher die Germanismen in den ostslowakischen und ukrainischen Dialekten in der Ostslowakei. Weil hier aber die Problematik der Dialekte schon mehr oder weniger dargestellt wurde, werden die Beiträge von Paponová und Király nicht näher präsentiert.

Literatúra

- HABOVŠŤIAK, Anton. 1988. Slová nemeckého pôvodu v slovenských nárečiach. In: *Studia Academica Slovaca* 17, roč. 17, 1988, č.1, s. 139 – 156. ISSN 063-217-8802
- KIRÁLY, Péter. 2009. Maďarské a nemecké slová vo východoslovenských a ukrajinských nárečiach Východného Slovenska. In: *Studia Russica XXIII*, roč. 23, 2009, s. 55 – 80. ISSN 0139-0287
- KRÁLIK, Ľubor. 1994. Príspevok k štúdiu germanizmov v slovenčine (hrinta a ďalšie príbuzné výrazy). In: *Slovenská reč*, roč. 59, 1994, č. 3, s. 129 – 133.
- KREŠÁKOVÁ, Viera. 2012. Lexikálne germanizmy a ich miesto v stratifikácii slovenského jazyka. In: *Slavica Iuvenum XIII: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Ostrava, 27. – 28. marca 2012*. Ostrava : Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2012, s. 124 – 131. ISBN 978-80-7464-188-6
- LEHMAN, Christian. 2007. Phonetik und Phonologie. Erfurt: Universität Erfurt (<http://www.christianlehmann.eu/ling>; 26.02.2009); ch. 2.4.2. [2014-12-30]
- NEWERKLA, Stefan Michael. 2004. *Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch : Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen*. Frankfurt am Main, 2004. 780 s. ISBN 3-631-51753-X
- PAPSONOVÁ, Mária. 2003. Bairisch – slowakische Wortschatzbeziehungen im Spiegel der Kulturgeschichte. In: *Symposium Deutsche Wortforschung als Kulturgeschichte: zborník z vedeckej konferencie, Viedeň, 24. – 27. septembra*. Viedeň : Österreichische Akademie der Wissenschaften, 2005, s. 261 – 274. ISBN 3-7001-3399-5
- PAPSONOVÁ, Mária. 1990. Slová nemeckého pôvodu v slovenských nárečiach z diachrónneho aspektu. In: *Jazykovedný časopis*, roč. 41, 1990, č. 2, s. 145 – 159.
- PAŽUCHOVÁ, Mária. 2009. Kontaktmotivation zwischen dem Deutschen und dem Slowakischen. In: *Publicationes Universitatis Miskolciensis. Sectio philosophica*, 2009, s. 37 – 40. ISSN 1219-543X
- RIEHL, Claudia Maria. 2009. *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen, 2009, 230 s. ISBN 978-3-8233-6469-6
- RUDOLF, P. Reiner. 1991. *Die deutschen Lehn- und Fremdwörter un der slowakischen Sprache*. Wien, 1991, 370 s. ISBN 3-85369-840-9
- SCHWANZER, Viliam. 1976. Nemecké slová v spisovnej a ľudovej slovenčine. In: *Studia Academica Slovaca* 5, roč. 5, 1976, č. 1, s. 463 – 478. ISSN 63-127-76
- SZARKOVÁ, Dominika. 2014. *Deutsche Lehnwörter in der tschechischen und slowakischen Sprache der Gegenwart vom geographischen Standpunkt aus*. Praha, 2014. 63 s.

- TÓTH, Sándor János. 2013. *Z funkčno-pragmatických aspektov kontaktovej a areálovej lingvistiky*. Bratislava, 2013. 104 s. ISBN 978-80-561-0078-3
- VARNATIOVÁ, Barbora. 2010. *Der deutsch – slowakische Sprachkontakt auf der lexikalischen Ebene am Beispiel des Dialekts der Region Záhorie*. Wien, 2010. 159 s.
www.duden.de [2014-12-30]

Resumé

Centrálnou témou príspevku sú germanizmy, ktoré boli alebo stále sú používané v slovenskom jazyku. V prvej časti príspevku je objasnený pojem jazykového kontaktu, ktorý je východiskom vzniku germanizmov (a iných prebratých slov). V ďalších častiach sú uvedené konkrétne príklady germanizmov, ktoré sú rozdelené z viacerých hľadísk – z hľadiska sémantického, z hľadiska slovenských dialektov, z časového a geografického hľadiska a napokon aj z hľadiska rôznych jazykových rovin. V závere príspevku sú popísané možnosti a pozitíva využitia germanizmov v rámci vyučovania nemeckého jazyka na školách.

Summary

The main topic of this contribution is germanisms which used to be, or still are, used in Slovak language. The first part clarifies the notion of language contact, which is the basis of the formation of germanisms (and other transposed words). Next chapters show particular examples of germanisms, divided according to a variety of aspects – the semantic aspect, the Slovak dialects aspect, temporal and geographic aspect and finally the aspect of various language levels. The conclusion describes the possibilities and assets of the usage of germanisms in the teaching process of German language in schools.

**MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U DĚTÍ (PISA)
A DOSPĚLÝCH (PIAAC) JAKO VÝZVA PRO UČITELE I VEŘEJNOST**
**INTERNATIONAL SURVEYS OF READING LITERACY AMONG CHILDREN (PISA)
AND ADULTS (PIAAC) AS A CHALLENGE FOR TEACHERS AND THE PUBLIC**

Dana Vicherková

Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP v Olomouci

obor pedagogika, 3. rok studia, kombinované studium

vicherekm@c-box.cz

Školitelka: **doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, Ph.D. (vlasta.rerichova@upol.cz)**

Petra Kaduchová

Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP v Olomouci

obor pedagogika, 3. rok studia, kombinované studium

kaduchova@epol.cz

Školitelka: **doc. PhDr. Iveta Bednaříková, Ph.D. (iveta.bednarikova@upol.cz)**

Klíčová slova

čtenářská gramotnost, čtenářská strategie, kompetence, komparace výstupů mezinárodních šetření

Key words

reading literacy, reading strategy, competence, international survey results comparison

Čtenářská gramotnost a školní praxe v naší české realitě – otázky k zamyšlení

Čtenářská gramotnost je branou k osvojení mnoha dalších kompetencí, v zemích EU je chápána a zakotvena jako jedna ze složek klíčových kompetencí. Z mezinárodních výzkumů je však patrné, že nevyzrálá čtenářská gramotnost může vést k problémům nejen při studiu, ale rovněž při uplatnění na trhu práce.

Uvedené otázky nás vedou k zamyšlení se nad čtenářstvím a jeho úrovní v současných podmínkách českého vzdělávacího systému napříč všemi věkovými kategoriemi, především však nad problémovou věkovou skupinou žáků na konci povinné školní docházky a na jejich přechodu do středoškolského systému vzdělávání (případně pracovního uplatnění). Autorským záměrem není odpovědět na všechny vytčené problémové otázky, některé kritické okruhy necháváme záměrně pouze v rétorické rovině a otevřené diskuzi.

Zajišťují požadavky RVP ZV výchovu ke čtenářství a zároveň přizpůsobují výchovu a vzdělávání žákům konkrétním reálným podmínkám základních škol? Posiluje tvorba ŠVP ZV potřebu celoživotního vzdělávání a přihlíží dostatečně na specifika práce jednotlivců i kompaktního celku školy a případně jiných dalších vzdělávacích institucí? Přihlíží škola na skladbu svých žáků a učitelů (rodičů) prosazováním určitého komunikačního stylu práce, volitelnou nabídkou předmětů a zájmových čtenářských kroužků? Formuluje škola vlastní názory k výuce čtenářských strategií? Vede zpětná vazba autoevaluace činnosti školy v rozpoznání vlastních chyb a problémových otázek odrazem v ŠVP ZV? Směřuje autoevaluace činnosti školy k zvýšení kvality práce školy (např. formou propagace školy a službou veřejnosti) i jejího zařízení (např. školní knihovnou) ke spolupráci v zájmové oblasti pro další věkové skupiny populace (besedy s autory – pamětníky apod.)? Přizpůsobují se ŠVP záměrům regionu (zájmům o tradici, místní nářečí, tvorbu regionálních autorů, výtvarníků, hudebníků a publicistů) a uplatnění požadavků trhu práce? Do jaké míry je v ŠVP ZV zajištěna čtenářská výuka žáků se specifickými potřebami učení a jedinců s odlišným sociálním a kulturním prostředím? Odráží se v českých kurikulárních vzdělávacích dokumentech výsledky

zjištěných výstupů mezinárodních šetření čtenářské, literární (a funkční) gramotnosti? Do jaké míry a proč suplují (podporují) pedagogickou realitu nepedagogická zařízení a dobrovolnické kulturní osvětové aktivity a činnosti? Můžeme si klást otázky, zda jsou naše oficiálně deklarované cíle školské politiky v oblasti rozvoje gramotnosti v souladu s evropským pojetím? Mají naše školy a učitelé dostatek informací a příležitostí pro uplatnění nových přístupů týkajících se rozvoje čtení a psaní? Nejeví se problematiku také zařazení čtenářské gramotnosti v rámci RVP pouze do předmětů spojených s výukou jazyka (český jazyk a cizí jazyk), chybí tudíž propojení s předměty přírodovědnými či odbornými?

Čtení je jednou z důležitých vzdělávacích aktivit žáka, který navštěvuje základní školu (později další vzdělávací instituce). Umění číst a rozumět textu patří k společenským projevům kulturně vyspělého civilizovaného člověka. Znalost písma slouží k informačnímu záznamu a zpracování poznatků. S tím souvisí dovednost text přečíst nejen technicky, ale především funkčně (vzhledem k určité komunikační situaci každodenního života).

Základní pojmosloví z oblasti výchovy ke čtenářství

Druhá část příspěvku se věnuje základním pojmům z oblasti čtenářské gramotnosti v současné pedagogické i nepedagogické realitě, kterou přiblíží sledovanou problematiku.

Čtení je druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, jazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace (Průcha et al., 2009, s. 34).

Gramotnost je dovednost jedince číst, psát a počítat; je získávána obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti (Průcha et al., 2009, s. 85).

Funkční gramotnost je vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům, tabulkám a podobně (Průcha et al., 2009, s. 67).

Čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léků...). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. (Průcha et al., 2009, s. 42).

Dle definice čtenářské gramotnosti (podle OECD PISA) jde o schopnosti porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti (Procházková, 2002).

V oblasti makrostruktury literárního díla vytváří extenze význam textu a intenze smysl textu. Mnozí literární vědci, autoři učebnic, učitelé ČJL i učitelé dalších vyučovacích předmětů (např. vyučující cizích jazyků) nerozlišují vždy dostatečně pojmy význam textu a intence textu. Pomíjí se tím fakt, že čtenářskou interpretaci textu chápeme jako jednu ze složek realizované recepce textu.

Odlišné uchopení pojmů čtenářská a literární gramotnost lze vnímat tak, že se čtenářskou gramotností se setkáváme prostřednictvím výuky na základní i střední škole v hodinách českého jazyka a literatury (a cizího jazyka), ale také v jiných předmětech výuky.

Přehled vybraných klíčových dat z analýz výstupů mezinárodních výzkumů PISA a PIAAC

Třetí část příspěvku se zaměřuje na přehled klíčových dat z analýz zaměřených na výstupy realizovaných mezinárodních výzkumů PISA a PIAAC s cílem poskytnout orientaci v následujícím nástínu sledovaného propojení výsledků obou výzkumů PIAAC a PISA v následující části příspěvku.

Organizátorem mezinárodních výzkumů PISA a PIAAC je Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).		
Zaměření obou výzkumů vychází z požadavků společnosti na potřebné základní dovednosti pro efektivitu běžného života i uplatnění na pracovním trhu.		
	PISA 2009	PIAAC
věk respondentů	patnáctiletí žáci	dospělá populace 16 – 65 let
výběr respondentů	žáci narození v roce 1993 (populace 15letých žáků), kteří se v době testování nacházejí na konci povinné školní docházky nebo se k němu blíží. Část těchto žáků se v ČR nacházela v 9. ročníku ZŠ a část v 1. ročníku SŠ.	v ČR šlo o osoby, které žijí v ČR (bez ohledu na národní příslušnost)
počet respondentů	7500	6 102
místo testování	ve školách (celkový počet zúčastněných škol v ČR: 290)	v domácnostech na přenosných počítačích
časový průběh výzkumu	2009	2011/2012
počet účastněných zemí	65	24
cíle výzkumů	zjistit, zda si žáci různých zemí na konci povinné školní docházky osvojili vědomosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro úspěšné uplatnění mladých lidí v reálném prostředí společnosti nového tisíciletí (jak dovedou využít toho, co se dosud naučili v různorodých situacích běžného života)	zjistit úroveň připravenosti dospělé populace na život v moderní společnosti
co se hodnotilo	čtenářská gramotnost matematická gramotnost přírodovědná gramotnost	čtenářská a numerická gramotnost a dovednost řešení problémů v prostředí informačních technologií
	Tato studie se však zaměřuje pouze na oblast zkoumání čtenářské gramotnosti	
zkoumané činnosti	získávání informací, zpracování informací, zhodnocení textu	čtení, vyhledávání údajů, využívání počítačů a technologií, pracovní zkušenosti, průběh počátečního a dalšího vzdělávání
způsob zkoumání	test	test a dotazník
hlavní zjištění	Čeští žáci dosáhli v testu čtenářské gramotnosti pouze podprůměrných výsledků. Jejich výsledky jsou	U nejmladší věkové skupiny dospělé populace (16 – 24 let) se šetřením prokázaly zhoršené výsledky, stejně

	<p>srovnatelné např. s výsledky rakouských a slovenských žáků; avšak žáci nejmladší populace ze sousedního Polska, Německa a také žáci z Maďarska dopadli lépe. Česká republika se rovněž nachází mezi pěti zeměmi OECD, ve kterých došlo od roku 2000 k významnému zhoršení výsledků (Austrálie, Švédsko, Rakousko a Irsko). Neúspěch českých žáků ve čtenářské gramotnosti ovlivnil problém fakta zpracovat, srovnat, analyzovat, interpretovat a vyhodnotit. Nutno dodat, že relativního úspěchu dosáhli dnešní čeští žáci v rychlém vyhledávání informací v médiích.</p>	<p>jako v jiných vyspělých zemích. Přes toto zhoršení je však i nejmladší skupina hodnocena minimálně jako průměrná. Nejhorších výsledků ale dosáhla skupina dospělých osob mezi 35 – 54 lety. Naopak o tendencích zlepšení můžeme hovořit u starší dospělé populace mezi 55 – 65 lety. Výsledky vysokoškolsky vzdělaných jedinců se od roku 1998 zhoršily, přesto však zůstávají dovednosti českých vysokoškoláků v mezinárodním srovnání nadprůměrné. Alarmující jsou však výsledky čtenářské gramotnosti u absolventů středního odborného studia (bez maturity) – zde je horší úroveň než průměr ve vyspělých zemích.</p>
Pozn.:		<p>Zhruba o rok zpožděný nástup do výzkumu PIAAC dalších 9 zemí: Chile, Indonésie, Izrael, Litva, Nový Zéland, Řecko, Singapur, Slovinsko, Turecko). Zde budou výsledky výzkumu zpracovány později.</p>

Možné klíčové problémy čtenářské gramotnosti české populace

Ve čtvrté části příspěvku budou identifikovány možné klíčové problémy v oblasti čtenářské gramotnosti české populace.

Každá země má v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti své zvláštnosti. Diskutuje se např. o době nástupu do školy i o způsobech, jak se pracuje se žáky, kteří vykazují dílčí problémy již na počátku vzdělávání, či se žáky z odlišných sociokulturních skupin. V současnosti je kladen důraz (mimo předškolního vzdělávání a jeho úlohy v etapě negramotnosti) na mimoškolní práci s předškolními dětmi. Budování čtenářsky rodinného podnětného prostředí patří k důležitým aspektům úspěšného celoživotního vzdělávání. Důraz se klade také na zajištění preventivních a intervenčních opatření u potřebných žáků.

I přesto, že se mnoho výzkumných šetření zabývá různorodými podpůrnými vlivy pro rozvoj čtenářské gramotnosti (např. Hufmann, Mehlinger a Kerivan, 2000), klíčové postavení v jejím rozvoji má škola. Mezinárodní studie (PISA, PIAAC) naznačují aktuální stav čtenářské gramotnosti ve srovnání mezi členskými státy a je na zváženu, že se naše pozice zhoršuje. Proto by měla být podchycena všechna opatření k nápomoci změnit v pozitivním smyslu úroveň našich čtenářů.

Pro pochopení evropských trendů v přístupech k rozvoji čtení a čtenářských dovedností je potřebný rozbor platných školských či kurikulárních dokumentů, které vymezují hranice i možné cesty rozvoje čtenářské gramotnosti. Možnost srovnání s jinými zeměmi je nám inspirací pro případné modifikace učitelské přípravy včetně podpory rozvoje čtenářství.

Důležitou otázkou je i nastavení pomoci handicapovaným žákům s problémy ve čtení a psaní, bez ohledu na charakter pozadí jejich zaostávání (Mertin – Kucharská, 2007). Upřednostňuje náš systém podpůrné pomoci žáků diagnózu či konkrétní intervenční pomoc?

Jedním z důvodů zhoršených výsledků českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti může být nedostatečná motivace. Z praxe je patrné, že chybí jednak motivace samotných žáků ke vzdělávání, chápání vzdělání jako trvalé hodnoty, motivace ze strany společnosti, vzdělávacích institucí (na všech stupních vzdělávání), ale i rodiny.

Dalším faktorem ovlivňující čtenářskou gramotnost má jistě i vlastní didaktická práce učitele (volba metod), organizace výuky, počet žáků, vybavenost učeben, školních knihoven či multimediálních center atp. Školní praxe ale ukazuje slabou motivaci a neochotu mnoha učitelů používat vhodné metodické postupy (metody kritického myšlení, práce učitele s knihou – otázka čtenářských deníků, komunikace žáka o obsahu přečteného – zpětná vazba).

Slabé výsledky mohou být ovlivněny také konzumním způsobem života a uspěchaným životním stylem, což má za následek rozptýlenou pozornost, neschopnost vnímat zásadní informace, podněty, hodnoty a priority.

Dalším problémem do diskuze je úroveň sociálního zázemí, ze kterého žák pochází (stupeň vzdělání rodičů, rodič samozivitel, ekonomické podmínky atp.). Závislost úrovně gramotnosti na sociálním zázemí je silnější v mladší věkové skupině než u starší populace. To znamená, že dochází k dalšímu zvyšování rozdílů v dovednostech osob s příznivým a méně příznivým zázemím. Závislost vědomostí a dovedností na rodinném zázemí je tedy relativně silná a stále rostoucí.

Vliv na čtenářskou gramotnost mohou mít i nové technologie. Žáci jsou sice schopni v médiích rychle vyhledat přehledné informace, ale nejsou schopni posoudit jejich relevantnost. Negativní vliv moderních technologií se projevuje i v komunikaci, kde žáci mají tendenci ke zkracování slov i myšlenek, gramatika pro ně ztrácí význam.

U nejmladší věkové skupiny dospělé populace (16 – 24 let) se šetřením prokázaly zhoršené výsledky, stejně jako v jiných vyspělých zemích. Přes toto zhoršení je však i nejmladší skupina hodnocena minimálně jako průměrná.

Nejhorších výsledků ale dosáhla skupina dospělých osob mezi 35 – 54 lety. Patrně se zde projevuje uspěchaná doba, vysoké pracovní zatížení, péče o rodinu, nedostatek času na zájmy, koníčky a rozvoj osobních dovedností.

Naopak o tendencích zlepšení můžeme hovořit u starší dospělé populace mezi 55 – 65 lety, zřejmě proto, že nejsou profesně aktivní a mají tudíž více času věnovat se edukačním činnostem, které podporují rozvoj osobnosti a zvyšují tím kvalitu jejich života.

Výstupy mezinárodních výzkumů v praxi a ve vybraném kurikulu výchovně-vzdělávacích institucí žákovské populace

Komunikační dovednosti (verbální společenské a pracovní kontakty) vychází z pravidel vzájemného porozumění sdělovaného obsahu, tzn. ze systematického zvládnutí funkční čtenářské gramotnosti (jako z požadavků na zvládnutí základních pravidel jazykové a komunikační výchovy, slohové a literární výchovy) aplikované v každodenním životě člověka.

Ke klíčovým problémům čtenářské gramotnosti patří skutečnost, zda jsou učitelé připraveni rozvíjet u žáků od počátku školní docházky (s různou specifikací dle věku žáků a dalších významných činitelů) čtenářskou gramotnost a čtenářské strategie. A do jaké míry charakterizuje a rozvíjí naše soudobé kurikulum čtenářskou gramotnost ve všech svých vzdělávacích oblastech? Uvědomuje si učitelská obec i veřejnost potřeby požadavků měření a mezinárodního srovnání čtenářské gramotnosti, kterých se Česká republika účastní?

Jakým způsobem jsou výše uvedená data (výstupy z šetření) a jak flexibilně zapracována do vybraných oficiálních závazných dokumentů (školských aj.) organizací?

Osobnost dítěte se rozvíjí již v předškolním věku. V tomto období se rozvíjí potřeba a motivace pro vlastní poznání, jehož nedílnou součástí je rozvoj různých gramotností, tedy i čtenářské pregramotnosti, která je zakotvena v platném předškolním, později školním kurikulu. Mnohé výzkumy čtenářství poukazují na nutnost komplexního pohledu při rozvíjení čtenářských strategií napříč všemi stupni vývoje člověka v dětství, mládí i dospělosti. Z mezinárodních výzkumů je zřejmé, že nevyzrálá čtenářská gramotnost vede k studijním problémům a později k těžkostem

spojeným s uplatněním na trhu práce (hovoříme pak o funkční negramotnosti). S dosaženým nižším stupněm vzdělání souvisí také problémy ve společenském uplatnění.

V ekonomicky a společensky vyspělých zemích jsou položeny základy pro celoživotní učení již v předškolním vzdělávání, o čemž vypovídají výsledky v testech PIRLS i PISA. Dle Gabala a Václavíkové (2002) otevírá čtenářství základní vztahy v rodině a mimo ni i směrem do budoucího vývoje dětí. Autoři tak identifikují možnosti zvýšení budoucí studijní výkonnosti dětí např. tak, že žáci navštěvující mateřské školy a jiná předškolní zařízení, dosahují výrazně lepších výsledků ve výše uvedených mezinárodních šetřeních testujících úroveň čtenářské gramotnosti a častěji dosahují vysokoškolského stupně vzdělání.

Přestože předškolní zařízení (jako přirozené sociální prostředí vrstevníků) nemůže plně nahradit rodinné zázemí, interaktivní spolupráce rodiny a školy (např. společnými návštěvami knihovny a jinými aktivitami) rozvíjí komplexně individuální potřeby a schopnosti dětí, jejich osobnost, s cílem dále se vzdělávat. Učitelky předškolních zařízení si většinou uvědomují, že čtenářská gramotnost (pasivní i aktivní), je předstupněm obecné gramotnosti, a proto u dětí rozvíjí čtenářské kompetence v různých výchovných a vzdělávacích činnostech (práce s obrázkem, leporelem, slovní hrou, předčítáním knih, vyprávěním a převyprávěním) životních i smyšlených příběhů, dramatizací textu, prací s písní a kresbou, jazykovými a slovními hrami) často však svou vlastním odborným nápadem supluje zásadní mezery v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* (RVP PV, 2004). Tento kurikulární dokument neobsahuje charakteristiky dovedností předcházejícím čtení. Čtenářská gramotnost je předstupněm obecné gramotnosti. Dovednosti číst se učíme, není nám vrozená. V civilizované společnosti směřujeme k vzájemnému porozumění vzájemnou komunikací, zpracováváním informací (k tomu potřebujeme umět dobře číst a psát, rozumět textu). Dle přehledové studie (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014) jistou nadějí na změnu (doplnění opatření k podpoře a rozvoji předčtenářských dovedností a jejich metodice) v zásadním předškolním kurikulu přinesla zveřejněná tematická zpráva ČŠI Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání (2012). Lze konstatovat, že systematická výuka čtení a psaní se uskutečňuje až zahájením povinné školní docházky.

V roce 2001 vznikl tzv. *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha*, která tvoří ucelený koncept rozvoje vzdělávání v ČR pro následující období 5 – 10 let.

Bílá kniha a Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) zavádí do vzdělávací soustavy nový systém vzdělávacích programů a dvoustupňovou tvorbu kurikulárních dokumentů:

1. úroveň státní (v podobě Národního programu vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů);
2. úroveň školní (v podobě školních vzdělávacích programů, který si zpracovávají jednotlivé školy dle podmínek vlastního zařízení konkrétní školy).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je považován za klíčový dokument konkretizující požadavky státu vymezeně v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. Jedná se o tzv. nové, kvalitativní pojetí základního vzdělávání, jeho funkcí a klíčových cílů školy, jehož základním cílem má být vybavení všech žáků souborem tzv. „klíčových kompetencí“, které jsou vymezenými standardy výsledků vzdělávání a chápány jako: „souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti“ (Švrčková, 2011, s. 27).

RVP ZV má vzdělávací část rozdělenou do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo obsahově blízkými vzdělávacími obory (jde o názvy vyučovacích předmětů). V roce 2007 došlo k realizaci RVP ZV na všech základních školách ČR v podobě školních vzdělávacích programů (ŠVP) jednotlivých škol (dle vypracování na konkrétní podmínky svého školního prostředí).

Dle Švrčkové (2011) současná podoba RVP ZV nedostatečně apeluje na rozvoj čtenářské gramotnosti (dále jen ČG) žáků (v oblasti významu pro úspěšnost v každodenním životě).

„Čtenářská gramotnost, nebo její složky, nefiguruje jako významný cíl na žádné úrovni v RVP ZV. V RVP ZV není požadován systematický rozvoj čtenářské gramotnosti u každého žáka a čtenářská gramotnost jako taková pak není integrována na úrovni obecných závazných cílů vzdělávání a není také postavena vedle klíčových kompetencí. Očekávané výstupy jednotlivých oborů požadují zvládnutí některých ze složek ČG převážně jen v oborech, které tradičně chápeme jako čtenářsky vhodné a kde je čtení a čtenářství do značné míry vlastním obsahem oboru (jazyková a komunikační příprava, literatura). Ani zde není ČG v moderním chápání pokryta systematicky. Ostatní obory a průřezová témata v současném pojetí kurikula přispívají k rozvoji ČG sporadicky, ačkoli jejich role může, a má být mnohem více zásadní“ (Švrčková, 2011, s. 26).

Od 1. 9. 2013 je účinný zásadní kurikulární vzdělávací dokument *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (jde o úplné znění upraveného RVP ZV), jehož *Přílohou 1* je dokument *Standardy pro základní vzdělávání*. Zaměříme se na analýzu textu cíleného pro žáky 2. stupně ZŠ (9. třídu).

Aktuálním problémem dnešních kurikulárních vzdělávacích dokumentů se stává, zda je kladen dostatečný důraz na vysvětlení potřeb žáka ve vzdělávání (respektování individuálních rozdílů ve schopnostech, dovednostech, znalostech žáků). V platné revizi RVP ZV došlo k určitým změnám v koncepci vzdělávání, ale v oborové didaktické oblasti výuky mateřského jazyka se neklade samostatný (specifický) důraz na rozvoj čtenářských strategií (pouze jako součást komunikativních kompetencí). *Standardy pro základní vzdělávání Českého jazyka a literatury* zpracované dle upraveného RVP ZV, účinného od 1. 9. 2013 obsahují deset očekávaných výstupů v tematickém okruhu s názvem *1. Komunikační a slohová výchova*, osm očekávaných výstupů v oblasti s názvem *2. Jazyková výchova* a devět očekávaných výstupů v oblasti s názvem *3. Literární výchova*.

Čtenářství, porozumění textu, čtenářským strategiím se věnují v 1. tematickém okruhu *Komunikační a slohová výchova* následující očekávané výstupy RVP ZV: ČJL-9-1-01 (např. ve čteném textu má žák odlišit fakta od názorů a hodnocení, porovnávat a ověřovat fakta pomocí otázek s dalšími dostupnými informačními zdroji). Popisované čtenářské strategie odráží dovednost žáka vyhledat informace, zpracovat, srovnat, vyhodnotit je dle zadání.

Novým očekávaným přístupem v RVP ZV (aktuálně zařazeným do dokumentu a platným od 1. 9. 2013) je ČJL-9-1-02, ve kterém má žák rozlišit subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru (např. odlišením autorského názoru či názoru literární postavy od faktů). Žák má pracovat např. s motivy nebo jazykovými prostředky naznačujícími komunikační záměr partnera (klade se důraz na porozumění textu, logičnost vyjádření komunikačního záměru).

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-03 vede žáka k rozpoznání manipulativní komunikace v textu a ke kritickému čtenářskému postoji. Žák má rozpoznat manipulátorské cíle textu. Jde o práci s informací, srovnání několika tvrzení o autorských záměrech a vyhodnocení, jaké konkrétní manipulace se autor textu dopouští.

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-04 vede k výstižnému kultivovanému dorozumívání vhodnému pro určitou komunikační situaci. Rozvíjí se zde také lexikální oblast (rozvoj adekvátní slovní zásoby spisovné mluvy). Podle různorodé komunikační situace má být žák (čtenář) schopen nalézt (a produkovat), adekvátně změnit (reagovat) na uvolněné nespisovné vyjadřování k užití stylově neutrálních a společensky přijatelných výrazů (odlišit formálnost a neformálnost komunikačních situací).

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-05 navazuje na výcvik spisovného a nespisovného projevu užitím vhodných jazykových prostředků k danému komunikačnímu záměru. Jedná se o úlohy, které směřují k vyhledávání informace, zpracování informace a srovnání informace (výběrem z několika možností). V této oblasti lze spatřit přesah k neuměleckým funkčním stylům (a výběru neuměleckých textů). Zajímavou se jeví práce se symboly, emotikony a expresionismy. Žák má rozpoznat a porovnat např. změny smyslu porozumění textu užitím spisovného jazyka za nespisovný jazyk.

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-06 (aktuálně nově zařazený do výše uvedeného dokumentu od 1. 9. 2013) vede k odlišení připraveného a improvizovaného komunikačního projevu. Zdůrazňuje pestrost verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči. Zde se uplatňuje zcela zřejmě výchova ke čtenářství např. volbou přiměřeného tempa čtení, frázování, intonace dle

druhů vět s uplatněním pravidel výslovnostní normy. Přínosným je jistě zde apel na produktivní krátké sdělení klíčových informací, odlišení mluvy v soukromí a na veřejnosti. Ilustrativní úloha vede k tomu, aby žáci dokázali mluvit o tématu, kterému rozumí (např. sdělením informace promluvou). Získanou dovednost lze aplikovat v práci s textem (např. Co daná postava řekla, proč). Spatřujeme zde znaky práce s informací, analýzu a hodnocení textu.

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-07 je interaktivní povahy. Žák se má zapojit do diskuse, řídit ji, využívat zásad komunikace a pravidel dialogu (např. dramatizací epizody textu). Ilustrativní úloha vede k produktivní činnosti žáka (od četby textu k transformaci do dialogu práci s přímou řečí, výběrem a zpracováním informací). Za přínosné v oblasti čtenářského výcviku považujeme kontakt s publikem (čtenářem), tzv. „vyklíčování“ podstatných informací směrem k porozumění textu (pochopení komunikační situace a porozumění charakteristik postav, času, místa děje) vhodnými jazykovými prostředky.

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-08 pracuje se základy studijního čtení. Vede čtenáře k pochopení odborného funkčního stylu, jehož cílem je poučit se (získat nové poznání). Čtenářské strategie jsou zde zřetelně popsány (od vyhledávání klíčových slov, posouzení a vyhledávání vybrané informace v textu, ke zpracování odpovědi na zadanou otázku, shrnutím (vyhodnocením) nejdůležitější informace (vlastním formulováním a interpretací hlavní myšlenky nebo výběrem hlavní informace z nabízených možností).

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-09 vede žáka k práci s textem, porozumění koheze a koherence textu (např. respektováním pravidel mezivětného navazování, vnějším a vnitřním členěním textu). Cílem je uspořádat části textu s vhodnou logickou návazností a dějovou posloupností tak, aby byl vytvořen souvislý a srozumitelný text. Apel je kladen na rozsah textu (přizpůsobení potřebě daného sdělení). Žák s informací pracuje, seřazuje fakta od nejdůležitějších k méně důležitým, analyzuje a hodnotí komunikační situaci, vytváří text s vlastním záměrem a oslovením cílového adresáta.

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-1-10 vychází z poučení o jazyce i stylu z mluvnického hlediska i věcné správnosti textu. Jde o výcvik písemného projevu (ale zadání lze uplatnit i ve výcviku čtenářských strategií). Žák je veden ke kreativité v práci s textem (dle svých dispozic a zájmů). Žák rozpozná chyby v koherenci textu a navrhne jejich úpravu (dle svých znalostí, nebo vyhledáváním informací pomocí jazykových příruček a jiných zdrojů). Žák rozpozná funkci textu (funkční styl), pracuje s konkrétními jazykovými prostředky užitými v textu. Žák je schopen informaci najít, zpracovat, nalézt správné řešení, vyhodnotit jazykovou a smysluplnou správnost textu.

Očekávaný výstup RVP ZV 2. Jazyková výchova ČJL-9-2-01 se zaměřuje na spisovnou výslovnost českých a běžně užívaných cizích slov. Jde o ilustrativní úlohu výběrovou (žák vybírá z nabízených možností jedno správné řešení). Cílem je najít správně přepsanou výslovnost věty (uvedenou v hranatých závorkách). Zde se klade důraz na výcvik a osvojení pravidel výslovnostní normy (např. výslovnost zdvojených souhlásek).

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-2-02 apeluje na způsoby obohacování slovní zásoby, míří pozornost na českou slovtvorbu (přenesená pojmenování, frazéry, slohotvornou příbuznost, slova odvozená, složeniny aj.). Žák má prokázat schopnost interpretace významu slova, věty, textu, porozumění přenesenému pojmenování, práci se synonymií. Z čtenářských strategií lze uplatnit postupy vyhledávání informací (např. vyhledávání přejatých slov), zpracování informací (např. nahrazováním vyznačených slov přejatých českými protějšky), interpretací textu, hodnocením textu (např. vlastní argumentací, jak se mění význam slov např. obměnou vhodných předpon).

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-2-03 vede žáky k samostatné práci s jazykovými (kodifikačními) příručkami a slovníky. Žák vyhledává (např. pravidla o psaní předložek s, z) a zpracovává informace, třídí je (rozhoduje se, zda je ve větě zápis předložek správný).

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-2-04 se zaměřuje na morfologickou správnost (a třídění) slovních druhů a jejich vhodné užití v konkrétní situaci. Žák si cvičí jazykové znalosti s možností vhodné aplikace do konkrétní jazykové promluvy (tvorbě textu). V tomto výstupu lze využít i možnosti sledování frekvence výskytu určitých slovních druhů typických pro vybraný příznakový text, žánr, funkční styl, styl autora.

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-2-05* (aktuálně zařazený do dokumentu od 1. 9. 2013) vede žáky k využití znalostí o jazykové normě a tvorbě vhodných jazykových projevů dle konkrétní komunikační situace. Žák se učí reprodukci a interpretaci textu dle logického postupu adekvátního komunikační situaci s důrazem na dodržení pravidel spisovného jazyka (např. odlišením věcného popisu od popisu odborného pracovního postupu a od subjektivního vyprávění osobního zážitku).

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-2-06* vede žáky k rozlišení významových vztahů mluvnických jednotek ve větě i v souvětí. Žák si v textu uvědomuje syntaktická pravidla (větné členy, interpunkci, větné vzorce). Ilustrativní úloha vede žáka od vyhledávání informací, výběru správného řešení, produkci vlastního řešení (např. úloha, která vede ke správnému připojení spojovacího výrazu, který vyjádří významový poměr uvedený v závorce za textem).

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-2-07* vede ke komplexní práci s textem (se zaměřením na pravopis lexikální, slovtvorný, morfologický i syntaktický) ve větě jednoduché i souvětí. Cílem je naučit žáka psát bez pravopisných chyb. V oblasti čtenářství se může cíl modifikovat na práci s řečí postav (adekvátním výběrem nespisovných jazykových prostředků) určité komunikační situaci.

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-2-08* vede k odlišení spisovného jazyka, nářečí, obecné češtiny a zdůvodnění jejich užití. Ilustrativní úloha vybízí žáka k transformaci (produkci) textu spisovného do nespisovného (a naopak). Jde o argumentaci (odůvodnění správnosti řešení vzhledem k funkční charakteristice textu).

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-3-01* vede k reprodukci přečteného textu, popisu struktury a jazyka literárního díla a interpretaci smyslu díla. Jedná se o práci s uměleckým textem. Žák vyhledává informace v textu (např. názor vypravěče a názor postavy), žák zpracovává a hodnotí informace (interpretuje text) vyjádřením hlavní myšlenky díla. V ilustrativní úloze žák hodnotí text z hlediska subjektivního vyjádření názoru na výběr postav nebo prostředí v určitém příběhu. Kritické posouzení textu lze najít v úloze, kdy žák vyhledává odlišující se místa od běžného dorozumívání.

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-3-02* směřuje k rozpoznání základních rysů výrazného individuálního autorského stylu. Jde o analýzu textu, srovnání informací (odlišnost úryvků od neutrálního, neprofesionálního podání nějaké situace). Ilustrativní úloha (např. najít místa v textu, kde vypráví zkušený vypravěč), se zdůvodněním svého rozhodnutí, se řadí k vyjádření žákova názoru (zde se projevuje hodnocení textu s argumentací žáka dle zadání).

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-3-03* cílí na vyjádření (sdílení) osobních dojmů z četby aj. Jde o vyjádření názorů na umělecké dílo (s apelem na správnou argumentaci s vyjádřením pozitivního i negativního vlastního úsudku). Ilustrativní úloha se řadí k čtenářským strategiím v oblasti hodnocení textu.

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-3-04* vede žáka k produkci vlastní literární tvorby (na základě žákových schopností a na základě osvojených znalostí pravidel literární teorie. Jde o vlastní produkci textu (kreativní činnost žáka). Ilustrativní úloha vede žáka k vlastní literární tvorbě (např. motivací na základě předchozí četby známé literární předlohy) s cílem vyvolat čtením vlastního textu obdobnou náladu (čtenářské klima).

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-3-05* se řadí k náročným činnostem v oblasti výuky čtenářských strategií. Žák má rozlišit hodnotnou a konzumní literaturu (s vlastním argumentačním hodnocením). Ilustrativní úloha cílí na vyjádření žákova názoru směrem k hodnocení výběru postav nebo místa, kde se děj odehrává.

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-3-06* očekává od žáka znalosti základních literárních druhů a žánrů, neboť požaduje jejich srovnání (i z hlediska funkčnosti) a znalostní uvedení jejich výrazných představitelů. V ilustrativní úloze jde o úkol srovnávací (např. odlišením povídky od bajky) s možností vlastní interpretace a hodnocení textu (např. přenesením obdobného problému na jiném literárním díle z vlastní četby). Analýza různorodých literárních žánrů vede žáka k vyjádření vlastního úsudku (hodnocením a vymezením odlišných rysů literárních děl (např. lidové písně a pohádky).

Očekávaný výstup *RVP ZV ČJL-9-3-07* pracuje s předpokládanou znalostí literárních směrů a jejich významných představitelů v české a světové literatuře. Jde o srovnání např. realistického a romantického uměleckého směru. Žák má přiřadit k textu rysy konkrétního uměleckého směru a uvést příklad autora písičích obdobně (s časovým vymezením období jeho působení na půlstoletí).

Žák na základě svých čtenářských zkušeností, znalostí a dovedností srovnává, analyzuje, hodnotí výše uvedené aspekty z oblasti literární výchovy.

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-3-08 patří k náročnějším činnostem, vyžadujícím vyšší stupeň literární zkušenosti a znalosti. Žák na základě četby a zhlédnutí filmové literární adaptace díla srovnává různá ztvárnění téhož tématu. Žák pracuje s informací, analyzuje ji, srovnává a hodnotí. Vyjadřuje se kriticky, proč dává přednost literární, filmové, dramatické podobě zpracování díla (případně proč přijímá více způsobů zpracování stejného námětu). Důležitou se jeví otázka v ilustrativní úloze (např. V čem se ti líbil, v čem se ti líbila knížka), která vede k zamyšlení se nad konkrétními jevy vytvářejícími žákův subjektivní postoj, úsudek, argument (hovoříme o projevu osobnosti žáka).

Očekávaný výstup RVP ZV ČJL-9-3-09 vede žáka k práci s informacemi (vyhledávání informací z různých zdrojů). Dále jde o samostatnou činnost žáka, o tvorbu encyklopedického hesla na základě prostudovaného materiálu (hovoříme zde o strategiích analýzy a srovnání textu, interpretace textu aj.).

Závěrem lze říci, že v analyzovaném kurikulárním vzdělávacím dokumentu (analýza textu vychází z testované metodologie uplatněné v mezinárodním šetření čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků) *Standardy pro základní vzdělávání Českého jazyka a literatury* zpracovaném dle upraveného RVP ZV (se specifikací pro 2. stupeň ZŠ, 9. třídu) jsou zpracovány vybrané aktuální výstupy z oblasti čtenářské gramotnosti, výcviku čtenářských strategií shodné s testovanými dovednostmi z oblasti čtenářské gramotnosti a ve čtenářském výkonu v mezinárodních měřeních (PISA 2009), což dokládá výše uvedená analýza daného dokumentu. Nelze však očekávat výrazné zlepšení českých žáků ve čtenářství, neboť určitá absence jednotné odborné terminologie ČG (pojmovologie) ve všech kurikulárních vzdělávacích dokumentech (RVP ZV, *Standardy pro základní vzdělávání Českého jazyka a literatury* (se specifikací pro 2. stupeň ZŠ, 9. třídu) chybí. K úlohám, které ohrožují výsledky ČG patří taktéž texty, které obsahují věty bez zřetelného smyslu, texty tematicky vzdálené věku cílové skupiny žáků (texty, které podhodnocují nebo nadhodnocují myšlenkovou operacionalizaci a úroveň čtenářů) apod. Zřetelná je také absence systematického rozvoje ČG u každého žáka. Vzhledem k tomu, že ČG není integrována na úrovni obecných závazných cílů vzdělávání a není postavena vedle klíčových kompetencí, myslíme si, že nelze očekávat výrazné zlepšení českých žáků ve čtenářství v dalších mezinárodních šetřeních v následujícím období. Samozřejmě v této problémové zkoumané oblasti ČG hrají roli nejen žáci, ale především jejich učitelé (někteří učitelé pracují téměř mechanicky jen s učebnicí, nepřináší do práce s textem vlastní invenci, jiní učitelé jsou však kreativní, vytváří si, vyhledávají specifické pracovní listy k procvičení problémových jevů, k volbě a užití pestrých čtenářských strategií, adekvátně na míru individuálním a specifickým potřebám žáků). Učební texty jsou také diskutabilní záležitostí vztahující se k oblasti ČG (především oficiální učebnice ČJL). Je otázkou, do jaké míry splňují učebnice ČJL (pro žáky 9. tříd) požadavky vycházející ze závazných kurikulárních vzdělávacích dokumentů a do jaké míry se učitelé (češtináři) patnáctiletých žáků zajímají o výsledky (výstupy) mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti. Mají-li učitelé zájem, motivaci, časový prostor k dalšímu vzdělávání v problematice sledované rovině.

V dalším výzkumném dotazníkovém šetření (se zaměřením na cílovou skupinu vyučujících ČJL v 9. třídách) se chceme zaměřit na analýzu učebnic ČJL vzhledem k učebním textům zaměřujícím se na metodologii čtenářských strategií a výchovu ke čtenářství.

Další vybranou problémovou otázkou (často suplující výchovu ke čtenářství ve škole a v institucionálních vzdělávacích zařízeních) se stávají volnočasové aktivity dětí, mládeže, dospělé populace, které podporují aktivní rozvoj čtenářství (např. aktivity knihoven a kulturních zařízení, besedy a knižních novinkách, autorská čtení, výstavy, vydávání autorských prvotín, ochotnická divadelní představení, promítání filmových adaptací literárních děl, setkání s autory a ilustrátory knih aj.).

Výstupy mezinárodních výzkumů v praxi a ve vybraném kurikulu výchovně-vzdělávacích institucí dospělé populace

U námi vybrané věkové skupiny 16 – 24 let se zaměřujeme na analýzu kurikulárních dokumentů středoškolského vzdělávání (*Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury*).

Pro žáky středních škol, učitele a pedagogickou veřejnost (i nepedagogickou veřejnost) je důležité sledovat dynamický vývoj a vzdělávací koncepci jednotné státní maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury.

MŠMT zveřejnilo dne 30. 4. 2013 (v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění následných předpisových dokumentů, katalogy požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky z cizích jazyků, matematiky a českého jazyka a literatury. S výše uvedenými požadavky (v katalogu) budou koncipovány zkoušky a dílčí zkoušky společné části maturitní zkoušky konané po 1. 1. 2015.

Katalogy jsou důležitým pedagogickým dokumentem, který vychází z rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia a rámcových vzdělávacích programů pro obory středního odborného vzdělávání s maturitní zkouškou (s platností od roku 2007) a platnými učebními dokumenty pro střední odborné školy. V přípravné fázi zpracování katalogů se vycházelo také ze *Standardu středoškolského odborného vzdělávání*, vydaného VÚOŠ Praha (s platností od 1. 1. 1998).

Zveřejněním katalogů požadavků pro rok 2015 (a odbornou revizí dříve platných katalogů) se zásadně nezměnila struktura a rozsah maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury, ale díky odborné diskuzi pedagogické veřejnosti došlo ke konsolidaci struktury textu s možností zachovat meziroční srovnatelnost zkušebních úloh a zadání. Součástí jednotlivých katalogů jsou příklady testových úloh i příklady zadání písemné práce a pracovního listu pro ústní zkoušku.

V současnosti (od roku 2011) musí žáci středních škol (jejichž vzdělání je ukončeno maturitní zkouškou) absolvovat komplexní státní maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury (která se skládá z didaktického testu, písemné a ústní zkoušky). Čtenářské strategie jsou ověřovány v didaktickém testu (pochopením významu pojmenování, prokázáním porozumění celému textu i jeho částem, rozeznáním základního charakteru textu, analýzou výstavby výpovědi a textu, porovnáním textu, rozpoznáním v jednom textu využití jiného textu, využitím interdisciplinárních souvislostí aj.). V písemné části se ověřuje schopnost produkce textu dle zadání. Ústní zkouška očekává dovednost žáků analyzovat různé druhy textů (charakterizovat umělecký a neumělecký text, zvládnout jejich textovou analýzu a interpretaci). Žákovský seznam literárních děl (sestavený dle předepsaných platných pravidel) je zároveň žákovským seznamem maturitních zadání (losováním z výše uvedeného seznamu žák pracuje s konkrétním pracovním listem, který se skládá z výňatků uměleckého a neuměleckého textu a obecné struktury zkoušky). Za cennou a názornou učební pomůcku považujeme v katalogu část C, která uvádí příklady testových úloh (např. směřujících k pochopení významu pojmenování z přísloví nebo výňatku výchozího textu, rozpoznání správného tvrzení, zda je v souladu s výchozím textem, rozpoznání příznakové ironické promluvy postav, přiřazování dobové a žánrové textové příslušnosti, práci s textovou návazností a celkovou koherencí textu, vyhledáváním, tříděním, srovnáním, hodnocením informací v textu apod.), příklady zadání písemné práce a pracovního listu k maturitní zkoušce z ČJL.

Za pozitivní trend ve vzdělávání považujeme otevřenost a přístupnost všech výstupních informací platných kurikulárních vzdělávacích dokumentů na webových stránkách *CERMATu* (www.novamaturita.cz). Zde se nachází platné informace k organizaci i přípravě na maturitní zkoušku v aktuálním období (pro žáky, učitele, veřejnost). V maturitním Zpravodaji je pravidelně s časovým předstihem zveřejňován souhrn klíčových informací k vybraným problémovým jevům. K procvičování, opakování učiva a prověřování žákovských znalostí a dovedností slouží v archivu zařazená maturitní zadání (testů, písemných prací i pracovních listů, ukázkových úloh i s řešením) z předešlých ročníků státních maturit.

Metodologickým didaktickým pomocníkem pro středoškolské učitele jsou stránky LMS *CERMAT*, kde jsou zveřejněny jednotlivé vzdělávací moduly (odborné metodologie a hodnocení ÚZ

i PP ČJL) a testy, které vedou k získání učitelské role (formou e-learningového a prezenčního studia a následnou certifikační zkouškou) hodnotitele ústní zkoušky a hodnotitele písemné práce. Od 10. 11. 2014 jsou zde uloženy vzdělávací moduly včetně příloh i pro aktuální základní kurz na roli hodnotitele ústní i písemné zkoušky ČJL (pro intaktní i handicapované žáky). Metodologie výše uvedených vzdělávacích modulů je v souladu s metodologií testových úloh mezinárodních šetření čtenářské gramotnosti.

Problémovou otázkou našeho dalšího připravovaného zkoumání se nám jeví odborná koncepčnost a návaznost zpracování dosud platných učebnic ČJL pro základní vzdělávání a středoškolské vzdělávání. Myslíme si, že na českém knižním trhu není dostatek kvalitních učebnic ČJL, které aktuálně a interaktivně pracují s poznatky a zpracovanými výstupy signalizujícími problémové otázky z mezinárodních šetření čtenářské gramotnosti, jejichž cílem je vést žáky k porozumění textu v každodenních komunikačních situacích.

Výzkum prokázal, že škola v dnešní době nevyužívá v dostačující míře svých potenciálů pro rozvoj čtenářské gramotnosti, protože například z dotazníků pro učitele a z rozhovorů se žáky vyplynula nedostatečná učitelská podpora v aktivní a produktivní práci s textem. Naopak převažuje reprodukce čteného textu. Výše uvedené výstupy také potvrdily výsledky měření PIRLS, které ukázaly, že učitelé převážně užívají čtený materiál jednotným způsobem, bez ohledu na čtenářskou úroveň žáků, porozumění čtenému ověřují pouze slovní reprodukcí nebo určením hlavní myšlenky a méně často užívají srovnání se zkušenostmi žáka nebo s dalšími texty, nerozvíjejí dovednosti předvídání a zobecnění (Najvarová, 2008, s. 20).

„Ve čtenářské gramotnosti se od roku 2000 do roku 2009 významně zhoršily výsledky žáků základních škol a žáků v maturitních a nematuritních programech středních odborných škol. Prohloubil se tak rozdíl mezi výsledky těchto žáků a žáků gymnázií, jejichž výsledky se prakticky nezměnily“ (Palečková – Tomášek – Basl, 2010, s. 35).

Co se týče vysokoškoláků, jejich výsledky ve čtenářské gramotnosti se od roku 1998 zhoršily, pravděpodobně v souvislosti se zvyšující se dostupností vysokoškolského studia, přesto však zůstávají dovednosti českých vysokoškoláků v mezinárodním srovnání nadprůměrné. Výzkumy tedy přinášejí přesvědčivé doklady o tom, že dovednosti se zvyšují s rostoucím vzděláním.

Závěrečné výsledky PIAAC nepotvrzují hypotézy o klesající vzdělanosti české populace. Česká republika dosáhla průměrných výsledků ve čtenářské gramotnosti, protože čtenářská zdatnost českých dospělých se dá srovnat s úrovní čtenářské gramotnosti v roce 1998.

Závěr

Cílem diskusního příspěvku bylo přivést čtenáře k zamyšlení se nad možnostmi propojení výstupů z mezinárodních srovnávacích výzkumů se školní praxí v naší české realitě. Cílem nebyla rekapitulace známých výsledků z výše popsaných výzkumů. Text věnuje důležitou pozornost očekávaným výstupům z RVP ZV, neboť zde učitelé mohou nacházet možnosti podpory čtenářské gramotnosti dle požadavků pragmatického pojetí vzdělávání (viz PISA). Ke čtenářství je důležité vést děti od raného věku a postupně zvyšovat nároky na jejich čtenářskou gramotnost (ve škole i mimo ni). Dětství je kolébkou vnímavého čtenáře, jenž v každém věku dokáže pracovat s textem funkčně, nebráníce se i estetickému zážitku ze čtení uměleckých textů. Z mnoha činitelů, ovlivňujících úroveň čtenářských strategií žáků, je dominantní především osobnost učitele, jeho odborná, kvalifikovaná práce. Žák cestu k porozumění textu hledá a je otázkou, zda a kdy ji v jaké podobě a úrovni najde.

Literatura

- ČAVOJSKÁ, Magdaléna. 2010. *Vyhledáváme rozumově nadané žáky: krok za krokem s nadaným žákem, metodická příručka*. 1. vydání. Překlad Olga Trávníčková. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 68 s. Teoretická knihovna, sv. 18. ISBN 978-808-7000-410
- DOLEŽEL, Lubomír. 2003. *Heterocosmica: fikce a možné světy*. Praha : Karolinum, 2003. 312 s. ISBN 80-246-0735-2

- GLABAL, Ivan – VÁCLAVÍKOVÁ, Lenka. 2002. *Jak čtou české děti*. Praha : Národní registr výzkumů o dětech a mládeži, 2002. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz> [2014-11-17]
- HUFFMAN, Lynne – MEHLINGER, Sarah – KERIVAN, Amy. 2000. Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. In *Off to a good start. Research on the risk factors for early school problems and selected policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. Chapel Hill : University of North Carolina, 2000. 94 p.
- KROPÁČKOVÁ, Jana – WILDOVÁ, Radka – KUCHARSKÁ, Anna. 2007. Pojetí a rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním období. In: *Pedagogická orientace*, roč. 24, 2014, č. 1, s. 488 – 509. ISSN 1211-4669
- MANGUEL, Alberto. 2007. *Dějiny čtení*. 1. vydání. Překlad Olga Trávníčková. Brno : Host, 2007. 480 s. Teoretická knihovna, sv. 18. ISBN 978-807-2942-312
- MAŇOUROVÁ, Zuzana. 2012. *Diagnostické portfolio pracovních listů k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 1. ročníků ZŠ v analyticko-syntetické metodě*. Praha : PedF UK, 2012. 40 s. ISBN 978-80-7290-560-7
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. 2008. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. 1. vydání. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. 200 s. ISBN 978-807-3686-536
- MERTIN, Václav – KUCHARSKÁ, Anna. 2007. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha : IPPP, 2007. 55 s. ISBN 978-80-86856-40-7
- MÜLLER, Richard – ŠIDÁK, Pavel. 2012. *Slovník novější literární teorie: Glosář pojmů*. Vydání první. Praha : Nakladatelství Academia, 2012. 699 s. ISBN 978-80-200-2048-2
- MŠMT. 2013. *Zveřejnění prvních výsledků výzkumu OECD PIAAC*. Praha : MŠMT, 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/zverejneni-prvni-vysledku-vyzkumu-oecd-piaac> [2014-11-17]
- NAJVAROVÁ, Veronika. 2008. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ. In: *Pedagogická orientace*, roč. 18, 2008, č. 1, s. 7 – 21. ISSN 1211-4669
- PALEČKOVÁ, Jana – TOMÁŠEK, Vladislav – BASL, Josef. 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* 1. vydání. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. 51 s. ISBN 978-80-211-0608-6
- PROCHÁZKOVÁ, Ivana. 2002. *Sympozium PISA v Berlíně – zpráva ze zahraniční služební cesty*. Praha : Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-865-20-05-6
- PRŮCHA, Jan. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2
- ŠVRČKOVÁ, Marie. 2011. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti. Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. 1. vydání. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. 243 s. ISBN 978-80-7464-020-9
- TRÁVNÍČEK, Jiří. 2008. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. 1. vydání. Brno : Host, 2008. 207 s. ISBN 978-807-0505-540
- TRÁVNÍČEK, Jiří. 2011. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. 1. vydání. Brno : Host, 2011. 191 s. ISBN 978-807-0505-991
- Ústav pro informace ve vzdělávání. 1999. *Měření vědomostí a dovedností: nová koncepce hodnocení žáků*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. 76 s. ISBN 80-211-0333-7. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/Mereni-vedomosti-a-dovednosti-publikace.pdf> [2013-11-23]
- ZÍTKOVÁ, Jitka. 2004. Několik poznámek k literární komunikaci v primární škole. In: *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. /CD-ROM/. Brno : Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3474-2

Summary

Presented discussion of the study deals with the reflection of a parallel interpretation of the results of the international survey of reading literacy among fifteen year old pupils (PISA) and the adult population (PIAAC). In the present work possible key issues in the field of literacy in Czech population are identified. The results worse than European standard, which were reflected in the youngest age

group surveyed are also discussed, further the issue of different levels of literacy among the adult population is defined (with a focus on defining the border selected a specific category of research sample of readers. PISA deals with fifteen year old students of elementary school, the survey PIAAC deals with a group of sixteen to twenty-four year old readers). The main objective of this study is to reflect on the possibilities of linking the outputs of both readership surveys, such as functional literacy and school practice in our Czech environment.

UMENIE AKO NÁSTROJ A POMÔCKA V OBDOBÍ ADOLESCENCIE S OHĽADOM NA SYMPTOMATICKÉ ZNAKY SÚČASNOSTI

ART AS A TOOL AND AN AID IN ADOLESCENCE WITH RESPECT TO SYMPTOMATIC SIGNS CURRENTLY

Veronika Weberová

Katedra výtvarnej výchovy PDF UK v Bratislave

didaktika výtvarnej výchovy, 2. rok štúdia, denná forma štúdia

weberova2@uniba.sk; vewe@veronikart.sk

Školiteľka: **doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD. (valachova@fedu.uniba.sk)**

Kľúčové slová

Adolescent, súčasnosť, umenie, komunikácia, kríza

Key words

adolescent, present, art, communication, crisis

Jedno z psychicky najnáročnejších období v živote človeka je obdobie adolescencie. Je to relatívne dlhé životné obdobie každého človeka. Vekový rozsah adolescencie sa u viacerých autorov líši, ale v priemere predstavuje obdobie od 15/16 rokov do 20/22 rokov (podľa Turček, 2003; Labáth, 2001; Kriegelová, 2008 a i.). Mladí ľudia v tomto veku prechádzajú strednou školou a niektorí začiatkom vysokoškolského vzdelávania, väčšina aj prvými pracovnými skúsenosťami. Práve konfrontácia so zmenami v profesijnom živote vedie k nárastu záťažových situácií. Okrem psychicky vyhrteného obdobia, ktoré prežívajú v rámci vývinu, sa toto obdobie stáva náročnejším po osobnej aj psychickej stránke práve vďaka sociálnym a profesijným nárokom na jednotlivca. V tomto období prežívajú výrazný nárast stresových situácií a potreba riešiť množstvo otázok súvisiacich s budúcnosťou prináša veľké nároky kladené na jednotlivca, pre ktorého je toto obdobie problematické už aj z hľadiska dozrievania a dospievania.

Vysokoškolské štúdium predstavuje časové oddialenie dospelosti, ktoré dnes mnoho mladých ľudí potrebuje (pre neschopnosť zaradiť sa do života mimo školy, ako si ďalej ukážeme bližšie). Pokračovanie štúdia nielen rozširuje odbornú prípravu, ale udržuje mladých ľudí mimo pracovného trhu (čím sa čiastočne, aspoň štatisticky udržuje nižšie percento nezamestnanosti), zároveň získavajú čas na psychické dozretie a postupné prechádzanie z pozície dieťaťa do pozície dospelého (osoby, ktorá zodpovedá za svoje činy, je si vedomá dôsledkov svojich činov a rešpektuje aspoň do istej miery spoločenské normy). „Všeobecne možno povedať, že je vhodné pubertu pokladať prevažne za kategóriu biologickú, kým mladosť za kategóriu sociologickú a adolescenciu za kategóriu psychologickú“ (Ondrejko, 1997, s. 14). Práve možnosť zavŕšiť obdobie adolescencie na vysokej škole považujeme za jednu z možností, ako znížiť záťaž tohto obdobia na psychiku jednotlivca. Vzdelanie mu poskytuje čas na psychické aj profesijné dozretie a ukončuje prípravu aj na rolu dospelého, prípadne zvýšenie kvalifikácie.

Ak teda adolescencia predstavuje zložitý proces psychického dozrievania, javí sa ako paradoxné, že vo výchovno-vzdelávacom procese je posúvaný do pozadia, do popredia sa naďalej dostávajú kvantitatívne výsledky procesu vzdelávania. Ciele vedúce k psychickej, emocionálnej a sociálnej vyspelosti sa strácajú zo zorného uhla súčasného školstva – teda aspoň v praxi, ktorá na to neposkytuje časový priestor. Toto obdobie podobne ako obdobie pubescencie je časovo vymedzeným rozhraním, v ktorom si mladí ľudia budujú hodnotové rebríčky, získavajú životné postoje a objasňujú si svoje potreby. Mučivé napätie medzi svetom detí a dospelých (Blažek – Olmrová, 1985) práve dnes začína gradovať ešte viac ako v minulosti zväčšujúcimi sa priepastami medzi generáciami, ktoré so sebou prináša aj neustála technická evolúcia (to pociťujeme intenzívnejšie posledných desať rokov), ktorá namiesto nádeje v osobnú a možno aj spoločenskú budúcnosť vytvorila jej absenciu. Zdá sa nám adekvátne hodnotenie, že: „Namiesto budúcnosti ako

prísľubu prišlo **chápanie budúcnosti ako hrozby**“ (Rajský, 2009, s. 142). Budúcnosť tejto pozície je ohrozená, pretože vo večnej prítomnosti (ich prítomnosti v podobe adolescenta) vlastne žiadna dospelosť neexistuje a ani existovať nebude.

Súčasnosť ako obdobie post-postmoderny sa u mnohých autorov charakterizuje ako obdobie krízy (ktorá pretrváva od začiatku moderny – napr. Arendtová, 1994; podobne prázdnota u Lipovetsky, 2003; kríza vzdelávania Liessmann, 2008; problém individua u Malíka, 2008; kríza času u Eriksen, 2006; kríza kríz u Rajského, 2009 a i.), v ktorej už nestačí reflektovať a spoznávať jednotlivé problémy súčasnej doby. Mladí ľudia bez vedomia historického vývoja spoločnosti, v ktorej žijú, ani osobnej histórie nedostávajú žiadne adekvátne a účinné nástroje, ktoré by im poskytli možnosti prežívať kvalitný, tým aj zmysluplný život. Nástroje, ktoré sú žiadanejšie než v minulosti, pretože svet sa zmenil. V jednom momente na nás útočia mnohé dojmy, informácie a vnímanie človeka sa mení, triešti. Tieto nástroje im nemá kto posunúť, pretože ich rodičia ich ešte nepotrebovali, nemal ich kto vytvoriť, pretože svet sa príchodom techniky a mediálnej sily či internetu začal meniť rýchlejšie, než to človek stihol reflektovať. V čase ich vnútorného rozpoloženia sú tak na nich kladené nároky zodpovedať svojim správaním obom svetom (svetu detí aj svetu dospelých). Napriek tomu, že ani do jedného sveta nepatria (do jedného „už“ a do druhého „ešte“). Nie sú už deťmi, ale ešte ich nerešpektuje ani svet dospelých. Ťažko hľadajú svoje miesto v živote a spoločnosti, ale práve súčasná spoločnosť im to ani nejako neuľahčuje a nevytvára na to podmienky.

„Mladý človek stráca istoty z detstva a ešte nenachádza istoty vyplývajúce z dospelosti. Myšlienka zrelosti nie je úmerná kognitívnym kapacitám, čoho dôsledkom je naivný idealizmus. Rozpor medzi tým, aký je svet dospelých, a tým, aký by ho chceli deti mať, vedie často k pripisovaniu si poslania tento svet zmeniť a to veľmi zjednodušeným spôsobom (hippies, skíni...). Rizikom tohto obdobia je príklon k nekonformným hnutiam a sociálnym činnostiam“ (Kunák, 2007, s. 21). K súčasnej generácii mladých ľudí často pristupujeme s predsudkami a vnímame ju ako obzvlášť problémovú, apatickú a vzdorovitú (aj keď tak sa k adolescentom obvykle pristupovalo snád' v každom historickom období). Problematické správanie mladých ľudí však nie je len odrazom ich psychických procesov, ale najmä odrazom súčasnej doby, ktorá z nich činí zraniteľných, možno viac ako v minulosti. „Adolescenti bývajú často agresívni, cynickí, bezohľadní, neúctiví a pod. Je to výraz ich vlastnej zraniteľnosti, neistoty a frustrácie“ (Labáth, 2001, s. 18). Tieto negatívne pocity, bez ohľadu na to, či sú vedomé alebo nie, formujú ich osobnosť a prostredníctvom nich následne celú spoločnosť. Súčasný svet sa tak zrkadlovito odráža v mladých ľuďoch a oni sa následne odrážajú v smerovaní spoločnosti. Podoba súčasného sveta, v ktorej vyrastajú adolescenti, im neposkytuje dostatočný priestor na osobný rozvoj. Súčasný symptóm nám všetko „ukážu“ a ponúknu, ale v ich množstve to stráca význam ako pre jednotlivca, tak pre jeho budúcnosť (hovoríme o trende tzv. západných krajín, resp. vyspelých krajín súčasného sveta). Absentuje vízia budúcnosti a cieľavedomosť v podobe osobnej, duchovnej či profesijnej podoby, namiesto toho sa do popredia dostáva narcizmus (resp. cieľom je uspokojovanie vlastných potrieb, ako to môžeme vidieť u Lipovetskej (2003) alebo u Pupalu (2004)). „Adolescenti už aktívnejšie vstupujú do rozhodovania, kritizujú, nesúhlasia, dávajú návrhy, prestávajú sa bezvýhradne prispôsobovať“ (Labáth, 2001, s. 90). Ako si ukážeme neskôr, tento rozpor medzi prirodzeným správaním v období adolescencie (vychádzame zo psychologických teórií o psychickom vývoji jednotlivca) a realitou súčasnosti obmedzuje ich aktívny prístup a zvrháva ich späť do pasivity. Pasivita je základným kameňom medzigeneračných konfrontácií v prerode adolescenta na dospelého. Vychádza zo súčasnej spoločnosti a jej obrazu, ktorý formuje nielen mladých ľudí (teda budúcnosť), ale aj súčasných dospelých a spoločnosť po nielen kultúrnej, vzdelanostnej, výchovnej, ale aj politickej a religióznej stránke. Vzniká tu kontrast, v ktorom sa na jednej strane od mladých ľudí očakáva aktivita a slobodný prejav (ktorý vnímame najmä po páde socialistického režimu), na druhej strane sú však obmedzovaní manipulatívnym formovaním ich názorov informatívnou spoločnosťou. Informácie, ktoré by mali podnietiť ich prejav, sú v konečnom dôsledku také rozdielne a mnohoznačné, že spôsobujú opak.

Symptomatické znaky súčasnosti, v ktorej vyrastajú adolescenti

Obraz dnešnej doby popisujú mnohí kulturológovia, sociológovia a psychológovia. Viac-menej sa nám predstavuje nestabilná pôda pod nohami človeka. Žijeme v dobe, keď Boh je mŕtvy (Nietzsche, 2001), neexistujú stabilné spoločenské normy, hodnoty ani viera v čokoľvek (aspoň u mnohých sa to tak javí). Človek však pretrval a prežil aj krízu hodnôt a stratu zmyslu, prispôbil sa dobe, ktorú stvoril, ktorá absorbovala jednotlivé problémy a stotožnila sa s nimi ako so svojimi rysmi. V tomto mladí ľudia prežívajú niečo, čo by sme mohli nazvať „princípom žabacej polievky“ (keď hodíme žabu do horúcej vody, vyskočí, ale keď ju vhodíme do vlažnej vody a budeme postupne zahrievať, nechá sa uvariť). Mladí ľudia sú vhození do im neprijateľného sveta, z ktorého chcú vyskočiť. „Dospelí“ zatiaľ, prechádzajúc všetkými zmenami, sa postupne so súčasnou dobou už zžili a jej rysy už nevnímajú ako niečo, čomu by mali vzdorovať. Dokonca sa s ňou nemajú potrebu ani identifikovať, ale pasívne prijímať ako samozrejmu súčasť dnešného obrazu sveta, ktorý sa neustále mení. Svet, v ktorom „Boh je mŕtvy, veľké ciele sa strácajú, ale všetkým je to fuk“ (Lipovetsky, 2003, s. 52).

Symptomatické rysy súčasnosti

Symptómy dnešného sveta sú mnohé, každý z nich je špecifický, ale vzájomne sú prepojené a ovplyvňujú sa. Vybrali sme dvanásť, ktoré z nášho pohľadu vystihujú najvýznamnejšie rysy, ktoré ovplyvňujú fungovanie spoločnosti a mladých ľudí.

1) **Konzumná spoločnosť**, resp. orientácia na konzum (Adorno, 2009), potreba vlastníctva, iluzórne nahrádzanie skutočných pocitov za ich vypreparované náhrady v podobe vecí, preferovaním roztomilého gýča ako niečoho, čo nám zážitok sprístupní hneď a pritom nemusíme hľadať zmysel, ktorý by nás donútil poobzerať sa v prázdnote vlastnej duše. „Vyzerá to naopak, že podstatou bytia je vlastníctvo, kto nič nemá, nie je ničím“ (Fromm, 1994, s. 20). Takýto postoj nie je odrazom prázdnoty človeka, ale jeho potrebou to prázdno zaplniť, ale bez správnych nástrojov ju zaplnia len ilúziou, ktorá je prítomná hneď, a pomáha mu zabudnúť na bolesť z absencie zmyslu. Človek si tak konzumom kompenzuje emocionálnu dehydratáciu, ktorú v súčasnej dobe pociťuje. „Uzavretý cyklus spotreby neprekračuje hranice každodenného bytia človeka je založený na utkvелých a sfetišovaných predstavách, že väčšie množstvo spotreby, väčšie dráždenie zmyslov a tela, či okázalejšie prejavy materiálneho bohatstva sú prejavom vyššej hodnoty človeka a vyššej kvality života“ (Mistrík – Sejčová, 2008, s. 16). Každá osobitosť a výnimočnosť sa pretransformováva v konzum. Kapitalistický západný svet uprednostňuje jedinú hodnotu, a to hodnotu peňazí a vlastníctva. Len ten, kto niečo má, je niekým (ako to vidíme u Fromma, 1994), len cez prizmu majetku hľadáme svoju vlastnú hodnotu. „Konzumovanie je snáď najdôležitejšou formou vlastníctva v dnešných priemyslových spoločnostiach. Konzumovanie má dvojznačnú kvalitu: znižuje strach, pretože to, čo som konzumoval, mi nemôže byť odobrané, ale núti ma to tiež, aby som konzumoval stále viac, pretože to, čo som už raz spotreboval, ma prestáva uspokojovať. Moderní konzumenti sa môžu celkom dobre stotožniť s rovnicou, ja som = čo mám a čo konzumujem“ (Fromm, 1994, s. 24). Z pohľadu konzumu bude všetko nakoniec niečím skonzumované, nový zákon džungle, alebo skôr veľkomesta, všetko zaniká s dátumom splatnosti/spotreby, aj naša vlastná osobnosť. Konzum otvára dvere mediálnej manipulácii a gýču (aj ich odrazu v medziľudských vzťahov). Páči sa nám, že po nás nemajú žiadne očakávania, nemôžeme voči nim zlyhať. Tak, ako umenie potrebuje diváka (recipienta, ktorý ho bude reflektovať), gýč potrebuje konzumenta (niekoho, kto docení aj jeho prázdny obsah, no roztomilú formu a neočakáva zamyslenie). Konzum je naše útočisko pred myslením, pred životom, pred nami samými. Pasivizuje naše myslenie, naše vedomie o nás samých.

2) Z toho vyplýva aj nadmerná **orientácia na vzhľad** (Vaněk, 1999). Výzor je našou vizitkou. Len keď podliehame ideí dokonalosti (nech je akokoľvek nereálna), sme schopní sami sebe prisúdiť hodnotu, a tak dnes na výzore staviame našu sebaúctu (povyšujeme sa na súčasť konzumu). Problémom je, že nemôžeme byť všetci dokonalí. Dokonalosť z pohľadu médiami propagovaného a nastaveného ideálu ako určujúcej hodnoty. „Z predstavy, že v zovňajšku sa zračí vnútorný život, paradoxne vyrastá prvoradá zaujatosť vonkajšou podobou vecí i ľudí“ (Vaněk, 1999, s. 30). Vyvstáva

z toho až fetišistická starostlivosť o vlastné telo, spojená s povýšením mladosti na normu dobrého vkusu, na druhej strane s obavou zo staroby a jej psychologickým vytesňovaním (Pupala, 2004). Mladosť, krása a sila sú novou klietkou mladých ľudí, ktorej rovnako podliehajú všetky generácie v snahe uspieť, keď nie inak, tak aspoň výzorom, ktorý otvára dvere. Snaha zdokonaľiť naše telá často s nerešpektovaním osobitostí či genetických daností odvádza našu pozornosť k povrchnosti. Samozrejme, zaoberanie sa výzorom nie je len súčasným problémom, ale dnes je vypuklejší, možno len možnosťou väčšej sebareprezentácie cez sociálne siete či médiami určeným kánonom, ktorý je všadeprítomný viac ako kedykoľvek v minulosti, má na to jednoducho viac prostriedkov. Ľudské telo sa mení v gýč. S ideálom získavame nielen fyzické znečivilenie, ale aj znečivilenie biologických procesov. Prejavuje sa to dokonca aj pri výbere partnera/partnerky. Hypoteticky by sa dalo predpokladať, že v tomto procese degenerácie vnímania prirodzenosti bude postihnuté celé budúce spoločenstvo postavené na umelom a nie prirodzenom výbere partnerov. Orientácia na vzhľad sa „prejavuje predovšetkým idealizáciou mladosti“ (Vaněk, 1999, s. 31). Premieňame svoje telo na tovar (žeby mal Marx pravdu?). Ignorovanie času ako procesu starnutia (celoživotného starnutia) prináša potrebu ľudí ignorovať či priam popierať čas a smrť, niekedy aj snahou nedospieť. Sebadeštrukcia človeka paradoxne vyplýva z jeho záujmu o seba samého.

3) Preferovanie mladosti, podobne ako technický pokrok majú za následok postupné vymiznutie času/**absenciu času**. Časový hladomor (Smith, 1998) a rýchlosť (bližšie In: Virilio, 2002; Eriksen, 2006) so sebou prinášajú zameranie pozornosti na prítomnosť, absolútnu prítomnosť (Lipovetsky, 2003). Všetko sa deje tak rýchlo, že prítomnosť stále mení svoj šat. Prítomnosť sa začala vyprázdňovať paradoxne preplnením prítomného okamihu podnetmi, ktoré viedli k strate vedomia času. Problém vynulovania času priniesol absenciu zmyslu a neistú predstavu budúcnosti. Keď budúcnosť prestala ponúkať perspektívu, do ktorej by človek „vízoval“ svoje predstavy, upol sa na prítomný okamih ako okamih, do ktorého môže vložiť celý svoj život a pre ilúziu zmyslu ho zaplniť pôžitkami. „Ostáva nám hyperrealizmus prítomnosti, nezáleží na tom, čo bolo kedysi, dôležitý je dnešok“ (Lipovetsky, 2003). V skutočnosti ani nie dnešok, len prítomný okamih „tu a teraz“, už na nič nechceme čakať, dlhodobé projekty zanikli, všetko musí byť rýchlo a najlepšie hneď, cnosť trpezlivosti zanikla a stal sa z nej prežitok minulosti. Absenciou času sme sa vzdali aj času, ktorý nám mal poskytnúť priestor na uvažovanie, hľadanie a reflexiu, ale to už súčasný človek postihnutý symptómami súčasnosti nepotrebuje, vystačí s večným „teraz“. Veď „keď budúcnosť vyzerá tak neisto a hrozivo, nezostáva než sa zamerať na prítomnosť, ktorú ľudia neustále hýčkajú, chránia a recyklujú...“ (Lipovetsky, 2003, s. 72). Vďaka večnej a prázdnej prítomnosti nepotrebujeme ani pamäť, sme bláznami šťasteny, ako by to povedal Shakespeare. Nie je to však orientácia na prítomnosť, ako učí budhizmus, je to deštruktívna prítomnosť duchovnej prázdnoty. Žiadny Zenónov šíp, len prázdna snaha zabudnúť na vlastnú existenciu a jej konečnosť.

4) **Zabúdanie** je reakciou na fixovanie prítomnosti. Ak existuje len prítomnosť, nie je dôležité si nič pamätať, nie je to len slabá pamäť konzumentov (Adorno, 2009), je to neuchovávanie informácií, ktoré nie je dôležité ukladať v pamäti. Naša osobná aj spoločenská história pre nás stratila význam s nástupom konzumu. Adornov (2009) pohodlný second hand tradície je mimo prevádzky. Nevieme sa poučiť na vlastných chybách z minulosti, pretože vo večnej prítomnosti sú to vždy nové chyby. Bez pamäti večne stojíme na mieste, neexistuje pokrok, ale sme chránení pred „cúvaním“. Množstvo podnetov, ktoré na nás útočia, nám neposkytuje žiadny priestor ukladať jednotlivé informácie. City majú 90 % úlohu pri našej pamäti, ako tvrdí Blonskij (Ivanov, 1976), celý proces zabúdania by sme tak mali vnímať v kontexte nedostatku reálnych emócií a nedostatočnej prípravy človeka ich prežívať. Zrejme sme stratou pamäti alebo, inak povedané, večným cyklickým zabúdaním začali strácať aj schopnosť prežívať a vnímať emócie, seba, svet či umenie.

5) **Doba vizuálneho terorizmu**. Neustále čelíme útokom reklám, médií, obrazov (rôzneho druhu). Presýtenosť prostredia obrazmi značne deformuje našu schopnosť vnímania, najmä vedomého vnímania (vedieť prečo sa na niečo pozeráme a na čo sa vlastne pozeráme). „Obraz čoraz farebnejší sa vnucuje našim zmyslom, formuje naše povedomie o svete a utvára naše nároky na našu škálu hodnôt, a tak v konečnom dôsledku ovplyvňuje i náš spôsob života“ (Rusinová, 1991, s. 41). Vizuálne presýtené prostredie otupuje našu schopnosť vnímať, ktorá následne ovplyvňuje aj naše vzťahy a schopnosť vnímať samého seba. Obrazy vieme vnímať vo väčšom množstve (aj keď nie

všetky vedomím). Zároveň v nás vedú vyvolať povrchné emócie, čím sú vhodným prostriedkom reklamy a médií. Najmä reklama, a to nemyslíme len reklamu medzi filmami, ale dnes už každej sebareprezentácie vrátane ľudského fyzického. „René Huygne už v polovici 60. rokov konštatoval, že všadeprítomnosť obrazu ponímaného ako nástroj informácie podporuje sklon moderného človeka k pasivite a pasívnemu registrovaniu, v ktorom reflexiu nahrádza pavlovovský reflex“ (Rusinová, 1991, s. 41). Tak ako sa zvyšuje kvalita obrazu a zväčšujú obrazovky v našich domácnostiach či do kín prichádzajú 4D varianty, tak obraz priamo útočí na náš zrak, a tým aj na našu schopnosť vnímať realitu či samých seba v reálnom čase a priestore.

6) **Presýtenosť podnetov** (bližšie In: Eriksen, 2006) nielen vizuálnych, ale aj emocionálnych podnetov. Zvýšený počet nadácií, množstvo umeleckých artefaktov (niekedy sa tak len tváriacich artefaktov), ktoré v nás vyvolávajú smútok, radosť, hnev v nejakej instantnej podobe. „Záplava informácií v našej hektickej dobe postupne zaplavuje každú voľnú medzierku a hrozí teda, že sa život premení na hysterický sled prekypujúcich okamihov, kde nebude platiť žiadne ‚pred‘ a ‚po‘, kde zanikne rozdiel medzi ‚tu‘ a ‚tam‘“ (Eriksen, 2006, s. 12). Žiadne vedomie času znamená postupný rozpad identity, pretože človek môže existovať len v čase s vedomím vlastnej osobnej historickosti a vývoja, ale bez času máme len prázdne vedomie večnej prítomnosti, pasívny pozorovateľ vlastného života. Človek sa premení v akési „zombie“, nemrtvu a nevedomú bytosť, bez osobnosti. Strata času je tak aj stratou človeka samého, k čomu presýtenosť podnetov privádza (nadväznosť na symptómy 3 a 4). Podobne ako vizuálne, tak aj emocionálne útoky (ašpirácia na uznávané, no nedodržované hodnoty a cnosti pre pocit, že sme dobrým človekom) má jediný cieľ, sú cestou k našej peňaženke, ktorá spätne celý proces podporuje vo vlastnom záujme (alebo si to aspoň myslí).

7) **Všadeprítomnosť kamery** (Malík, 2008), ktorá nás stavia do neustáleho hrania rolí, ktoré nám nie sú vlastné. Neprežívame morálne dilemy, ale vieme, ako vyzerajú, vieme, čo je prijateľné, pretože nám to predkladajú médiá. Hodnotu dobrým skutkom dáva ich priestor na obrazovke. Všadeprítomnosť kamery nás učí dívať sa všade, ale aj stále predvádzať samých seba. Stráca sa intimita, ktorá by mala byť chránená diskretnosťou (Rajský, 2009), tajomstvo, ktoré pod dohľadom „veľkého brata“ neexistuje. Následne sa stráca aj ľudská schopnosť vytvoriť stabilný vzťah a vážiť si súkromie, vlastné alebo cudzie. Tajomstvá stratili zmysel. Obnažený ľudský duch, ktorý sa už nemá kde skryť. Otvorili sa naše domovy, všetko, čo bolo súkromné, je dnes vyhodené na smetisku verejného priestoru. Poslednú ranu strate súkromia priniesli sociálne siete, ktoré v spojení s narcizmom a potrebou sebareprezentácie súčasného človeka spôsobili stratu ľudskej intimity, nikto sa už za nič nehanbí. Intimita mizne, pretože už nie je čo viac odhaliť.

8) **Nepřítomnosť zmyslu**, ktorú cítime nielen u mladých ľudí, ale aj ľudí v produktívnom veku a tiež u starších ľudí, ktorých práve pre vek zvykne spoločnosť posúvať k svojmu okraju. Pociť zmyslu života predstavuje najväčšiu ochranu pred apatiou a rezignáciou na život. Len život so zmyslom môže byť kvalitne prežitým životom. Preto by aj v školstve malo byť dôležité pomáhať adolescentom s hľadaním a vytyčovaním životných cieľov, s nachádzaním ich silných a slabých stránok a aspoň nepriamo ich viesť k nachádzaniu zmyslu vo vlastnom živote, ktorý je prvým krokom plnohodnotného prežitia života. Táto strata zmyslu nepramení len z absencie intimity a prázdnoty budúcnosti, ale vyrastá zo straty vzťahov a komunikácie medzi ľuďmi. Rozhovor sa po vynulovaní intimity premenil na tárание. Strata Sartrovho zrkadla v ľudských očiach nám znemožnila pociťiť samých seba prostredníctvom druhých (nahradili ju zredukované frázy cez sociálne siete), je to neustále hľadanie bez konca, pretože bez druhých naša existencia stráca zmysel (to priamo súvisí s narcizmom v bode 10).

9) **Absencia reálnych citov**. Keď už neprežívame reálne city, aspoň vieme, ako majú vyzeráť (Malík, 2008). Reálne pocity sú potlačené a na ich miesto prichádzajú city a pocity žiaduce. Média nám diktujú, čo máme kedy cítiť, prípadne nám to ukáže reality show. Tak vzniká emocionálna a duchovná dehydratácia, ktorá ničí psychickú rovnováhu človeka. „Emočný defekt sa zvyčajne prejavuje i defektom rozhodovania. Absencia emócií neumožňuje prisúdiť rôznym životným skúsenostiam určitú (pozitívnu alebo negatívnu) hodnotu, resp. emocionálny náboj, a tak ich kategorizovať“ (Malík, 2008, s. 86). Mladí ľudia hľadajú emócie, snažia sa cítiť niečo intenzívne, a tak často spadajú do extrémov (sex, drogy). Nemotivované násilie sa objavuje ako násilie bez prežívania zlosti, nenávisť či sadistického uspokojenia (Říčan, 1998). Čakajú na emóciu, ktorá neprichádza nie

preto, že neexistuje, ale pod nánosom toľkých podnetov sú nakoniec emócie otupené, a tak pôsobia (zdajú sa), akoby neexistovali. Emocionalita sa stala nežiaducim prvkom v ľudskej psychike, ktorý je potláčaný médiami. Narastá počet násilných scén, ktorých „konečným dôsledkom je imunizácia voči násilii a ľahostajnosť voči zraneným osobám“ (Antierová, 2004, s. 72; podľa Kunák, 2007, s. 94). Slovníkovo sa učíme obsahom emócií, ale ich skutočné prežívanie nám uniká, zostávajú len náznaky ovenčené dramatizáciou a teatralnosťou.

10) Orientácia na výzor, absencia citov voči sebe i druhým nás privádza k egoizmu, ktorý predstavuje snahu vyrovnať sa so súčasnosťou. **Narcizmus a individualizmus** (Lipovetsky, 2003) sa objavuje ako forma presadzovania vlastných potrieb (väčšinou z nižšej časti potrieb podľa Maslowovej pyramídy), pretože je naša vlastná osoba dôležitejšia než ostatní. Absencia prosociálneho správania, ktoré, ak sa objavuje, je skôr maskou pre spoločenské prostredie ako reálny cit. Silný individualizmus a odklonenie sa od davu, masy predstavuje potrebu získania pozornosti (akási kompenzácia nedostatku emocionálneho zázemia?). Narcizmus nás zároveň chráni od citových zranení vyplývajúcich zo vzťahov. Odchádzame skôr, než sme zranení, pod maskou toho, že to robíme vo vlastnom záujme, dokonca v presvedčení, že to robíme v záujme toho druhého. Individualizmus poskytuje možnosť vymaniť sa z davu/masy, ale práve tým, že to robíme všetci, nakoniec sme zase len masa. Individualizmus vrcholiaci v narcizme nás pripravuje o schopnosť deliť sa o svoj život, prežívať intenzívne a hlboké vzťahy a empatie. Táto strata poznačuje celú spoločnosť a jej fungovanie, porušovanie práv a zníženú schopnosť tolerancie voči iným. Práve narcizmus, v ktorom sa spájajú mnohé predchádzajúce rysy, je najväčším ohrozením súčasného človeka a výchovy.

11) Rysy súčasnej post-postmoderny ukazujú, že počiatkom mnohých z nich ako aj možná reakcia na ne je **nuda**. „Nuda ako duchovný obraz reality vyznačujúcej sa slabými významami, nie je v tomto prípade nejaký povrchný fenomén. Je výsledkom stereotypu objektívnych situácií spätých s absenciou tvorivosti subjektov, ktoré v nich účinkujú“ (Vaněk, 1999, s. 40). Nuda ako prázdnota ľudského života, v ktorej tak výrazne pociťujeme absenciu zmyslu, nás vedie k vyhľadávaniu aktivít, ktoré často prekračujú spoločenské normy, tie normy, ktoré pod neustálym dohľadom kamier a silného individualizmu miznú v nedohľadne. Nuda je našou skazou, snažíme sa jej vyhnúť, aby nás nenútila uvažovať. Práve tým podporujeme zábavný priemysel aj nárast vizuálnych (dokonca emocionálnych) podnetov.

12) **Banalizácia vzdelávania** (kritika súčasného vzdelávania bližšie In: Liessmann, 2008; Malík, 2008). Žiaci nerešpektujú authority ani sa neobávajú trestov (či už v podobe poznámky, alebo inak), tento trend straty authority, ako ho popisuje už Arendtová (1994), je stále prítomný a osciluje. Odráža sa to aj v neúčte ku skúsenostiam či vedomostiam druhých. Príčinou môže byť aj narcizmus alebo absencia zmyslu, pri ktorej osobný rozvoj nemá význam. Vedomosti dnes nepredstavujú hodnotu, na ktorej by sa dalo stavať (život v absolútnej prítomnosti mu tiež nepridáva na hodnote). Učíme sa v školách, ale neučíme sa myslieť vlastnou hlavou (Liessmann, 2008). Vedenie sa stalo súčasťou médií, ale nezískalo tým hodnotu, ale pozornosť. „Vedenie sa tak stáva nie síce ústrednou, ale ani nie úplne okrajovou oblasťou zábavného priemyslu“ (Liessmann, 2008, s. 17). Vzdelanie sa stalo banálnym, všetci ho majú a pre málokoho niečo znamená. Vysoké školy bojujú o akreditácie alebo o prežitie na školskom „trhu“ a takmer si kupujú svojich žiakov. Vzdelanie stratilo čaro a, žiaľ, vzdelávací proces sa plne podriadil trendu. „Vzdelaní ľudia by totiž boli všetko iné než bezproblémovo fungujúce, flexibilné a tímovo zviazané klony, aké by mnohí radi videli ako výsledné produkty vzdelávacieho procesu“ (Liessmann, 2008, s. 38). Nevychováme vzdelaných ľudí, učíme žiakov uspieť v televíznych kvízoch. Typ tajničkového vzdelávania však nevedie k pochopeniu ani ku kritickému mysleniu. Vedenie sa stalo sebavedomou nevzdelanosťou (Liessmann, 2008). Vzdelanie tak je nielen banalizované, ale stalo sa takým v princípe sebanaplňujúceho proroctva (Merton, 2000). Z banalizovania vzdelávania sme skutočne znížili úroveň a jeho hodnotu v dnešnom svete.

Jednotlivé rysy obrazu súčasnosti predstavujú všetko, s čím je konfrontovaný mladý človek, čomu čelí v čase, keď sa snaží nájsť si miesto v živote, usporiadať a ustáliť si hodnoty, pomaly sa vyrovnáva s rolou „dospelého“. V tejto dobe všeobecnej psychickej stratenosti človeka vzniká zásadný problém, a to, ako dať mladým ľuďom do života správnu prípravu, keď nikto z nás nemá kľúč k prežitiu v súčasnosti. Mladí ľudia vstupujú do života nepripravení, bez spomienok na reálne city

(skutočne prežitú pocity, vlastnú skúsenosť s pocitom), ktoré ešte dnešní „dospelí“ majú, aj v inej ako sprostredkovanej a vypreparovanej podobe. Technika nám nedala kľúč, ktorí sme čakali, zamiešala karty ešte viac, pretože emócie posunula do vízie akejsi novej reality, života vo virtuálnych sieťach oslobodeného od bolesti reálnych citov, ale aj pocitu reálnosti vlastného života. Schizofrénia rolí, ktorá sa od nás žiada, už stratila kontakt s človekom. Problém však je skôr vo svete „dospelých“ a prezentovaní už zdegenerovaných hodnôt mladým ľuďom. Mladí ľudia ešte nepozbavení svojej citlivosti, no stratení v spleti emócií hľadajú spôsob, ako otupiť pocity, ktoré celý svet (rozumieme západný svet) už otupené má. Deviacia adolescentov tak nie je spôsobená ich bezcitnosťou, ale ich precilivenosťou, ktorá už nepatrí do sveta post-postmodernej. „Biologickí dospelí sú často sociálne nedospelí“ (Elias, 2006, s. 134). Ako by mohla spoločnosť, ktorá sa sama nevie vyrovnávať so súčasným stavom sveta, vychovávať mladých ľudí k zmyslu a sociálnej zrelosti? Neexistujú žiadne univerzálne vzory, škola zlyháva, svojou orientáciou na rozsiahle povrchové vzdelávanie a podceňovanie výchovy. I keď výchova v kontextoch súčasnosti je zložitou úlohou, pretože ňou musia prejsť aj samotní pedagógovia, a tým by bolo nutné začať už pri ich vzdelávaní. Je potrebné vrátiť sa k zážitku, k vedomému prežívaniu a možno začať pri tom, čo v nás emócie stále vie vyvolať, a tým by mohlo byť umenie.

Umenie ako komunikačný prostriedok

Umenie by mohlo byť tým nástrojom, ktorý nielen naviaže komunikáciu medzi generáciami, pomôže nám nadviazať aj komunikáciu so samým sebou a nachádzať zmysel a hodnotu života. Súčasnosť zvyšuje nároky na človeka, nielen na dospelého (z hľadiska ekonomického zabezpečenia, orientáciu v neustálych novelách zákonov, napríklad okolo pracovného práva, zdravotného poistenia, dôchodkového šetrenia a i.), ale zvyšujú sa aj nároky na dospievajúcich, nároky na ich zodpovednosť, vzdelanie, vzor a najmä úspech. Neschopnosť dosiahnuť tieto nároky vedie ku vzdoru ako obrane voči týmto nárokom alebo k rezignácii. Je dôležité, aby nielen spoločnosť, ale aj školy a rodiny mali na mladých ľudí reálne nároky a rešpektovali aj ich čas detstva a čas prerodu na dospelých. Problémy mladých ľudí sú všeobecne ignorované školou aj rodinou, stal sa z nich nebezpečný stereotyp, nad ktorým často mávneme rukou. Mladým ľuďom nevieme poskytnúť nástroje k emocionálnej a sociálnej zrelosti, zlyhávame nielen ako vzdelanostne pôsobiaca spoločnosť, ale aj ako jednotliví pedagógovia a rodičia.

„V 20. storočí sa definitívne rozpadol stabilný systém ľudských noriem, budovaný a platný v euroatlantickom svete niekoľko storočí. Kultúra prestala poskytovať všeobecne záväzné pravdy a vedome začala negovať hĺbku a bohatstvo zážitkov“ (Mistrík – Sejčová, 2008, s. 12). Západné umenie tento stav následne skúsilo reflektovať. Škola má iné postavenie a možnosti navrátiť hodnoty vzťahom, vzdelaniu, právam a skúsenostiam. Viest svojich žiakov a žiačky k vedomému prežívaniu života a pomáhať im hľadať zmysel života, stanovovať si ciele (reálne ciele), myslieť aj na budúcnosť a nebyť len pasívnym pozorovateľom „života“. Škola však túto možnosť nevyužíva a podlieha trendom, sama banalizuje vzdelanie a podhodnocovanie pedagógov, najmä u nás je tento trend veľmi výrazný (je zrejmé, že tento trend je výraznejší v bývalých socialistických štátoch, aj keď ani západná Európa voči nemu nie je úplne imúnna), znižuje ich postavenie v spoločnosti, čo znižuje aj ich všeobecne vnímanie postavenia v spoločnosti, ktoré podlieha kapitalistickým hodnotám. Učiteľ tak stráca autoritu a rešpekt, čím sa minimalizuje jeho vplyv na žiakov a žiačky (samozrejme, rešpektujeme individualitu osobnosti učiteľa, z ktorých mnohí si vedia vybudovať autoritu pred žiakmi, ale spoločnosť im to neuľahčuje – banalizácia vzdelávania). Tam, kde majetok určuje hodnotu podhodnotenie pedagógov, sa znižuje aj ich hodnota a význam v očiach spoločnosti, ktorú tvoria rodičia a ich deti (žiaci a žiačky).

Zážitok, ako aj Aristotelova katarzia sú dnes skôr vypreparované pojmy, ktorých obsah hľadáme v slovníku, ale nemáme ho zažitý. Mladí ľudia hľadajú samých seba a dnes už im v tom nepomáha ani rodina, ani škola. Inštitúcie zlyhávajú, no napriek tomu posudzujú stav správania adolescentov ako alarmujúci. Základ paniky však spočíva v odpútaní pozornosti od vlastných chýb, pretože ani rodina, ani škola nevyužíva potenciál mladých ľudí, aby ich previedli zložitým obdobím

adolescencie či ešte skoršou pubescenciou bez straty viery v seba samého aj v druhých ľudí, v spoločnosť či dokonca vlastnú budúcnosť.

Umenie je spôsob, ktorým sa dá komunikovať, nadviazať na vlastné emócie a následne ich reflektovať, pretože poskytuje atypický druh komunikácie prostredníctvom emócií, pracuje s intimitou človeka, čím necháva vyniknúť zážitok a vedomie prežívaného. Každý „divák premieta svoje vlastné emócie do umeleckého diela“ (Šicková-Fabrici, 2002, s. 30). Umenie je tak pomocníkom v komunikácii aj tam, kde všetky verbálne pokusy zlyhali – ak chceme nájsť cestu k mladým ľuďom a aj cestu k sebe samým (tiež sa musíme veľa učiť a len s týmto priznaním môžeme vychovávať mladých ľudí, s vedomím, že sa vychovávame a hľadáme odpovede spolu s nimi). Umenie nám umožňuje blízkosť v podobe možnosti vzájomne sa pochopiť na inej než verbálnej úrovni a poskytuje nám čas na odstup, nie je riešením, ale môže byť prostriedkom, ako ho hľadať v individuálnom živote, v rodine či v školskom prostredí.

Dnes pozorujeme u mladých ľudí výrazný nárast psychických problémov a úzkostí, vykorenenosti zo sveta a obrovského strachu z budúcnosti, aj absenciu bezpečia (v tvrdení sa opierame o Kriegelovú, 2008). Všetci vieme, že „jednou z najvýznamnejších psychických potrieb dieťaťa je potreba citovej istoty a bezpečia, ktorá je uspokojovaná prostredníctvom špecifickej skúsenosti s blízkymi osobami“ (Vašutová, 2005, s. 187). Ak mladí dospelí zlyhávajú v zaradení sa do života, rozhodne to nie je len ich vina, ale nesieme na tom zodpovednosť všetci, ako rodičia, učitelia, tak aj zástupcovia súčasnej spoločnosti (teda celá spoločnosť, ktorá sa priamo alebo menej priamo podieľa na jej utváraní), v ktorej vyrastali. Obmedzujeme ich možnosti, tak ako im ich vytvárame, ale neponúkame im už objasnenie, prečo by ich mali, prípadne nemali využiť. Dôležitý je návrat k zážitku, k prežívaniu autentických emócií, ku skutočnosti odlúčenej od virtuálneho sveta.

Dnešní adolescenti sa delia na dva protíhlé póly, jedna časť je bohatá a neúmerne odtrhnutá od reality a reálnych citov (o bohatstve mladých sa zmieňuje Štrauss, 2009; Kunák, 2007) a na druhej strane sú tí, ktorí musia predčasne dospieť, strácajú detstvo tým, že sú na nich kladené požiadavky ako na dospelých, čím sú síce navonok silní, ale na druhej strane v rannej dospelosti unikajú pred ohrozujúcou až zničujúcou realitou. Obe strany pociťujú strach a úzkosť pred realitou. „Úzkosť. Pri jej koreňoch sú opakované, nezahojené psychické zranenia a straty citového bezpečia, neuhášaný spaľujúci smäd neukojených potrieb“ (Syřišťová, 1974, s. 65). Somatické rysy súčasnosti pozmenili, skôr zdegenerovali vedomie potrieb človeka. Človek pociťuje túžbu po niečom či absenciu niečoho, čo nevie identifikovať, a tak hľadá, skúšaním však nachádza skôr krátkodobé leukoplasty, akési spoločenské lieky proti bolesti v podobe zábavy (resp. konzumu), ktorá nám pomáha na pocit túžby či potreby zabudnúť, aspoň na chvíľku – tak ako pri závislosti je potrebné zvyšovať dávku, keď otupený účinok prestane fungovať. Súčasná spoločnosť je plná ľudí závislých na zábave (povrchnosti, zmyslovej prázdnote a citovej vyprahnutosti), v tomto vychovávame ďalšiu generáciu závislých.

Umenie môže provokovať naše emócie a myšlienky, ale len ak do neho premietame samých seba, máme tam ešte čo premietnuť? Neschopnosť vnímať umenie je prejav našej závislosti na konzume a zábave. Umenie totiž neponúka ani krásu, ani povrchnosť, ale očakáva aktívny prístup, je vlastne nepriateľom súčasnej spoločnosti, ako bolo moderné umenie nepriateľom Stalinovi, pretože malo myšlienku (pozn.: čierny štvorec na bielom pozadí bol nakoniec aj jedným z dôvodov pre uväznenia Maleviča). Umenie by mohlo byť prostriedkom návratu k človeku, človeku, ktorý prežíva reálne emócie, vníma plynutie času svojho života, má ciele, zmysel života (alebo ho aspoň má potrebu hľadať) a nie je len pasívnym prežívacím fyzickým mechanizmom.

Školské prostredie má možnosť prostredníctvom umenia (a tým nemyslíme len prostredníctvom výtvarnej výchovy) nadviazať komunikáciu s adolescentmi, ktorí so svetom „dospelých“ nemajú záujem komunikovať. Práve nevyužitie možnosti komunikácie umením či tvorbou by dokázali mnohé napraviť. Komunikácia prostredníctvom umenia rozvíja tvorivosť a pomáha získavať nástroje, s ktorými môžu mladí ľudia čeliť súčasnému svetu a získať príležitosť ku komunikácii samých so sebou a s okolím. Sekundárne by sa učili dokázať reflektovať vlastné pocity a rozmyšľať. Keď nevieme zmeniť svet, do ktorého mladí ľudia vyrastajú, a nevieme im ani poradiť, ako v ňom fungovať, pretože to nevieme o nič lepšie, môžeme im ponúknuť umenie (a to nielen vo výtvarnej podobe) ako barličku, ktorá by mohla aspoň čiastočne pomôcť znieť súčasný svet a vlastný život či

pocítiť autentické emócie. Komunikácia umením však kladie nové požiadavky nielen na jednotlivých pedagógov, ale aj na školy.

Výtvarnú komunikáciu, presnejšie komunikáciu výtvarnou tvorbou, vnímame odlišne ako Kulka (2008) či Šicková-Fabrici (2002). Pod výtvarnou komunikáciou sa rozumie, že žiak/žiačka sprostredkováva svoje myšlienky a emócie tvorbou, ktoré sú následne interpretované vyučujúcou/vyučujúcim. My si pod komunikáciou výtvarnou tvorbou predstavujeme vzájomnú výtvarnú interakciu oboch strán. Pedagóg tvorí súbežne so svojimi žiakmi, prípadne si vzájomne zasahujú do diel (čo sa pri výučbe výtvarného umenia považuje za neprijateľné – učiteľ/učiteľka nikdy nezasahujú do tvorby žiaka/žiačky) či vytvárajú spoločné diela. Takýto typ komunikácie na neverbálnej úrovni napomáha vzájomnému pochopeniu, zvýrazňuje neverbálnu komunikáciu (resp. pedagóg si ju viac uvedomuje a vníma ju, pretože ju nezatieňuje verbalita – spracovávanie verbálne posúvaných informácií). Verbálna otázka komunikácie neabsentuje, ale je posúvaná do úzadia. Spoločná tvorba je možná aj s väčšou skupinou žiakov, vďaka čomu môže pomôcť aj pri vytváraní priateľského kolektívu a učiteľovi/učiteľke pomáha nadviazať otvorenú komunikáciu, ktorá presiahne časové hranice vyučovacej hodiny.

Napriek tomu, že s výtvarnou komunikáciou sa často pracuje vo výtvarnej výchove, ale aj v umeleckých predmetoch všeobecne, nejde o komunikáciu tvorbou, v ktorej by pedagóg tvoril spoločne so žiakmi. Dôvodov je viacero, pedagóg je nie vždy ochotný pracovať súbežne so žiakmi, pred nimi alebo na spoločnej práci, na druhej strane takáto komunikácia predpokladá dobré ovládanie výtvarného jazyka (aspoň istý rozsah výtvarných techník). Na pedagóga sú kladené vyššie nároky práve v oblasti ovládania výtvarného jazyka prostredníctvom výtvarných techník a zároveň aj na poznanie neverbálnej komunikácie, ktorá mu proces takejto komunikácie značne uľahčí, dôležitá je tiež empatia pedagóga, aby z tohto procesu vedel vyťažiť čo najviac. Napriek viacerým výhodám takejto komunikácie, ktorá umožňuje efektívne komunikovať aj s „problematickými“ žiakmi či žiakmi v období pubescencie a adolescencie na našich školách a dokonca aj „ZUškách“ a ateliéroch zameraných na rozvoj výtvarných zručností u svojich žiakov, takmer úplne absentuje (resp. je vzácnosťou). Obe komunikujúce strany tak prichádzajú o možnosť vzájomne sa viesť a učiť sa navzájom.

Pasivita „zodpovedných“

Súčasní pubescenti a najmä adolescenti nie sú ovplyvňovaní len spomenutými rysmi dnešnej doby, ale dotýka sa ich najmä pasivita rodičov a pedagógov. Pasivita „zodpovedných“ dospelých, ktorí formujú mladú generáciu a mali by im pomôcť získavať zručnosti k vedeniu plnohodnotného života, v tom vidíme jednu z hlavných príčin negatívnych prejavov mladých ľudí. Bez vedenia sa uchýľujú k najrýchlejšie dostupným riešeniam, často podsúvanými médiami, ktoré neprinášajú výsledok, ale dočasne pôsobia efektívne. Všetky takéto povrchné riešenia ich oddávajú od možnosti vývoja v psycho-sociálnej oblasti. Pasivita súčasných dospelých zrejme vyplýva aj z novonadobudnutej slobody (najmä v krajinách bývalého socializmu), s ktorou sme sa nenaučili žiť a ešte sme neprijali zodpovednosť za vlastné životy. Nová sloboda preniesla zodpovednosť z ramien režimu na jednotlivca. Režim je slobodnejší, ale už nezabezpečí všetko, samostatnosť sa stala pre ľudí záťažou, s ktorou sa „dospelí“ stále ťažko vyrovnávajú. Žiaľ, odnáša si to príprava budúcich generácií, ktoré sa zodpovednosti a komunikácii nemajú od koho naučiť, no nikoho to ani nezaujíma. Už sa nemusíme držať v pevne stanovených hraniciach režimu, ale hranice si musíme určovať sami a tu mnohí zlyhávajú. Sloboda so sebou vždy prináša aj zodpovednosť (Sartre, 2003). Sloboda je väčším problémom, než by sa zdalo. Naraz prišla sloboda trhu, cestovania, názorov, globalizácia a s ňou sa ustálila neschopnosť reflektovať zmeny, ktorá má podobu osobnostnej krízy. Tá sa následne schovala za falošný workoholizmus a časový nedostatok (ako ho vníma Virilio, 2001). Dnešný človek sa skryl v kríze a zodpovednosť sa preniesla vždy tam, kde nebolo možné obviňovať niekoho konkrétneho. Neschopnosť vychovávať nové generácie sme zamietli pod koberec krízy súčasnosti a vzdali sme sa zodpovednosti za výchovu mladých ľudí.

Preniesli sme zodpovednosť na školy, nie na učiteľov, ale na školu ako inštitúciu, takže jej zlyhanie zase nie je vinou nikoho. Takýto laxný prístup „zodpovedných“ (myslíme rodičov

aj pedagógov) je jedným z dôvodov, prečo sa mladí ľudia nemajú ani kam obrátiť o pomoc so svojimi problémami a vnútornou nerovnováhou (typickou v období dozrievania/dospievania), svoje odpovede hľadajú vo virtuálnom a mediálnom svete, ktorý ich neodmieta. „Identita vzniká iba vtedy, ak sa môže jednotlivec v procese komunikácie (interakcie) vidieť očami druhého a utvárať si obraz o sebe týmto spôsobom“ (Ondrejko, 1997, s. 122). Nestereotypizovať adolescentov, ale skúsiť s nimi komunikovať ako s rovnými a so záujmom o ich názory by bolo prospešné pre obe strany. Zrejme by nás prekvapili (mňa milo prekvapujú) aj ich pripomienky ku školskému systému, ktorý ich vzdeláva a aj vychováva. Žiaľ, súčasné fungovanie školy, resp. fungovanie denného života na škole poskytuje len málo priestoru na komunikáciu medzi pedagógmi a žiakmi (nemyslíme len komunikáciu umením). Po prebratí novej látky už na ňu nie je čas ani priestor a to napriek tomu, že vzájomná interakcia je rovnako dôležitá ak nie dôležitejšia v príprave na život (vo vychovávaní spokojného človeka s cieľmi, zmyslom pre život a psychickou rovnováhou či stabilitou) ako získané vedomosti, najmä v období adolescencie.

Aktívny prístup ku komunikácii a najmä schopnosť reflektovať svoje emócie by pomohol nielen využiť potenciál mladých ľudí, ale aj dostať „dospelých“ z pozície sudcov, pretože v každom veku sa od seba jednotlivé generácie vedľa seba naučia. V strate vízie budúcnosti a ťažkostiach súvisiacich s pokrízovým obdobím a nie najlepším dopadom niektorých reforiem sa už takmer druhá generácia mladých ľudí uzatvára do seba alebo vytvára menšie názorové skupinky. V strate perspektívy, s malými možnosťami na osamostatnenie, na kariéru, v čase, keď vzdelanie nemá na našom území veľkú cenu a kde viac prerazia nadšení extroverti ako hlbaví introverti, je vidieť, ako sa tento trend pretavuje do apatie mladých ľudí voči svetu „dospelých“. Nevyužívame ani mediálne (aj tie by sa dali využiť) prostriedky, ani školské či rodinné prostredie na zníženie rizík vyplývajúcich zo symptómov súčasnosti.

Obraz súčasnosti má mnoho rysov, ktoré sme na začiatku postmodernity klasifikovali ako vlečúce sa problémy, v súčasnosti už silno zakorenené do spoločnosti, čím sa stali jej pevnou súčasťou. Takýto svet sme stvorili my, ale odmietame za to niesť zodpovednosť. Mladí ľudia, vrastajúci do tejto spoločnosti, sú neustále konfrontovaní s podobou sveta, ktorá nezodpovedá ich ideálom. Dospievanie tak čelí viacerým problémom nerešpektovania sveta, autorít, samých seba. Mladí ľudia prechádzajú zložitou cestou znečitlivovania na rolu „dospelého“ a nikto im neponúka dostatočné prostriedky, ako reflektovať súčasný svet. Rodičia aj škola s pasívnym prístupom síce reflektujú problematické správanie mladých ľudí, ale už neberú zodpovednosť za ich nedostatočnú prípravu. Stratila sa schopnosť komunikácie a zostalo len hádzanie zodpovednosti na umelé a neosobné inštitúcie. Keď už spolu nevieme komunikovať a nevieme, ako nájsť opäť v súčasnej dobe človeka prežívajúceho reálne emócie, stále máme možnosť siahnuť po umení (v akejkol'vek podobe) ako prostriedku, ktorým môžeme znovu nájsť kontakt medzi generáciami aj v školskom a rodinnom prostredí a vrátiť človeku vedomé prežívanie emócie, to je to, čo nám pomôže opäť objavovať a nájsť zmysel. Adolescenti nie sú iný svet, len si vytvárajú cesty do sveta dospelých spôsobom, akým dokážu (z dostupných možností), pretože zo strany dospelých im to nikto neľahčí. Umenie nie je riešenie, ani vedomie pasivity nestačí, ale je potrebné niekde začať a možno by práve umenie (a s ním spojená potreba tvoriť) mohlo byť začiatkom komunikácie, v ktorej by sme si vzájomne porozumeli a nakoniec poskytli adolescentom možnosť žiť kvalitný a zmysluplný, tvorivý život v dospelosti. Komunikácia umením môže byť začiatkom nadviazania verbálnej a plnohodnotnej komunikácie, najmä ak pedagógovia budú aktívnym prvkom v tejto komunikácii.

Literatúra

- ADORNO, Theodor W. 2009. *Schéma masové kultúry*. Praha : OIKOYMENH, 2009. 62 s. ISBN 978-80-7298-406-0
- ARENDTOVÁ, Hannah. 1994. *Krize kultury*. Praha : Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 80-204-0424-4
- BLAŽEK, Bohuslav – OLMROVÁ, Jiřina. 1985. *Krása a bolest*. Praha : Panorám, 1985. 416 s.
- ŽURDIAK, Ľuboš. 2001. *Psychohygienu mladého človeka*. Nitra : Enigma, 2001. 149 s. ISBN 80-85471-84-1
- ELIAS, Norbert. 2006. *Spoločnosť individuí*. Bratislava : Kalligram, 2006. 254 s. ISBN 80-7149-853-X

- ERIKSEN, Thomas Hylland. 2005. *Tyrania okamžiku*. Brno : Doplněk, 2005. 167 s. ISBN 80-7239-185-2
- FRANKL, Viktor E. 2009. *Psychoterapia pre laika*. Bratislava : Lúč, 2009. 176 s. ISBN 978-80-7114-690-2
- FROMM, Erich. 2007. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha : Aurora, 2007. 524 s. ISBN 978-80-7299-089-4
- FROMM, Erich. 1994. *Mít nebo být?* Praha : Naše vojsko, 1994. 172 s. ISBN80-206-0469-3
- KRIEGELOVÁ, Marie. 2008. *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. Praha : Grada, 2008. 176 s. ISBN 978-80-247-2333-4
- KULKA, Jiří. 2008. *Psychologie umění*. Praha : Grada, 2008. 435 s. ISBN 978-80-247-2329-7
- KUNÁK, Stanislav. 2007. *Vybrané možnosti primární prevence negativních vplyvov na deti a mládež*. Bratislava : IRIS, 2007. 145 s. ISBN 978-80-89256-10-5
- LABÁTH, Vladimír et al. 2001. *Riziková mládež*. Bratislava : SLON, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4
- LIESSMANN, Konrad Paul. 2008. *Teorie nevzdělanosti Omyly společnosti vědení*. Praha : Academia, 2008. 130 s. ISBN 078-80-200-1677-5
- LIPOVETSKY, Gilles. 2003. *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. Praha : Prostor, 2003. 312 s. ISBN 80-7260-085-0
- MALÍK, Branislav. 2008. *Médiomorfoza sveta*. Bratislava : IRIS, 2008. 158 s. ISBN 978-80-89256-25-9
- MALÍK, Branislav. 2003. *Prach si a na prach sa obrátiš: o rozpadaní malých i veľkých príbehov našej civilizácie*. In: *Britské listy*, 2003. ISSN 1213-1792. Dostupné na: <http://www.blisty.cz/art/13299.html>
- MERTON, Robert King. 2000. *Studie ze sociologické teorie*. Praha : SLON, 2000. 276 s. ISBN 80-86429-70-9
- MISTRÍK, Erich – SEJČOVÁ, Ľuboslava. 2008. *Dobry život a kult tela*. Bratislava : Album, 2008. 253 s. ISBN 078-80-968667-8-6
- NIETZSCHE, Friedrich. 2001. *Tak pravil Nietzsche*. Olomouc : Votobia, 2001. 126 s. ISBN 978-80-7198-473-3
- ONDREJKOVIČ, Peter. 1997. *Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže*. Bratislava : Veda, 1997. 204 s. ISBN 80-224-0476-4
- PUPALA, Branislav. 2004. *Narcis vo výchove. Pedagogické súvislosti individualizmu*. Bratislava : Veda a SAV, 2004. 93 s. ISBN 80-224-0824-7
- RAJSKÝ, Andrej. 2009. *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*. Trnava : TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, 2009. 207 s. ISBN 978-80-8082-297-2
- RUSINOVÁ, Zora. 1991. *Umenie, či mánia pozorovať*. In: *Výtvarný život*, 1991, č. 2 – 3.
- ŘÍČAN, Pavel. 1998. *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*. Trnava : Educatio, 1998. 85 s. ISBN 80-967532-2-3
- SARTRE, Jean-Paul. 2003. *S vylúčením verejnosti*. Bratislava : Drewo a srd, 2003. 86 s. ISBN 80-88965-72-1
- SMITH, Hyrum W. 1998. *10 Přírodních zákonů managementu času a života*. Praha : Pragma, 1998. 249 s. ISBN 80-7205-587-9
- SYŘIŠTOVÁ, Eva. 1974. *Imaginární svět*. Praha : Mladá fronta, 1974. 166 s.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. 2002. *Základy arteterapie*. Praha : Portál, 2002. 167 s. ISBN 80-7178-616-0
- ŠTRAUSS, Tomáš. 2009. *Toto rozbiehajúce sa 21. storočie*. Bratislava : Kalligram, 2009. 264 s. ISBN 978-80-8101-263-1
- TURČEK, Karol. 2003. *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy detí a mládeže*. Bratislava : IRIS, 2003. 172 s. ISBN 80-88778-99-9
- VANĚK, Jiří. 1999. *Estetika myslenia a tela*. Bratislava : IRIS, 1999. 122 s. ISBN 80-88778-80-8
- VAŠUTOVÁ, Marie. 2005. *Pedagogické problémy dětství a dospívání*. Ostrava : Repronis, 2005. 278 s. ISBN 80-7042-691-8
- VIRILIO, Paul. 2002. *Stroj videnia*. Bratislava : Slovenský filmový ústav, 2002. 111 s. ISBN 80-85187-31-0

Summary

Difficult period of adolescence today is perceived in a completely different view at present. The role and position of young people is changing. Features currently represent barrier problems they have to face during their integration into the adult world. Symptomatic signs present day are mirror the society in which they live adolescents today Passivity of the responsible (parents and teachers) makes the problem even worse. The presence of art at school (but not only here) can help to refined the way how to communicate with young people and facilitate the difficult period between childhood and adults age.

VARIA

MARTIN PLEŠKO: LES FEMMES, LE FRANÇAIS ET LA FRANCOPHONIE. LA FÉMINISATION LINGUISTIQUE EN BELGIQUE, EN FRANCE, AU QUÉBEC ET EN SUISSE

MARTIN PLEŠKO: ŽENY, FRANCÚZŠTINA A FRANKOFÓNIA. FEMINIZÁCIA JAZYKA V BELGICKU, FRANCÚZSKU, QUÉBECU A ŠVAJČIARSKU [recenzia]

MARTIN PLEŠKO: WOMEN, FRENCH AND FRANCOPHONY. FEMINISATION OF LANGUAGE IN BELGIUM, IN FRANCE, IN QUEBEC AND IN SWITZERLAND [BOOK REVIEW]

Lucia Hrčková

Katedra romanistiky FF UMB v Banskej Bystrici

2.1.33. všeobecná jazykoveda, 2. rok štúdia, denná forma štúdia

lucia.hrckova@umb.sk

Školiteľka: **doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD. (katarina.chovancova@umb.sk)**

Kľúčové slová

rod, názvy profesií, feminizácia jazyka, francúzština v Belgicku, Francúzsku, Québecu, Švajčiarsku

Key words

Gender, names of professions, Feminization of Language, French language in Belgium, France, Québec, Switzerland

Monografia *Les femmes, le français et la francophonie. La féminisation linguistique en Belgique, en France, au Québec et en Suisse* alebo *Ženy, francúzština a frankofónia. Feminizácia jazyka v Belgicku, vo Francúzsku, v Québecu a vo Švajčiarsku* je výsledkom viac než šesťročného úsilia Mgr. Martina Pleška. Na prvý pohľad sa tento fenomén môže javiť pre slovenského alebo českého čitateľa s lingvistickým vzdelaním nerelevantný, keďže v princípe v slovanských jazykoch, na rozdiel od francúzštiny i nemčiny alebo španielčiny, vďaka flexii, okrem prípadov generického maskulína, nedochádza k používaniu mužského rodu na úkor ženského rodu. Napriek tomu v každom jazyku platí, že: „Používatelky a používatelia jazyka sa môžu pomocou jazykových prostriedkov podieľať na reprodukcii kultúrno-symbolickej nespravodlivosti alebo sa, naopak, môžu zasadzovať za uplatňovanie spravodlivosti v rodových vzťahoch, a to využívaním existujúcich možností daného jazyka, príp. tvorivým skúmaním nových možností“ (Cviková – Juráňová a kol., 2015, s. 10).

Autora monografie feminizácia francúzskeho jazyka a rodu ako prostriedku kategorizácie a klasifikácie obzvlášť interesuje pri názvoch profesií, ktoré sú v dôsledku anglo-amerického vplyvu mnohokrát univerzálne pre oba rody alebo sa jazykovo realizujú iba v maskulíne.

Tematika rodu a feminizácie jazyka nie je len jazykovou záležitosťou. Úzko súvisí so sociálnym kontextom a s pojmami ako napríklad rodová rovnosť, homosexualita či asexualita, objavujúcimi sa čoraz častejšie v našej laicizovanej spoločnosti. Vo francúzskej sociolingvistiky má teda svoje pevné miesto. Rodová neutralizácia je i záležitosťou ekonomie a politiky.

Predkladaná monografia je venovaná odbornému frankofónnemu čitateľovi a napísaná vo francúzskom jazyku. Má za cieľ osvetlenie a komparáciu problematiky v abecedne zoradenom frankofónnom priestore Belgicka, Francúzska, Québecu a Švajčiarska v historickom aj súčasnom kontexte. Je tak nóvom a vyplnením hluchého miesta výskumu tejto oblasti v stredo- a východoeurópskom frankofónnom jazykovednom priestore. V druhom rade je určená firmám, ktorých pracovným jazykom je francúzština a ktoré by chceli vypracovať príručku pre svojich zamestnancov, využívajúce rodovo vyvážený jazykový kód. V širšom chápaní je venovaná každému používateľovi francúzštiny tak materinského, ako aj cudzieho jazyka, ktorý sa chce vyjadrovať v súlade s pravidlami rodovej rovnosti.

Spomínaná publikácia deskriptívneho, nie normatívneho ani kritického charakteru pozostáva z troch hlavných častí (z toho dvoch teoretických, kde nadväzuje okrem iných

autorov aj na Andrého Martineta, Daniela Elmigera či Anne-Marie Houdebine-Gravaudová), ktoré sa delia do deviatich kapitol.

Prvá časť *Pour comprendre la féminisation linguistique dans la langue française* (Na pochopenie feminizácie jazyka vo francúzskom jazyku) sa skladá z 3 podkapitol, ktoré majú za cieľ vysvetliť pojem feminizácia jazyka a s ním spojenú terminológiu. Taktiež sa snažia ukázať, že výskum v tejto sfére má vo vede svoje opodstatnené miesto. V sociálnej sfére si želajú prispieť k rovnosti práv mužov i žien v súkromnom aj v profesionálnom živote.

Okrem spomenutých autorov sa opiera aj o zistenia Jacquesa Damourettea a Édouarda Pinchona (jedného zo zakladateľom psychoanalýzy vo Francúzsku), ktorí poukázali na to, že gramatický rod sa mylne stotožňuje s prirodzeným rodom. Podobnými výskumami sa zaoberala aj Mariana Yaguellová, ktorá sa zamerala aj na vnímanie gramatického rodu v súvislosti s prirodzenou percepciou vecí. Zistilo sa, že vo francúzštine je ženský rod často spájaný oproti mužskému rodu s malým alebo menším rozmerom, ako napríklad *une mer* (more, žen. r.), ale *un océan* (oceán, muž. r.) alebo *une chaise* (stolička, žen. r.), ale *un fauteuil* (kreslo, muž. r.) (s. 49 – 50).

Martin Pleško na tomto mieste akcentuje ambivalentnosť ženského rodu a pozýva nás na historickú exkurziu do počiatkov predmetu jeho výskumu. Poukazuje na to, ako založenie Francúzskej akadémie v roku 1635 prispelo k nerovnosti žien vo vtedajšej spoločnosti a neskôr sa tento jav prehĺbil silným vplyvom katolíckej cirkvi, ktorá umožňovala prístup k vzdelaniu, a tým aj k spoločensky zaujímavým a prestížnym funkciám v zásade iba mužskej časti spoločnosti.

Pojem feminizácie jazyka, ako ho poznáme dnes, sa vo frankofónnom priestore sformoval až koncom 20. storočia, prvýkrát sa objavil v roku 1979 v Québecu, ktorý podľa úvodných zistení autora monografie je spolu so Švajčiarskom v tejto otázke revolučnejší, pričom Francúzsko a Belgicko zostávajú konzervatívnejšími, okrem iného v otázke feminizácie jazyka v právnických textoch. Tento pojem je však vo francúzštine zaujímavý, pretože tam neexistuje jednotný sufix na tvorbu substantív ženského rodu (s. 95).

Autor na konci kapitoly apeluje na čitateľské publikum, aby sa frankofónni hovoriaci spojili ako celok a prekonalí všetky prekážky a argumenty proti feminizácii francúzskeho jazyka. Tento termín je totiž niekedy kontroverzný a existujú snahy vnímať ho negatívne, dokonca pejoratívne.

V druhej časti *Pour féminiser, respecter la parité, mixer ou dégenrer* (Aby sme poženštovali, rešpektovali rodovú rovnosť, miešali alebo zbavovali rodu) sa Martin Pleško zameriava na jazykovú politiku v kontexte témy a na vývoj feminizácie jazyka zo sociolingvistického hľadiska, čím sa opätovne podčiarkuje sociolingvistický aj kulturologický ráz monografie. Na tomto mieste sa venuje rôznym tvarom podstatných mien v súvislosti s ich rodovou príslušnosťou: *les épiciènes* (bezrodovým podstatným menám, napríklad *un/une concierge* – vrátnik/vrátnička), majúcim jeden tvar pre mužský aj ženský rod, pričom v niektorých prípadoch dochádza k diskriminácii na základe člena; *les génériques* (generickým podstatným menám, napríklad *ils* namiesto *ils et elles* – oni namiesto *oni a ony*); *les doublets* (dubletám), *l'apposition* (apozícií) a i. Vo svojej analýze neostáva iba pri rode ako kategórii podstatného mena, ale taktiež uvádza, že prívlastok k často používanému výrazu *personne* (osoba), ktorý je ženského rodu, sa niekedy zhoduje s mužským a nie so ženským rodom. K problému generického maskulína, ktorý nie je len problémom francúzskeho jazyka a frankofónnych používateľov jazyka, ale vyskytuje sa aj v iných demokratických spoločnostiach, sa vyjadrujú aj slovenské predstaviteľky feministickéj lingvistiky: „Za podstatu sémantickej asymetrie pri zobrazovaní žien a mužov v jazyku považuje feministická lingvistika skutočnosť, že sa muž a mužské vníma ako prototyp človeka a ľudského, zatiaľ čo žena a ženské sa chápe ako odvodené, podriadené, neviditeľné alebo príznakové. Jedným z takýchto jazykových mechanizmov, ktoré zneviditeľňujú ženy a ženské, je práve generické maskulínium“ (Cviková – Juráňová a kol., 2015, s. 20).

Martin Pleško ďalej popisuje *les règles d'agencement* (slovosled) ako *la règle de proximité* (pravidlo blízkosti) alebo *alternance des genres* (striedanie mužského a ženského rodu, a tým dbanie o ich rovnosť). Protirečí tak tradičným gramatickým dielam francúzštiny,

ktoré proklamujú, že mužský rod má vždy prednosť pred ženským rodom. Uvádza aj riešenia, ktoré prostriedky používať, aby bola francúzština naozaj rodovo symetrickým jazykom. Poznámka podľa jeho názoru iba rodovú nerovnosť zdôrazní, ekonomicky úsporným vyjadrovaním je napríklad použitie skratky F/M (Ž/M), k bezrodovému chápaniu dochádza napríklad pri výraze *le corps professoral* (pedagogický zbor), ktoré je mužského rodu aj napriek tomu, že väčšinu pedagogického zboru tvoria ženy.

V tretej alebo v praktickej časti *Analyse de corpus: offres d'emploi et formulaires* (Analýza korpusu: pracovné ponuky a formuláre) autor rozmyšľa o budúcnosti feminizácie francúzskeho jazyka a analyzuje dva druhy textov zozbieraných za obdobie december 2013 – január 2014. Autor monografie analyzoval v rámci predvýskumu najprv svoj prvý korpus pozostávajúci zo 100 pracovných inzerátov, rešpektujúc anonymitu autorov inzerátov a nezverejňujúc uvedené názvy inštitúcií, z toho 25 inzerátov pre každú zastúpenú krajinu. V ďalšej fáze výskumu vybral pre každú krajinu 10 inzerátov, pretože tieto texty sú výrazne podobné a mnohé prvky sa v nich opakujú.

V deviatej kapitole prezentuje výsledky svojho výskumu, ktorý reflektuje postoje verejnosti k feminizácii francúzskeho jazyka, rovnako ako aj k postaveniu žien v spoločnosti. Na základe svojich analýz dospel k individuálnemu (získanému na základe analýzy inzerátov) i k inštitučnému postoju (na základe rozboru formulárov) k feminizácii jazyka, keďže rozdiely medzi jazykom používaným v daných frankofónnych krajinách závisia od individuálnych – psycholingvistických, ale aj spoločenských – sociolingvistických faktorov.

Aj napriek určitým odchýlkam sa výsledky výskumu, ktoré podáva formou tabuľky ukazujúcej, do akej miery frankofónne krajiny

rešpektujú rovnosť pohlaví, zhodujú. Poznamenáva, že práca s formulármi, často zákonodarnej či ústavodarnej povahy, mala komplexnejší charakter, pretože sa tam nachádzalo viac syntaktických vzťahov, ktoré bolo možné použiť na analýzu. Na základe svojich výskumov Martin Pleško chápe lingvistickú feminizáciu dvojzmerne, a to ako zviditeľnenie žien vo francúzštine, ktorú nechápe iba ako jazyk Francúzska, ale jazyk všetkých frankofónnych zemí, a na druhej strane ako zrušenie sexistického jazyka (s. 178).

Vo svojich ďalších výskumoch by sa autor rád zamerl, v nadväznosti na túto precízne sformulovanú a metodologicky prepracovanú vedeckú monografiu, na feminizáciu francúzštiny na africkom kontinente a na jazykovú feminizáciu v lingvistickom priestore školskej učebnice.

Literatúra

- PLEŠKO, Martin. 2015. *Les femmes, le français et la francophonie. La féminisation linguistique en Belgique, en France, au Québec et en Suisse*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 215 s. ISBN 978-80-244-4534-2
- CVIKOVÁ, Jana – JURÁŇOVÁ, Jana – KOBOVÁ, Ľubica – MAĎAROVÁ, Zuzana – OSTERTÁGOVÁ, Alexandra – SATINSKÁ, Lucia – VRÁBL'OVÁ, Júlia – TERKANIČ, Maroš (eds.). 2015. *Analýza významu a možností používania rodovo vyváženého jazyka*. Bratislava : Centrum vzdelávania Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR, 2015, 183 s. Dostupné na: http://www.ruzovymodrysvet.sk/chillout5_items/1/6/0/1/1601_5755f0.pdf [2015-10-25]

MOTUS IN VERBO : vedecký časopis mladej generácie
Motus in verbo : Young Scientist Journal

Recenzovaný časopis Filozofickej fakulty Univerzity Matej Bela v Banskej Bystrici



otus in verbo

vedecký časopis mladej generácie

Vydáva	Filozofická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici Tajovského 40 974 01 Banská Bystrica Slovenská republika
E-adresa redakcie	motusinverbo@umb.sk
Webová stránka	www.motus.umb.sk
Periodicita	dvakrát ročne
Rozsah	74 strán
Formát	A4, online
Ročník	štvrtý
Číslo	druhé
Rok vydania	2015
ISSN	1339-0392

Oznamujeme všetkým, ktorí by chceli prispieť do najbližšieho čísla časopisu, že uzávierka príspevkov je 15. 2. 2016. Príspevky upravené podľa pokynov posielajte na adresu motusinverbo@umb.sk. V prípade väčšieho záujmu si redakcia vyhradzuje právo presunúť zaslané príspevky do ďalšieho čísla.

www.motus.umb.sk