

DISPUTATIONES SCIENTIFICAE

UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

2021

4

ROČNÍK XXI.



VERBUM

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK



Ružomberok 2021

DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

Číslo 4, október 2021, ročník XXI.

Vychádza štvrťročne.

Šéfredaktor: doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD. (Katolícka univerzita v Ružomberku)

Zástupca šéfredaktora: doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D. (Karlova univerzita v Prahe)

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

Redakčná rada:

prof. ThDr. Art. Lic. Rastislav Adamko, PhD. (Katolícka univerzita v Ružomberku)

prof. Gheorghe Balint, PhD. (Univerzita „Vasile Alecsandri“ v Bacau)

doc. PaedDr. Elena Bendíková, PhD. (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici)

prof. Ladislav Čarný, akad. mal. (Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave)

doc. Ing. Igor Černák, PhD., m. prof. KU (Katolícka univerzita v Ružomberku)

prof. PaedDr. Ján Danek, CSc. (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave)

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. (Katolícka univerzita v Ružomberku)

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc. (Katolícka univerzita v Ružomberku)

dr. habil. Anetta Müller, PhD. (Debrecínska univerzita v Debrecíne)

prof. Juan Carlos Torre Puente, PhD. (Pápežská univerzita Comillas v Madride)

prof. Gabriella Pusztai, PhD., DSc. (Debrecínska univerzita v Debrecíne)

doc. PhDr. Markéta Rusnáková, PhD. (Katolícka univerzita v Ružomberku)

doc. PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostrave)

prof. ThDr. PaedDr. PhDr. Pavol Tománek, PhD., MBA, MHA (VŠ ZaSP sv. Alžbety v Bratislave)

prof. Ing. Peter Tomčík, PhD. (Katolícka univerzita v Ružomberku)

prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci)

prof. dr. Irena Žemaitaitytė (Univerzita Mykolasa Romerisa vo Vilniuse)

Príspevky sú recenzované.

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

Jazyková úprava: PaedDr. Oľga Drobňá, PhD. (slovenský jazyk), doc. Andrey Kraev, CSc. (anglický jazyk)

Technická spolupráca: Ing. Miloslav Korba

EV 3238/09

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



Cena jedného čísla: 5,- €

Katolícka univerzita v Ružomberku

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

IČO: 37 801 279

ISSN 1335-9185

Contents

Preface

Ján Gera.....	9
---------------	---

Humanities and Arts

Problems of the Evaluation of Andrej Cvincek's Personality in the Slovak Historiography

Patrik Griger.....	15
--------------------	----

Surnames in the Village of Nová Lhota in the District of Hodonín

Miroslav Kazík.....	29
---------------------	----

The Realisation of the Modus Vivendi – its Protagonists and their Conflicts in the Diocese of Rožňava

Peter Olexák, Stanislav Žlnay	43
-------------------------------------	----

No One Generates Unless He realizes that He is Generated. The Role of Adults: some Reflections and Examples in the Italian Literature of the Nineteenth and Twentieth Centuries

Elena Rondena	56
---------------------	----

Karl Barth – Creator of Dialectical Theology

Štefan Šrobár.....	69
--------------------	----

Formation and Education

Activating Methods and Forms of Work with a Student with Special Educational Needs

Agnieszka Hłobił.....	83
-----------------------	----

Multilingual Didactics, its Current Status and Perspectives in Language Teaching at Schools

Jana Juhásová.....	98
--------------------	----

The Question of Relevance of Andragogical Research Methods to Possibilities of Classification of Educational Reality in Prisons

René Strouhal	110
---------------------	-----

Social, Economic and Legal Sciences

Globalization and its Economic Consequences

Miroslava Špáníková..... 127

Selected Aspects of the Systemic Understanding of the Family

Przemysław Żebrok..... 137

Critiques..... 149

Inhalt

Vorwort

Ján Gera.....	9
---------------	---

Humanwissenschaften und Kunst

Probleme bei der Beurteilung der Persönlichkeit von Andrej Cvincek in der slowakischen Historiographie

Patrik Griger.....	15
--------------------	----

Familiennamen in der Gemeinde Nová Lhota im Bezirk Hodonín

Miroslav Kazík.....	29
---------------------	----

Die Verwirklichung des Modus vivendi – ihre Schlüsselgestalten und deren Konflikte in der Rosenauer Diözese

Peter Olexák, Stanislav Žlnay	43
-------------------------------------	----

Niemand generiert, wenn er nicht erkennt, dass er generiert worden ist. Die Rolle des Erwachsenen: Überlegungen und Beispiele in der italienischen Literatur des XIX und XX Jahrhunderts

Elena Rondena	56
---------------------	----

Karl Barth – Schöpfer der dialektischen Theologie

Štefan Šrobár.....	69
--------------------	----

Bildung und Erziehung

Aktivierende Methoden und Arbeitsformen mit einem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Agnieszka Hłobił.....	83
-----------------------	----

Mehrsprachige Didaktik, ihr aktueller Stand und Perspektiven aus der Sicht des schulischen Sprachunterrichts

Jana Juhásová.....	98
--------------------	----

Die Frage der Relevanz andragogischer Forschungsmethoden für Möglichkeiten der Einordnung der Bildungswirklichkeit im Strafvollzug

René Strouhal.....	110
--------------------	-----

Soziale, ökonomische und juristische Wissenschaften

Globalisierung und ihre wirtschaftlichen Folgen

Miroslava Špániková..... 127

Ausgewählte Aspekte des systemischen Verständnisses der Familie

Przemysław Żebrok..... 137

Die Rezensionen..... 149

Obsah

Predhovor

Ján Gera.....	11
---------------	----

Humanitné vedy a umenie

Problémy hodnotenia osobnosti Andreja Cvinčeka v slovenskej historiografii

Patrik Griger.....	15
--------------------	----

Priezviská v obci Nová Lhota v okrese Hodonín

Miroslav Kazík.....	29
---------------------	----

Realizácia Modu vivendi – aktéri a rozpory v Rožňavskej diecéze

Peter Olexák, Stanislav Žlnay.....	43
------------------------------------	----

Nik netvorí, pokiaľ si neuvedomuje, že je stvorený. Úloha dospelých: úvahy a príklady z talianskej literatúry devätnásteho a dvadsiateho storočia

Elena Rondena	56
---------------------	----

Karl Barth – tvorca dialektickej teológie

Štefan Šrobár.....	69
--------------------	----

Výchova a vzdelávanie

Aktivizujúce metódy a formy práce so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Agnieszka Hłobił.....	83
-----------------------	----

Plurilingválna didaktika, jej súčasný stav a perspektívy z hľadiska vyučovania jazykov na školách

Jana Juhásová.....	98
--------------------	----

Otázka relevantnosti metod andragogického výzkumu k možnostem klasifikace edukační reality ve věznicích

René Strouhal	110
---------------------	-----

Sociálne, ekonomické a právne vedy

Globalizácia a jej ekonomické dôsledky

Miroslava Špániková..... 127

Vybrané aspekty systémového chápania rodiny

Przemysław Żebrok..... 137

Recenzie..... 149

Preface

The fourth issue of this year's *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae* in Ružomberok offers a wide range of studies in the humanities and social sciences.

Patrik Griger comprehensively evaluates the views of the Catholic priest and politician Andrej Cvinček in the historical work. Miroslav Kazík focuses on onomastic research of surnames in the village of Nová Lhota, specifically their frequency, semantics and word-formation analysis. Peter Olexák and Stanislav Žlnay deal with the issue of personnel and economic provision of the Rožňava diocese after the disintegration of Austria-Hungary in 1918 and with attempts to abolish it. Elena Rondena deals with the Italian literature of the nineteenth and twentieth centuries. Štefan Šrobár presents the essence of Karel Barth's dialectical theology in the context of the thinking of other important theologians using the dialectical method as a tool for their reflections.

Agnieszka Hłobił focuses on activating methods and forms of working with students with special educational needs. Jana Juhásová discusses a multilingual approach in the sphere of foreign language teaching methods. René Strouhal deals with the question of the relevance of andragogical research methods. Miroslava Špániková writes about globalization and its economic consequences. Przemysław Żebrok presents selected aspects of the systemic understanding of a family.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Translation: doc. Andrey Kraev, CSc.

Predhovor

Štvrté tohtoročné číslo univerzitného časopisu *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok* ponúka pestrú paletu štúdií z oblasti humanitných a spoločenských vied.

Patrik Griger komplexne hodnotí pohľady na katolíckeho kňaza a politika Andreja Cvinčeka v historickej spisbe. Miroslav Kazík sa zameriava na onomastický výskum priezvisk v obci Nová Lhota, konkrétne ich frekvenciu, sémantiku a slovtvornú analýzu. Peter Olexák a Stanislav Žlnay sa venujú problematike personálneho a hospodárskeho zabezpečenia Rožňavskej diecézy po rozpade Rakúsko-Uhorska v roku 1918 a pokusom o jej zrušenie. Talianskou literatúrou devätnásteho a dvadsiateho storočia sa zaoberá Elena Rondena. Štefan Šrobár prezentuje podstatu dialektickej teológie Karla Bartha v kontexte myslenia iných významných teológov používajúcich dialektickú metódu ako nástroj svojich reflexií.

Agnieszka Hłobił sa venuje aktivizujúcim metódam a formám práce so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Jana Juhásová pojednáva o viacjazyčnom prístupe v rámci didaktiky vyučovania cudzích jazykov. Otázkou relevantnosti metód andragogického výskumu sa zaoberá René Strouhal. Miroslava Špániková píše o globalizácii a jej ekonomických dôsledkoch. Przemysław Żebrok predstavuje vybrané aspekty systémového chápania rodiny.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Humanities and Arts
Humanwissenschaften und Kunst
Humanitné vedy a umenie

Problems of the Evaluation of Andrej Cvinček's Personality in the Slovak Historiography

Probleme bei der Beurteilung der Persönlichkeit von Andrej Cvinček in der slowakischen Historiographie

Problémy hodnotenia osobnosti Andreja Cvinčeka v slovenskej historiografii

Patrik Griger

Abstract

In this article, we try to evaluate the views of the Catholic priest and the politician Andrej Cvinček in the writings of the Slovak historical science, which captures his activities in several processes and events of the Slovak History. However, it is not just about mapping the occurrence of this personality in the professional literature. The main objective of this study is to encourage the development of research into Cvinček's life story, by referring to the problems associated with his position in the Slovak historiography, as an important representative of Slovak political catholicism in the first half of the 20th century. In this work, we chronologically analyze his historiographical evaluation in several historical periods, in which he left his mark in the story of history. We also follow Cvinček's personality based on assessing his activities in political parties, in the Czechoslovak People's Party in the interwar period, in the Democratic Party in the period after World War II, similarly against the background of evaluation of his participation and influence in various important historical events, such as The April agreement, in which he participated as a politically active person. We can evaluate that the state of research of this personality has several shortcomings in Slovak historiography. Knowledge of his activities is very variable in different periods, especially depending on his involvement in political life. Another problem is that the deeper Cvinček biography is basically unexplored in the Slovak historical science. Only the events of which Cvinček was a part are examined. His research in religious and ecclesiastical history is also weaker, where as a Catholic priest and a Nitra canon, he would deserve more attention from Slovak church historians.

Keywords: Andrej Cvinček. Historiography. Political catholicism. First half of the 20th century. Czechoslovak People's Party. Democratic Party.

Problémy hodnotenia osobnosti Andreja Cvinčeka v slovenskej historiografii¹

Andreja Cvinčeka ako predstaviteľa politického katolicizmu na Slovensku v prvej polovici 20. storočia môžeme zaradiť do skupiny osobností, ktoré nemožno považovať v slovenskej historickej vede za úplne neznáme, čo v nasledujúcom príspevku aj dokážeme. Na druhej strane o tejto skupine postáv slovenských dejín môžeme smelo povedať, že sa ich životným osudom nevenovala v slovenskej historiografii zaslúžená pozornosť.² Dôvodov tohto deficitu je viac. Pred rokom 1989 nebolo z politických príčin vhodné venovať sa osobnostiam politického katolicizmu. Situácia sa po páde komunistického režimu zlepšovala len pomaly. S porevolučnou generáciou historikov sa i na Slovensko postupne dostali moderné historiografické prúdy, ktorých záujmom bádania sú už odlišné témy a pohľady na dejiny, čo spôsobilo, že táto medzera v slovenskej historiografii sa za predošlé tri dekády zaplňala iba pomalým tempom. V poslednom období však vznikli práce, ktoré môžeme uviesť ako pozitívne príklady, napríklad v prípade dvoch politických súputníkov Andreja Cvinčeka. Kňazovi, politikovi a novinárovi Floriánovi Tománkovi sa venoval Peter Olexák.³ Osobnosťou Jána Ševčíka, ktorého by sme napriek jeho spolupráci s komunistami v súvislosti s udalosťami, ktoré predchádzali, sprevádzali i nasledovali februárový prevrat v roku 1948, mohli zaradiť medzi laických predstaviteľov politického katolicizmu, sa zaoberal Martin Horička.⁴ Cieľom tejto štúdie je prispieť k podobnému výskumu i pri osobnosti Andreja Cvinčeka.

¹ Hoci v názve tohto príspevku uvádzame, že jeho predmetom je postava slovenského kňaza a politika Andreja Cvinčeka v hodnotení slovenskej historickej spisby, musíme na úvod dodať, že pri tvorbe danej štúdie čiastočne reflektujeme aj práce z českého prostredia. Dôvodom je, že Cvinček prežil podstatnú politicky i kňazsky aktívnu časť svojho života v československom štáte. Logicky je toto obdobie cieľom záujmu slovenských aj českých historikov, ktorí niekedy medzi sebou tiež plodne spolupracujú a dopĺňajú sa v poznaní spoločných dejín. Preto by bolo prísne vylúčenie českej historiografie z tohto príspevku umelé, keďže ona ovplyvňuje poznanie a práce slovenských autorov. Z tejto medzinárodnej spolupráce tak využívame predovšetkým príspevky českých historikov v zborníkoch slovenskej proveniencie alebo naopak.

² HORÍČKA, Martin. Život a pôsobenie demokrata Jána Ševčíka vo svetle jeho politických vzťahov. In *Historický časopis*. Bratislava : Historický ústav SAV, 2020, roč. 68, č. 3, s. 517.

³ OLEXÁK, Peter a kol. *Florián Tománek. Život a pôsobenie katolíckeho kňaza politika a publicistu*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2019, 217 s. Pre úplnosť je potrebné dodať, že táto publikácia bola realizovaná v rámci projektu VEGA č. 1/0035/17 Florián Tománek – kňaz, politik, publicista, ktorého spoluriešiteľom bol i autor tohto príspevku.

⁴ HORÍČKA, Martin. Život a pôsobenie demokrata Jána Ševčíka vo svetle jeho politických vzťahov. In *Historický časopis*. Bratislava : Historický ústav SAV, 2020, roč. 68, č. 3, s. 517 – 543. HORÍČKA, Martin. Gottwaldov spojenec. Príbeh slovenského demokrata Jána Ševčíka. In *História*, 2019, roč. 18, č. 2, s. 23 – 29.

Každá postava dejín má však v historickej vede vlastné postavenie, ktoré je potrebné špecifikovať. V slovenskej historiografii nám nie je známa žiadna vedecká práca, ktorá by sa priamo venovala osobnosti alebo životu Andreja Cvinčeka. Jeho krátke životopisy nájdeme iba v rôznych biografických slovníkoch.⁵ Výnimkou sú tiež dve študentské záverečné práce.⁶ Výber tém týchto študentiek taktiež súvisí so snahou byť prospešnými pre historické poznanie, zaplniť biele miesta znalostí slovenských dejín, a tak napriek nedostatkom, ktoré prirodzene tieto práce obsahujú, môžeme ich zhodnotiť ako prvé pokusy napísania komplexnejšieho životopisu Andreja Cvinčeka.

Cvinčekovmu pôsobeniu pred rokom 1918 sa v spisbe slovenských historikov nevenuje veľká pozornosť. Napriek tomuto konštatovaniu možno povedať, že v súvislosti s viacerými udalosťami a javmi vo vtedajšej spoločnosti je vykreslený ako príklad slovenského národovca, a to v starších i novších prácach. Napríklad Roman Holec ho vo svojej publikácii *Tragédia v Černovej a slovenská spoločnosť* spomína ako kňaza, ktorý bol preložený z národnostných dôvodov, pričom to vyvolalo aj veľké pobúrenie medzi obyvateľmi danej farnosti.⁷ V tom je podanie Cvinčekovho príbehu podobné s popisáním životných osudov viacerých kňazov, najmä osobnosťou Floriána Tománka, ktorý bol príkladom národnostne utláčaného slovenského kňaza neustálym prekladaním z farnosti do farnosti par excellence.⁸ Podobne Cvinčekov politický kolega Karol Anton Medvecký ho spomína ako príklad kňaza, ktorý trpel nepríjemnosťami od uhorského episkopátu pre podporu slovenských kňazov, ktorí kandidovali do Uhorského snemu.⁹ V súvislosti s udalosťou spojenou s voľbami ho menuje tiež Michal Slávik vo svojom diele o národovcoch, ktorí pôsobili v slovenskom národnom hnutí pred Martinskou deklaráciou, z roku 1945. V tomto prípade má táto epizóda aj medzikonfesionálny nádych, keďže Cvinček sa tu zastal evanjelického kandidáta Karola Štúra. Autor tu doslova píše: „*Dr. Štúr takto mal zachránený život prítomnosťou katolíckeho kaplána.*“¹⁰ Môžeme teda

⁵ Napríklad MINÁČ, Vladimír. *Malý slovenský biografický slovník: generálny heslár SBS A-Ž*. Martin : Matica slovenská, 1982, s. 100. Alebo z českého prostredia PEHR, Michal. *Cestami kresťanské politiky: Biografický slovník k dějinám křesťanských stran v českých zemích*. Praha : Akropolis, 2007, s. 51 – 52.

⁶ SEDLÁROVÁ, Anna. *Andrej Cvinček, katolícky kňaz a politik* (diplomová práca). Ružomberok : Katolícka univerzita, 2011. KULLOVÁ, Lucia. *Život a verejné pôsobenie Andreja Cvinčeka* (diplomová práca). Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2013, 55 s.

⁷ HOLEC, Roman. *Tragédia v Černovej a slovenská spoločnosť*. Martin : Matica slovenská, 1997, s. 203.

⁸ GRIGER, Patrik. Problémy pastoračného pôsobenia Floriána Tománka v Spišskej diecéze. In OLEXÁK, Peter a kol. *Florián Tománek. Život a pôsobenie katolíckeho kňaza politika a publicistu*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2019, s. 100.

⁹ MEDVECKÝ, Karol Anton. *Cirkevné pomery katolíckych Slovákov v niekdajšom Uhorsku*. [online]. Dostupné na internete: <https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1690/Medvecky_Cirkevnepomery-katolickych-Slovakov-v-niekdajšom-Uhorsku/6> [cit. 4. 5. 2021].

¹⁰ SLÁVIK, Michal. *Slovenskí národovci do 30. októbra 1918*. Trenčín : verejný notár Dr. Michal Slávik, 1945, s. 181.

usudzovať, že pri hodnotení tohto obdobia je Cvinček zaradovaný do podobnej kategórie kňazov, ako napríklad Andrej Hlinka, i keď, samozrejme, jeho meno je spomínané v oveľa menšej frekvencii. Dokonca na rozdiel od nadchádzajúceho obdobia boli vzťahy medzi týmito postavami slovenských dejín dobré. Svedčí o tom napríklad Cvinčekova podpora Hlinkových zásluh pri preklade Svätého písma v Spolku sv. Vojtecha.¹¹

V období medzi dvoma svetovými vojnami sa Cvinček zviditeľnil najmä ako predstaviteľ Československej strany lidovej (ČSL) na Slovensku. Dôvod jeho aktivizovania v tomto politickom subjekte sa väčšinou konštatuje iba všeobecným tvrdením o Cvinčekovom opozičnom postoji voči Ľudovej strane.¹²

Literatúra o činnosti tejto strany, ktorá ako jedna z mála pôsobila v medzivojnovom období na celom území ČSR, pochádza predovšetkým z českej historickej spisby. Možno tu spomenúť napríklad prácu Antonína Blábolila *Křesťanská politická hnutí v Čechách, na Moravě a ve Slezsku a Československá strana lidová* z roku 1969 alebo prácu Miloša Trapla s názvom *Politický katolicismus a Československá strana lidová v Československu v letech 1918 – 1938*, ktorá vyšla v roku 1990. Jej slovenskej pobočke sa venoval rovnaký autor krátkym príspevkom publikovaným v treťom čísle Historického časopisu z roku 1988. Pre slovenské prostredie je významná i práca, ktorá je tiež príkladom spolupráce slovenských a českých historikov, pochádzajúca z dielne českého autora Michala Pehra s názvom *Československá strana lidová na Slovensku (1925 – 1938) a Hlinkova slovenská ľudová strana*, ktorá bola publikovaná v rámci zborníka *Slovenská ľudová strana v dejinách 1905 – 1945*. Pehr síce menuje Cvinčeka ako významného politika tejto strany, avšak na rozdiel od Martina Mičuru, Aloisa Kolíška, Pavla Žišku alebo Karola Antona Medveckého mu nevenuje priestor v poznámke pod čiarou a neuvádza jeho krátky životopis, a to i napriek tomu, že Cvinčekovi sa ako jednému z mála predstaviteľov strany podarilo dostať do volenej funkcie, keď po krajinských voľbách v roku 1928 reprezentoval tento politický subjekt v krajinskom zastupiteľstve.¹³ Z toho sa dá nepriamo usudzovať, že autor považoval Cvinčeka síce za dôležitého politika strany, ale nie až takú výraznú osobnosť, akou boli spomínaní politici. Toto hodnotenie potvrdzuje tiež stať, ktorá je venovaná

¹¹ PÖSTÉNYI, Ján. *Dejiny Spolku sv. Vojtecha*. Trnava : Spolok sv. Vojtecha, 1930, s. 61.

¹² Tento fakt je konštatovaný napríklad v príspevku: KATUNINEC, Milan. Slovenský kresťanský socialista k pôsobeniu Československej strany lidovej na Slovensku v roku 1925. In MAREK, Pavel a kol. „Bílá místa“ v dejinách Československé strany lidové. *Sborník práci z mezinárodní vědecké konference k 90. výročí založení strany (1919 – 2009)*. Olomouc: Centrum dějin křesťanské politiky na Katedře historie Filozofické fakulty Univerzity Palackého, 2009, s. 121.

¹³ PEHR, Michal. Československá strana lidová na Slovensku (1925 – 1938) a Hlinkova slovenská ľudová strana. In LETZ, Róbert, MULÍK, Peter, BARTLOVÁ, Alena (zost.). *Slovenská ľudová strana v dejinách 1905 – 1945*. Martin : Matica slovenská, 2006, s. 233 – 237.

ČSL v známej publikácii *Politické strany na Slovensku 1860 – 1989*, kde Cvinček nie je menovaný medzi významnejšími funkcionármi strany.¹⁴

Paradoxne i spomínaný text Michala Pehra bol publikovaný v súvislosti s hlavným prúdom slovenského politického katolicizmu v 1. ČSR, ktorý bol združený v (Hlinkovej) Slovenskej ľudovej strane. Problémom slovenskej historiografie je skôr zachytenie osobností a problematík spojených s katolíckymi politikmi, ktorí boli mimo tohto politického zoskupenia. Takýmto témam sa venujú historici väčšinou iba okrajovo v rámci syntetických prác, ktoré sa zaoberajú dejinami 1. ČSR a jej straníckym systémom.¹⁵ Z tohto problému slovenskej historickej vedy nevyčnieva ani skúmanie pôsobenia kanonika Cvinčeka v rámci vtedajšej politickej scény.

Na rozdiel od Tida J. Gašpara sa Andrej Cvinček, podobne ako väčšina jeho kolegov z ČSL, počas existencie Slovenskej republiky stiahol do úzadia.¹⁶ Keďže Cvinček bol slovenskými historikmi skúmaný predovšetkým cez politické udalosti, chýba nám i práca, ktorá by sa výraznejšie venovala jeho životu počas tohto obdobia. Napriek tomu, že z historiografického hľadiska sa nedá toto obdobie v súvislosti s Cvinčekom nejako komplexnejšie hodnotiť, existujú v literatúre zmienky, ktoré naznačujú pomerne výraznú Cvinčekovú pozíciu medzi kňazmi s kritickým postojom k vtedajšiemu režimu. Napríklad podľa Františka Vnuka v roku 1945 uväznený Ján Pöstényi sa v liste adresovanom predsedníctvu Slovenskej národnej rady (SNR) odvoláva, že bol v októbri 1941 moskovským rozhlasom označený spolu s Pavlom Žiškom a Andrejom Cvinčekom za kňazov, ktorí mali negatívny pomer k vtedajším pomerom.¹⁷

Do politického života sa Cvinček vrátil už v roku 1944, keď nadviazal spojenie s odbojom a stal sa členom ilegálnej SNR.¹⁸ Historik Marek Syrný zaradil Cvinčeka do skupiny povojnových politikov Demokratickej strany (DS), ktorí sa dostali k výkonu reálnej politiky až počas Povstania alebo koncom vojny.¹⁹ Až tu sa začína Cvinčeková kariéra vo vysokej politike. A preto v bádaní obdobia rokov 1945 – 1948 sa v slovenskej historiografii venuje Cvinčekovi najviac pozornosti, a to predovšetkým v rámci niekoľkých významných udalostí, ktorých bol Cvinček súčasťou. Ide najmä o snahu založenia kresťanskej strany, Aprílovú dohodu, politickú krízu na jeseň 1947,

¹⁴ LIPTÁK, Ľubomír (zost.). *Politické strany na Slovensku 1860 – 1989*. Bratislava : Archa, 1992, s. 197.

¹⁵ MARTÁK, Michal. Martin Mičura v slovenskej i českej historiografii. In *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2018, roč. 18, č. 1, s. 100.

¹⁶ PEHR, Československá strana lidová na Slovensku, s. 238.

¹⁷ VNUK, František. *Slovensko v rokoch 1945 – 1948. I. diel: Volga sa vyliala do Hrona*. Toronto – Svätý Jur : Zahraničná matica slovenská, 1994, s. 145.

¹⁸ PEHR, Cestami kresťanské politiky, s. 52

¹⁹ SYRNÝ, Marek. *Slovenskí demokrati '44 – 48. Kapitoly z dejín Demokratickej strany na Slovensku v rokoch 1944 – 1948*. Banská Bystrica : Múzeum SNP, 2010, s. 110.

ktorou sa komunisti snažili oslabiť DS alebo vzdanie sa mandátu podpredsedu SNR ako reakciu na vývoj vo februári 1948.

Cvinčekovo meno sa tak objavuje vo viacerých prácach, ktoré sa zaoberajú vtedajším politickým vývojom. Ako príklad možno uviesť publikáciu od historika Michala Barnovského *Na ceste k monopolu moci: Mocenskopolitické zápasy na Slovensku v rokoch 1945 – 1948*. Vo vzťahu k DS je zaujímavá kniha Marka Syrného *Slovenskí demokrati '44 – 48. Kapitoly z dejín Demokratickej strany na Slovensku v rokoch 1944 – 1948*. Z perspektívy politického katolicizmu je pri tvorbe Cvinčekovho obrazu hodnotná štúdia od toho istého autora s názvom *Vzťah komunistickej strany Slovenska a politického katolicizmu na Slovensku v rokoch 1945 – 1947* alebo príspevok od Petra Mulíka *Katolicizmus v politickom myslení predstaviteľov Demokratickej strany v rokoch 1945 – 1948*. Príklady týchto prác tak reflektujú prepojenia politického katolicizmu na oba významné politické strany vtedajšej politickej scény na Slovensku.

Andrej Cvinček zohral významnú úlohu pri kreovaní povojnového politického vývoja. Po oslobodení sa uskutočnilo viacero neúspešných pokusov o obnovu ČSL na Slovensku. Do týchto snáh bol zaangažovaný i Cvinček. Michal Pehr cituje jeho korešpondenciu, kde sa na túto tému vyjadril: „Urobil som všetko, čo sa dalo.“ Neúspech tejto politiky Cvinček argumentuje politickou zlou skúsenosťou českého vedenia strany s katolíkmi na Slovensku pred a najmä po roku 1938.²⁰ Záujem o slovenských katolíkov však prejavovali i politické strany na Slovensku. DS si už v roku 1945 uvedomovala dôležitosť ich podpory. Mohli si ale vybrať len spomedzi tých, ktorí sa neskompromitovali v období Slovenského štátu. Cvinček týmto podmienkam vyhovoval,²¹ preto nie je prekvapivé, že sa stal jej predstaviteľom.

V súvislosti s nadväzovaním prvých kontaktov medzi predstaviteľmi katolíckej cirkvi a DS Peter Mulík zasa spomína jeho návštevu u Jozefa Lettricha.²² Cvinčekovu úlohu sprostredkovateľa týchto vzťahov uvádza i Róbert Letz.²³ Mulík čerpal informácie o spomenutom stretnutí z exilovej práce slovenského politika Jozefa Staška, ktorá pojednáva o Aprílovej dohode, bola vydaná v USA v roku 1976. Tento počín môžeme napríklad spolu so spomienkami Pavla Čarnogurského zaradiť medzi príklady prác Cvinčekových politických súputníkov, ktoré taktiež pomerne významným spôsobom dotvárajú jeho obraz v slovenskej historiografii.

²⁰ PEHR, Československá strana lidová na Slovensku, s. 241.

²¹ LETZ, Róbert. *Slovensko v rokoch 1945 – 1948. Slovensko na ceste k februáru 1948*. Bratislava : Ústredie slovenskej kresťanskej inteligencie, 1994, s. 30.

²² MULÍK, Peter. *Katolicizmus v politickom myslení predstaviteľov Demokratickej strany v rokoch 1945 – 1948*. In ŽUFFA, Cyril, VONTORČÍK, Emil (zost.). *Slovensko na križovatke európskych dejín po skončení II. svetovej vojny*. Bratislava : Bernoláková spoločnosť národného obrodzenia a porozumenia, 1997, s. 11.

²³ LETZ, Slovensko v rokoch 1945 – 1948, s. 32.

Fakt, že slovenská historiografická spisba pri formovaní povojnového politického katolicizmu alebo pri hľadaní ciest spolupráce medzi katolíkmi a demokratmi uvádza vo viacerých súvislostiach práve Cvinčekovo meno, nie je prekvapivý, veď Cvinček bol súčasne poslancom Dočasného národného zhromaždenia v Prahe za DS²⁴ a nitrianskym kanonikom, teda pomerne vysokým cirkevným hodnostárom, ale hlavne blízkym spolupracovníkom nitrianskeho arcibiskupa Karola Kmeťka, ktorý bol vtedajšou najvyššou cirkevnou autoritou na Slovensku.²⁵ Po vojne bolo episkopátom, až na odôvodnené výnimky, zakázané kňazom angažovať sa v politike. Cvinček medzi takéto prípady patrilo. Biskupi si uvedomovali jeho prínos. Spomína to aj Peter Mulík, keď sa zmieňuje o názore banskobystrického biskupa Škrábika. Ten videl najmä prínos pôsobenia Cvinčeka v Prahe,²⁶ a to predovšetkým pre jeho medzivojnové pôsobenie v ČSL.²⁷ Dokonca podľa Valerija Vilinského, agenta V – 101, boli na jeseň 1947 biskupi vzhľadom na politickú situáciu ochotní dať pokyn na neangažovanie sa kňazov v politike, ale ešte stále s výnimkou Cvinčeka.²⁸ O jeho významnom postavení v budovaní vzťahov medzi slovenským katolicizmom a obnovenou ČSR svedčí napríklad tiež i Cvinčekova účasť v osemčlennej delegácii slovenských vysokých cirkevných predstaviteľov, ktorú prijal prezident Eduard Beneš 10. januára 1946 v Prahe.²⁹

Dôležitou témou pri usporiadaní povojnových politických pomerov bola snaha o založenie tretej politickej strany, ktorá by bola politickou ponukou i možnosťou pre slovenských katolíkov. Ako sme už spomenuli, slovenská historiografia vníma v tejto snahe aj pôsobenie Andreja Cvinčeka. Avšak jeho pozícia v tomto smere je mierne problematická. Na jednej strane sa o Cvinčekovi uvažovalo aj ako o predsedovi novej strany, to však bolo odmietnuté pre jeho nejednoznačný postoj.³⁰ Mulík píše, že Cvinček nebol plným zástancom vytvorenia novej strany, pretože v silnej DS videl záruku obrany práv katolíkov.³¹ Už spomínaný Marek Syrný, ktorý patrí medzi výraznejších slovenských historikov zaoberajúcich sa politickými dejinami Slovenska po skončení druhej svetovej vojny, vo svojej štúdii publikuje, že pre založenie novej strany sa aktivizovali tri politické skupiny, ktorými boli

²⁴ SYRNÝ, Slovenskí demokrati '44 – 48, s. 112.

²⁵ KULLOVÁ, Život a pôsobenie Andreja Cvinčeka, s. 44.

²⁶ MULÍK, Katolicizmus v politickom myslení, s. 11 – 12.

²⁷ ČARNOGURSKÝ, Pavol. *Svedok čias*. Bratislava: USPO, 1997, s. 193.

²⁸ ŽÁČEK, Pavel. V – 101. Agent, za ktorého sa dalo žiť. In MEDVECKÝ, Matej (zost.). *Posledné a prvé slobodné (?) voľby – 1946, 1990. Zborník z odborného seminára*. Bratislava : ÚPN, 2006, s. 121.

²⁹ Delegáciu tvorili ešte arcibiskup Kmeťko, biskupi Jantusch, Čársky, Škrábik a generálni vikári Ambróz Lazík a Jozef Tomanóczy. KARABA, Rastislav. *Katolícka cirkev a štát na Slovensku v rokoch 1945 – 1948. Z dejín Apoštolskej administratúry trnavskej*. Leopoldov : VM-print, 2008, s. 23 – 24.

³⁰ LETZ, Slovensko v rokoch 1945 – 1948, s. 34.

³¹ MULÍK, Katolicizmus v politickom myslení, s. 13.

politickí aktivisti blízki katolíckej cirkvi, predstavitelia politického katolicizmu DS, kde Syrný zaradil aj Cvinčeka, a disidenti z DS, pričom v tejto súvislosti spomína stretnutie šiestnástich do vzniku tretej strany zainteresovaných poslancov strany, z ktorých sa až 14 rozhodlo podporiť toto rozhodnutie.³² Cvinček bol jedným z dvoch, ktorí neboli za. V inej práci tohto autora vysvetľuje tento Cvinčekov postoj tým, že Cvinček zvolil túto vyčkávaciu taktiku na základe podnetu biskupa Karola Kmeťka.³³ Mierne odlišný pohľad na pôsobenie Cvinčeka pri zakladaní kresťanskej strany má exilový proľudácky historik František Vnuk. Ten definuje v DS tri opozičné skupiny – Cvinčekovu, Kempného a Šrobárovcov. Cvinčeka pritom označuje ako vážaveho politika, keďže ho samotný Kmeťko volal „Fabius Cunctator“.³⁴ Túto Cvinčekovu charakteristiku je možné považovať za pravdivú, i keď iba čiastočne, keďže u Vnuka je cítiť isté zaznávanie politického talentu, ktorý Cvinček v nasledujúcich udalostiach prejavil. Peter Olexák píše, že biskup Kmeťko bol priaznivo naklonený politickému vývoju vedúcemu k vzniku novej strany.³⁵ Je potrebné povedať, že rozpory týchto autorov sú sčasti zdanlivé, pretože situácia sa vyvíjala veľmi dynamicky.

Svedectvom toho sú aj udalosti, ktoré sa udiali v marci 1946. V nich hrala postava Andreja Cvinčeka významnú rolu, čo zachytávajú aj historici. Kým na začiatku mesiaca Cvinček viedol skupinu poslancov DS, ktorá podpísala zakladajúcu listinu Kresťansko-republikánskej strany, zvolila jej vedenie a program,³⁶ na konci mesiaca patrila Cvinček medzi tvorcov a signatárov Aprílovej dohody. Túto zmenu samotný Cvinček obhajoval okrem výhodnosti dohody tým, že samostatné vystúpenie katolíkov v novej politickej strane narazilo na neprekonateľné prekážky.³⁷ Aprílovú dohodu, ktorá upravovala pomery medzi katolíkmi a evanjelikmi v DS, zaradil Mulík medzi najvýznamnejšie politické konsenzusy v konfesionalne rozdelenej slovenskej spoločnosti.³⁸ Cesta k dohode, Cvinčekova úloha v nej i samotná dohoda je v slovenskej historiografii pomerne dobre zdokumentovaná.³⁹ Zo zakladateľa tretej strany sa Cvinček v priebehu krátkej doby stal ústrednou postavou jednoty DS. Čo dokonca reflektoval aj Vatikán, keď vo vatikánskom denníku *Osservatore Romano* pripísal úspech DS vo voľbách uzavretiu dohody s katolíkmi, ktorých viedol

³² SYRNÝ, Marek. Vzťah komunistickej strany Slovenska a politického katolicizmu na Slovensku v rokoch 1945 – 1947. In ŠUCHOVÁ, Xénia (zost.). *Ludáci a komunisti: Súperi? Spojenci? Protivníci?* Banská Bystrica : UNIVERSUM, 2006, s. 140.

³³ SYRNÝ, Slovenskí demokrati '44 – 48, s. 221.

³⁴ VNUK, Slovensko v rokoch 1945 – 1948, s. 215 – 219.

³⁵ OLEXÁK. Florián Tománek v Strane slobody, s. 365.

³⁶ OLEXÁK. Florián Tománek v Strane slobody, s. 366 – 367.

³⁷ VNUK, Slovensko v rokoch 1945 – 1948, s. 225.

³⁸ MULÍK, Katolicizmus v politickom myslení, s. 14.

³⁹ SYRNÝ, Slovenskí demokrati '44 – 48, s. 222 – 227.

práve Cvinček.⁴⁰ Širší kontext tohto obratu môžeme považovať v slovenskej historickej vede za viac-menej zachytený.⁴¹ Čo tu však chýba, je pochopenie Cvinčekovho osobného postoja. Z povrchného poznania sa nám môže zdať jeho činnosť ako chaotická, niekedy až nelogická. Preto pre analyzovanie a lepšie vysvetlenie jeho politických aktivít je pre historikov dôležitou úlohou skúmať jeho vzťahy, názory a osobné pohnútky.

Aprílovou dohodou sa tak Cvinček stal osobnosťou, ktorá významným spôsobom prispela k získaniu hlasov katolíckeho obyvateľstva pre DS, čo bolo hlavnou príčinou jej úspechu vo voľbách.⁴² Taktiež stúpala aj jeho pozícia v samotnej strane, kde sa zaradil k politikom, ktorí riešili nielen vonkajší, ale aj vnútorný vývoj v tomto politickom subjekte. To sa prejavilo i v historiografii. Existuje viacero prác, ktoré hovoria o jeho pozícii v strane počas obdobia medzi voľbami 1946 a februárom 1948, počas ktorého bola DS pod neustálym a nakoniec aj zničujúcim tlakom komunistov. Jednou z príležitostí, ktorá slúžila ako rozbuška, mala teda vybuchnúť a výrazne naštartovať konflikt vo vnútri DS, bol proces s Tisom. Mulík v tejto problematike Cvinčeka hodnotí pomerne kriticky. Jeho upokojuvanie verejnosti označuje ako „nešikovné“. Súhlasí s ním v dôležitosti osobnej politickej zodpovednosti, no ako kňazovi mu vyčíta, že politické angažovanie jednotlivca je podmienené aj jeho svetonázorom, čo podľa neho Cvinček pri Tisovi prehliada.⁴³ Pre vyváženie tohto pohľadu je potrebné dodať, že Cvinčekova pozícia tu bola veľmi zložitá, keďže bol na jednej strane predstaviteľom politického katolicizmu, od ktorého aj katolícka verejnosť očakávala istý postoj, no na druhej strane bol opozičný voči typu katolíckej politiky, ktorú predstavoval súdený prezident Slovenskej republiky. Taktiež si je potrebné uvedomiť, že Cvinčekomým cieľom bolo tiež zabrániť radikálnym alebo násilným prejavom nespokojnosti, ktoré by hrali do kariet komunistom.⁴⁴ V súvislosti s postojom Cvinčeka k procesu s Tisom je potrebné ešte dodať, že Cvinček na zasadnutí predsedníctva SNR hlasoval za udelenie milosti.⁴⁵

Ďalší pokus komunistov o rozdelenie DS sa uskutočnil v septembri 1947, kedy boli komunistami obvinení z protištátneho sprisahania viacerí predstavitelia strany, čo vyvolalo jesennú politickú krízu. Táto kauza sa týkala

⁴⁰ PEHR, Michal. Slovenská otázka v predvolebných programech českých politických stran 1946. In SYRNÝ, Marek a kol. *Rok po vojne. Slovensko a Európa v roku 1946*. Banská Bystrica: Múzeum SNP, 2017, s. 209.

⁴¹ O dôvodoch, prečo sa väčšina katolíckych politikov rozhodla ustúpiť v otázke založenia novej strany, píše napríklad Marek Syrný v už spomínanej štúdii. SYRNÝ, Vzt'ah komunistickej strany Slovenska a politického katolicizmu, s. 141 – 142.

⁴² FREMAL, Karol. Voľby 26. mája 1946 a stredné Slovensko. In SYRNÝ, Marek a kol. *Rok po vojne. Slovensko a Európa v roku 1946*. Banská Bystrica: Múzeum SNP, 2017, s. 225.

⁴³ MULÍK, Katolicizmus v politickom myslení, s. 19.

⁴⁴ LETZ, Slovensko v rokoch 1945 – 1948, s. 49.

⁴⁵ VNUK, František. *Po úsvite súmrak. Slovensko 1945 – 1948*. Bratislava : Post Scriptum, 2020, s. 377.

i Cvinčeka, keďže medzi obvinenými bol jeho osobný tajomník.⁴⁶ Úlohu Cvinčeka v riešení tejto situácie v strane spomína napríklad štúdia Štefana Šutaja *Nekomunistické politické strany v jesennej politickej kríze 1947*, ktorá bola publikovaná v zborníku ÚPN s názvom *Február 1948 a Slovensko*. Cvinček bol aktívny pri riešení problémov spojených s obvineniami komunistov, bol totiž členom straníckej vyšetrovacej komisie.⁴⁷ Zaujímavejšia v tejto otázke je správa už spomínaného Valerija Vilinského, pretože tá prináša informácie o konflikte z kuchyne DS, keď Ivan Pietor, ku ktorému sa pridali Milan Polák, povereník Kvetko a generál Ambruž sa zasadzovali za očistu DS. Cvinček je tu zaradený do opozičnej pozície spolu s Jozefom Lettrichom.⁴⁸

Nástup komunistickej moci znamenal koniec politickej kariéry Andreja Cvinčeka, ktorý sa následne vzdal funkcie podpredsedu SNR Túto abdikáciu spomína viacero prác historikov.⁴⁹ Väčšina štúdií však tento fakt iba vymenúva a nezaobera sa podrobnosťami Cvinčekovho prípadu, keďže ten bol súčasťou širších politických čistiek.⁵⁰

Medzi prvoradá charakteristiky Cvinčekovej osobnosti patrí jeho kňazstvo. Preto je pre náš príspevok dôležité spomenúť aj jeho postavenie v cirkevných dejinách Slovenska. Opäť tu vystáva problém, že Cvinček je i v otázkach, ktoré sa týkajú dejín cirkvi, väčšinou analyzovaný v nadväznosti na jeho politickú kariéru. Je jasné, že sa nedá úplne oddeliť Cvinčekova kňazská činnosť od politickej. Taktiež témy, v ktorých sa jeho meno vyskytuje, sú najmä politicko-cirkevného charakteru. Takýmto zaujímavým príkladom je Cvinčekova úloha pri snahách Vatikánu a československej vlády odvolať spišského biskupa Jána Vojtaššáka. Cvinček bol navrhnutý československým vyslancom vo Vatikáne Arthurom Maixnerom ako vhodný adept, ktorý mal biskupa presvedčiť, aby rezignoval.⁵¹ V súvislosti s biskupom Vojtaššákom, konkrétne s publikovanými dokumentmi k procesu s katolíckymi biskupmi, sa viaže k Cvinčekovi ešte jedna kuriózna situácia. Politická komisia, ktorá pripravovala proces proti Vojtaššákovi a spol., navrhla v novembri 1950 vypočuť

⁴⁶ SYRNÝ, Vzťah komunistickej strany Slovenska a politického katolicizmu, s. 151 – 152.

⁴⁷ ŠUTAJ, Štefan. Nekomunistické politické strany v jesennej politickej kríze 1947. In PODOLEC, Ondrej (zost.). *Február 1948 a Slovensko*. Bratislava : ÚPN, 2008, s. 357.

⁴⁸ ŽÁČEK, V – 101, s. 131.

⁴⁹ Napríklad ČERNÁK, Tomáš. Ovládnutie zákonodarných a výkonných orgánov po februári 1948 na Slovensku a Ústava 9. mája. In PODOLAN, Peter (ed.). *Historia nova 8. Štúdie (ne)dávnych čias*. Bratislava : FF UK, 2014, s. 72. BARNOVSKÝ, Michal. Akčné výbory – nástroj nastolenia mocenského monopolu a pofebruárovej očisti 1948. In PODOLEC, Ondrej (zost.). *Február 1948 a Slovensko*. Bratislava : ÚPN, 2008, s. 444.

⁵⁰ BEŇA, Jozef. Slovenské národné orgány a február 1948. In PODOLEC, Ondrej (zost.). *Február 1948 a Slovensko*. Bratislava : ÚPN, 2008, s. 251.

⁵¹ OLEXÁK, Peter. Snahy Československa a Vatikánu odvolať biskupa Jána Vojtaššáka v rokoch 1945 – 1950. In *Studia Theologica*, 2013, roč. 15, č. 1, s. 63.

Cvinčeka, a to v súvislosti s Aprílovou dohodou.⁵² Problémom bolo, že v tom čase bol Cvinček približne rok a pol po smrti.

Na záver možno zhrnúť, že stav bádania osobnosti Andreja Cvinčeka má v slovenskej historiografii viacero nedostatkov. Uvedme aspoň niekoľko základných problémov, ktoré sú medzi sebou vzájomne previazané. Prvým problémom je, že jednotlivé obdobia Cvinčekomho života nie sú v slovenskej historiografii rovnocenne zastúpené. Cvinček je v slovenskej historickej vede známy predovšetkým svojím politickým pôsobením v rokoch 1945 – 1948. Sčasti je to aj logické, keďže kanonik Cvinček dosiahol vrchol svojej politickej kariéry práve po skončení druhej svetovej vojny. Druhým okruhom, v súvislosti s ktorým sa Cvinček v dielach slovenských i českých historikov spomína, je jeho účasť na politickom fungovaní Československej strany lidovej na Slovensku v medzivojnovom období. Vidíme, že poznanie jeho života je úzko prepojené s jeho politickou aktivitou. Dôvodom je ďalší problém, a to ten, že osobnosť Cvinčeka sa len minimálne bádala ako životný príbeh človeka, čo ochudobňuje jeho poznanie a dešifrovanie motívov jeho konania. Skúmali sa väčšinou len politické udalosti, ktorých aktérom bol tiež Andrej Cvinček, nie samotná osobnosť. Keďže bol kňazom, dokonca na pomerne významnom cirkevnom poste kanonika Nitrianskej kapituly, jeho chápanie primárne cez prizmu politiky je skreslené. Teda biele miesta sú aj pri poznaní Cvinčeka v dejinách cirkvi, v jeho duchovnosti a kňazskom pôsobení.

Bibliografia

- BARNOVSKÝ, Michal. Akčné výbory – nástroj nastolenia mocenského monopolu a pofebruárovej očisti 1948. In PODOLEC, Ondrej (zost.). *Február 1948 a Slovensko*. Bratislava : ÚPN, 2008, s. 438 – 457.
- BEŇA, Jozef. Slovenské národné orgány a február 1948. In PODOLEC, Ondrej (zost.). *Február 1948 a Slovensko*. Bratislava : ÚPN, 2008, s. 240 – 268.
- ČARNOGURSKÝ, Pavol. *Svedok čias*. Bratislava : USPO, 1997, 258 s.
- ČERNÁK, Tomáš. Ovládnutie zákonodarných a výkonných orgánov po februári 1948 na Slovensku a Ústava 9. mája. In PODOLAN, Peter (ed.). *Historia nova 8. Štúdie (ne)dávnych čias*. Bratislava : FF UK, 2014, s. 72 – 86.
- FREMAL, Karol. Voľby 26. mája 1946 a stredné Slovensko. In SYRNÝ, Marek a kol. *Rok po vojne. Slovensko a Európa v roku 1946*. Banská Bystrica : Múzeum SNP, 2017, s. 223 – 229.

⁵² LETZ, Róbert (ed.). *Dokumenty k procesu s katolíckymi biskupmi Jánom Vojtaššákom, Michalom Buzalkom a Pavlom Gojdičom*. Bratislava : ÚPN, 2007, s. 155 – 156.

- GRIGER, Patrik. Problémy pastoračného pôsobenie Floriána Tománka v Spišskej diecéze. In OLEXÁK, Peter a kol. *Florián Tománek. Život a pôsobenie katolíckeho kňaza politika a publicistu*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2019, s. 97 – 108.
- HOLEC, Roman. *Tragédia v Černovej a slovenská spoločnosť*. Martin : Matica slovenská, 1997, 269 s.
- HORIČKA, Martin. Gottwaldov spojenec. Príbeh slovenského demokrata Jána Ševčíka. In *História*, 2019, roč. 18, č. 2, s. 23 – 29.
- HORIČKA, Martin. Život a pôsobenie demokrata Jána Ševčíka vo svetle jeho politických vzťahov. In *Historický časopis*. Bratislava : Historický ústav SAV, 2020, roč. 68, č. 3, s. 517 – 543.
- KARABA, Rastislav. *Katolícka cirkev a štát na Slovensku v rokoch 1945 – 1948. Z dejín Apoštolskej administratúry trnavskej*. Leopoldov : VM-print, 2008, 161 s.
- KATUNINEC, Milan. Slovenský kresťanský socialista k pôsobeniu Československé strany lidové na Slovensku v roku 1925. In MAREK, Pavel a kol. „*Bílá místa*“ v dejinách Československé strany lidové. *Sborník práci z mezinárodní vědecké konference k 90. výročí založení strany (1919 – 2009)*. Olomouc : Centrum dějin křesťanské politiky na Katedře historie Filozofické fakulty Univerzity Palackého, 2009, s. 115 – 126.
- KULLOVÁ, Lucia. *Život a verejné pôsobenie Andreja Cvinčeka* (diplomová práca). Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2013, 55 s.
- LETZ, Róbert (ed.). *Dokumenty k procesu s katolíckymi biskupmi Jánom Vojtaššákom, Michalom Buzalkom a Pavlom Gojdičom*. Bratislava : ÚPN, 2007, 373 s.
- LETZ, Róbert. *Slovensko v rokoch 1945 – 1948. Slovensko na ceste k februáru 1948*. Bratislava : Ústredie slovenskej kresťanskej inteligencie, 1994, 245 s.
- LIPTÁK, Ľubomír (zost.). *Politické strany na Slovensku 1860 – 1989*. Bratislava : Archa, 1992, 312 s.
- MARŤÁK, Michal. Martin Mičura slovenskej i českej historiografii. In *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2018, roč. 18, č. 1, s. 99 – 108.
- MEDVECKÝ, Karol Anton. *Cirkevné pomery katolíckych Slovákov v niekdajšom Uhorsku*. [online]. Dostupné na internete: <https://zlatyfond.sme.sk/dielo/1690/Medvecky_Cirkevne-pomery-katolíckych-Slovakov-v-niekdajšom-Uhorsku/6> [cit. 4. 5. 2021].
- MINÁČ, Vladimír. *Malý slovenský biografický slovník: generálny heslár SBS A-Ž*. Martin : Matica slovenská, 1982, 743 s.

- MULÍK, Peter. Katolicizmus v politickom myslení predstaviteľov Demokratickej strany v rokoch 1945 – 1948. In ŽUFFA, Cyril, VONTORČÍK, Emil (zost.). *Slovensko na križovatke európskych dejín po skončení II. svetovej vojny*. Bratislava : Bernoláková spoločnosť národného obrodzenia a porozumenia, 1997, s. 9 – 22.
- OLEXÁK, Peter. Florián Tománek v strane slobody (1946 – 1947). In *Studia Historica Nitriensia*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2018, roč. 22, č. 2, s. 362 – 381.
- OLEXÁK, Peter a kol. *Florián Tománek. Život a pôsobenie katolíckeho kňaza politika a publicistu*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2019, 217 s.
- OLEXÁK, Peter. Snahy Československa a Vatikánu odvolať biskupa Jána Vojtaššáka v rokoch 1945 – 1950. In *Studia Theologica*, 2013, roč. 15, č. 1, s. 47 – 73.
- PEHR, Michal. *Cestami kresťanskej politiky: Biografický slovník k dejinám kresťanských stran v českých zemích*. Praha : Akropolis, 2007, 376 s.
- PEHR, Michal. Československá strana lidová na Slovensku (1925 – 1938) a Hlinkova slovenská ľudová strana In LETZ, Róbert, MULÍK, Peter, BARTLOVÁ, Alena (zost.). *Slovenská ľudová strana v dejinách 1905 – 1945*. Martin : Matica slovenská, 2006, s. 233 – 242.
- PEHR, Michal. Slovenská otázka v predvolebných programech českých politických stran 1946. In SYRNÝ, Marek a kol. *Rok po vojne. Slovensko a Európa v roku 1946*. Banská Bystrica : Múzeum SNP, 2017, s. 199 – 212.
- PÖSTÉNYI, Ján. *Dejiny Spolku Sv. Vojtecha*. Trnava : Spolok Sv. Vojtecha, 1930, 512 s.
- SEDLÁROVÁ, Anna. *Andrej Cvinček, katolícky kňaz a politik* (diplomová práca). Ružomberok : Katolícka univerzita, 2011, 50 s.
- SLÁVIK, Michal. *Slovenskí národovci do 30. októbra 1918*. Trenčín : verejný notár Dr. Michal Slávik, 1945, 392 s.
- SYRNÝ, Marek. *Slovenskí demokrati '44 – 48. Kapitoly z dejín Demokratickej strany na Slovensku v rokoch 1944 – 1948*. Banská Bystrica : Múzeum SNP, 2010, 403 s.
- SYRNÝ, Marek. Vzťah komunistickej strany Slovenska a politického katolicizmu na Slovensku v rokoch 1945 – 1947. In ŠUCHOVÁ, Xénia (zost.). *Ľudáci a komunisti: Súperi? Spojenci? Protivníci?* Banská Bystrica : UNIVERSUM, 2006, s. 137 – 153.
- ŠUTAJ, Štefan. Nekomunistické politické strany v jesennej politickej kríze 1947. In PODOLEC, Ondrej (zost.). *Február 1948 a Slovensko*. Bratislava : ÚPN, 2008, s. 349 – 372.
- VNUK, František. *Po úsvite súmrak. Slovensko 1945 – 1948*. Bratislava : Post Scriptum, 2020, 708 s.
- VNUK, František. *Slovensko v rokoch 1945 – 1948. I. diel: Volga sa vyliala do Hrona*. Toronto – Svätý Jur : Zahraničná matica slovenská, 1994, 354 s.

Griger, P.:

Problémy hodnotenia osobnosti Andreja Cvinčeka v slovenskej historiografii

ŽÁČEK, Pavel. V – 101. Agent, za kterého sa dalo žít. In MEDVECKÝ, Matej (zost.). *Posledné a prvé slobodné (?) voľby – 1946, 1990. Zborník z odborného seminára*. Bratislava: ÚPN, 2006, s. 102 – 159.

Príspevok je vypracovaný v rámci projektu VEGA č. 1/0345/20 Andrej Cvinček – kňaz a politik.

Surnames in the Village of Nová Lhota in the District of Hodonín

Familiennamen in der Gemeinde Nová Lhota im Bezirk Hodonín

Priezviská v obci Nová Lhota v okrese Hodonín

Miroslav Kazík

Abstract

The most common surnames in Nová Lhota are the surnames *Štipčák*, *Mikéska*, *Kazík* and *Sobek*. Most of the surnames in the village have been around for centuries. Either as part of an official naming system, or in an unofficial (live) naming system. Rare surnames include those of immigrants. Most surnames are from first names. The most productive suffixes used to form surnames are the suffixes *-ík* and *-ek*.

Keywords: Nová Lhota. Frequency distribution of surnames. Semantic and word formation analysis of surnames.

Priezvisko je v úradnej pomenovacej sústave základným členom. Tvorí prvok slovnej zásoby národného jazyka.

Dôležitú charakteristickú črtu priezviska ako prvku príslušného súboru predstavuje jeho využitie v istej dobe, na istom území a v daných spoločenských podmienkach (Blanár, 1996, s. 147). Dimenzie priestoru, času a frekvencie (produktivity) vzájomne súvisia. Podľa V. Blanára (1996, s. 150) dôležitým prejavom vnútorných štruktúrnych vzťahov onymického systému je kategória frekvencie a produktivity. Vo frekvencii onymických javov sa prejavuje kategória ich produktivity.

Jazyková stránka, jazyková výstavba vlastných mien sa analyzuje metódami súčasnej synchronickej i diachronickej jazykovedy. Analýza jazykovej stránky, jazykovej výstavby vlastných mien pozostáva z analýzy ich štruktúrno-typologickej výstavby a z rozboru východiskových slovných základov i formantov (Majtán, 1996, s. 15).

V našom príspevku sa pri charakteristike jazykovej stránky priezvisk zameriame na sémantickú a slovotvornú analýzu úradných priezvisk. Budeme si všimnúť aj distribúciu úradných priezvisk v Novej Lhote s jej časťami spolu s ich produktivitou v čase výskumu v r. 2000 a pre porovnanie uvedieme súčasný stav v r. 2021 s akcentom na frekvenciu dnešných priezvisk v obci.

Okrajovo spomenieme priezviská, ako boli doložené v staršej pomenovacej sústave; najstarší výskyt priezvisk v lokalite.

Nová Lhota (s Vápenkami a so všetkými samotami Mlýny) patrí spolu s Hrubou a Malou Vrbkou, Kuželovom, Javorníkom, Suchovom, Loukou, Lipovom a strediskovou obcou Velká nad Veličkou do kultúrneho regiónu Hornácko. Je najvyššie položenou obcou Hornácka a bývalého strážnického panstva. F. Dvorský (1914, s. 1) uvádza, že Nová Lhota leží najjužnejšie a najvýchodnejšie z osád bývalého strážnického okresu. Novú Lhotu vo všeobecnosti považovali za najchudobnejšiu obec bývalého strážnického okresu (Dvorský, 1914, s. 358). Jej obyvatelia sa zaoberali ovčiarstvom, spracovaním dreva a výrobou dreveného uhlia. Neskôr sa obyvatelia venovali najmä hospodárstvu a chovu dobytka. Hospodári vyrábali z dreva rôzne pracovné nástroje a domáce potreby. Obyvateľstvo na malé výnimky patrí k rímskokatolíckemu vierovyznaniu.

Za rok založenia Novej Lhoty je označovaný rok 1598. Samotný čas vzniku dediny v porovnaní s jej písomným doložením (v súvislosti s prípadnou predĺžovanou lehotou) sa môže posúvať o niekoľko rokov dozadu. Vápenky boli založené na začiatku 18. storočia na lámanie kameňa a pálenie vápna. Vo Vápenkách sa usadzovali a stavali si príbytky ľudia zamestnaní ťažbou dreva alebo uhliarstvom. Medzi ďalšiu osídlenú časť Novej Lhoty patrí aj niekoľko bývalých mlynov. Vápenky a samoty Mlýny sa už dávnejšie začali meniť čoraz viac na rekreačnú oblasť. V 70. rokoch 20. storočia vznikla vo Vápenkách chatová kolónia, pri príjazdovej ceste sa nachádza rekreačný areál s kúpaliskom.

Pri klasifikáciách priezvisk sa pracuje s opozíciou apelatívum – proprium. Pri propriách sa vyčleňujú priezviská z krstných (rodných) mien a toponým. Pôvodná motivácia pri priezviskách nie je známa. Prímená, ktorých motivácia býva ešte živá či priezračná, sa delia na mená z krstných mien, podľa telesných a duševných vlastností (prezývkové), podľa zamestnania, podľa pôvodu (vrátane mien z etnoným, ojkónym, anojkónym), na cudzie, nejasné. Pri členení priezvisk sa využíva aj sémantické kritérium (zvlášť u substantív), aj klasifikácia podľa slovných druhov, ktorými boli dané priezviská motivované.

A. Kotík (1897) priezviská roztriedil na: priezviská z rodných (krstných) mien, priezviská naznačujúce vlastnosti ľudí, priezviská naznačujúce ich správanie a konanie, priezviská podľa živnosti, úradu alebo dôstojnosti, priezviská naznačujúce rod, pôvod a bydlisko ľudí, priezviská z názvov živých tvorov, neživých a vecí, priezviská zložené, priezviská znamenajúce nadávky a priezviská prijaté z cudzích jazykov, zvlášť z nemčiny.

J. Beneš (1962) po úvodnej časti a kapitole, kde rozoberá priezviská a prímená zo slov a tvarov označujúcich prívlastňovanie, priezviská člení: I. podľa významu slov, z ktorých vznikli: 1. priezviská z krstných mien a zo starých osobných mien; 2. priezviská zo ženských mien; 3. priezviská z ojkónym a anojkónym; 4. priezviská z obyvateľských názvov; 5. priezviská z mien domov a podľa domových znakov; 6. priezviská z národných

a kmeňových názvov; 7. priezviská z názvov živočíchov, rastlín a názvov objektov neživej prírody; 8. priezviská z pomenovaní človeka; 9. priezviská z názvov vecí; 10. priezviská z abstrákt, kolektív, názvov náboženských vecí predstáv a vecí; II. podľa druhu slov: 1. priezviská z adjektív; 2. priezviská zo slovies; 3. priezviská z nesklonných slov; 4. priezviská zo zložených slov; 5. zvláštne podoby a tvary osobných mien vzniknuté z apelatív; 6. priezviská z cudzích slov.

D. Moldanová (1983) delí priezviská na: 1.) priezviská vzniknuté z rodných mien, 2.) priezviská z toponým, 3.) priezviská z apelatív, 4.) priezviská zo slov cudzieho pôvodu.

M. Knappová (1992, 2002, cit. podľa Ološtiak, 2020, s. 18 – 19) uvádza tieto typy priezvisk podľa pôvodu: 1.) priezviská z osobných mien; 2.) priezviská z ojkónym, etnoným a obyvateľských mien; 3.) priezviská motivované polohou, druhom či charakterom bydliska; 4.) priezviská podľa telesných a duševných vlastností, veku, a príbuzenských vzťahov; 5.) priezviská podľa sociálneho rozvrstvenia; 6.) priezviská podľa názvov remesiel, zamestnaní a činnosti človeka; 7.) priezviská z názvov živočíchov a rastlín; 8.) priezviská z názvov vecí, abstrákt, prírodných javov a pod.; 9.) priezviská zo slovies; 10.) priezviská z neohybných slovných druhov.

J. Matúšová (2015, s. 17 – 23) si všímala sémanticko-motivačné typy nemeckých priezvisk Čechov a vyčlenila priezviská z rodných mien, priezviská podľa pôvodu nositeľa, priezviská podľa miesta bydliska, priezviská podľa zamestnania alebo stavu nositeľa, priezviská z prezývok. Zaoberala sa aj slovotvorbou priezvisk (c. d., s. 76 – 100).

J. Pleskalová (2010, s. 163 – 164) súčasné české priezviská delí na tieto hlavné typy: 1. priezviská utvorené z antroponým, 2. priezviská utvorené z miestnych mien, a to vlastných alebo všeobecných, 3. priezviská utvorené zo slovies alebo deverbálnych substantív, 4. priezviská utvorené z adjektív vyjadrujúcich telesné, duševné vlastnosti alebo vek pomenovaného, 5. priezviská utvorené zo substantív.

Š. Krištof (1969, s. 84 a n., cit. podľa Ološtiak, 2020, s. 18) klasifikuje priezviská obyvateľov bývalej Tekovskej stolice na základe slovotvorného kritéria na priezviská:

I. neodvodené (primárne): z apelatív (napr. *Haluza, Kováč*), z mien (napr. *Adam, Jakub, Lukáč*), zo slovesných tvarov (napr. *Idem, Máčaj, Nechala*);

II. odvodené (sekundárne – derivované): od apelatív (napr. *Černák, Čulík, Vozárik*), od mien (napr. *Janák, Ďuriač, Ďurina*), od geografických názvov (napr. *Belan, Žarnovičan, Hindický*);

III. zložené (sekundárne – kompozitá): apelatívne (napr. *Kalivoda, Rajnoha, Tlčimuka*), menné (napr. *Ondrejmiška*).

D. Dudok (2001) vo svojej lexikálno-sémantickej klasifikácii a analýze priezvisk Slovákov v bývalej Juhoslávii priezviská rozdelil na:

A. Priezviská utvorené z podstatných mien

I. Priezviská, ktorých podoba je zhodná so základnou podobou alebo je odvodená od základnej podoby vlastných mien (propií):

1. Forma priezviska je zhodná (jednakozvučná) so základnou podobou krstného mena.
2. Forma priezviska je odvodená od základnej podoby krstného mena.
3. Priezviská utvorené z mien jednotlivých národov, etnických celkov, príslušníkov krajín, štátnopolitických útvarov alebo vierovyznaní.
4. Priezviská utvorené z názvov obcí a krajov.

II. Priezviská, ktorých podoba je zhodná so základnou podobou alebo odvodená od základnej podoby všeobecných podstatných mien (apelatív):

1. Priezvisko je zhodné so základnou podobou alebo je odvodené od základnej podoby mena zvierat, vtákov, obojživelníkov, rýb, hmyzu.
2. Priezvisko je zhodné so základnou podobou alebo je odvodené od základnej podoby názvov rastlín alebo ich častí.
3. Priezvisko je zhodné so základnou podobou alebo je odvodené od základnej podoby názvov častí tela človeka alebo zvierat, rozličných schopností, pocitov, potrieb a vlastností.
4. Priezvisko je zhodné so základnou podobou alebo je odvodené od základnej podoby názvov remesiel, zamestnaní, rozličných záľub a názvov odrážajúcich život, postavenie a vzťahy človeka v rodine a v slovenskej feudálnej spoločnosti.
5. Priezvisko je zhodné so základnou podobou alebo je odvodené od základnej podoby názvov rozličných vecí neživej prírody.

B. Priezviská v podobe pôvodných prídavných mien, utvorené z prídavných mien, označujúce nejakú vlastnosť, príznak a pod.

C. Priezviská utvorené z čísloviek, slovies, prísloviek, predložiek, spojok, citosloviec a častíc

D. Priezviská z cudzích slov:

1. Priezviská z maďarského jazyka alebo v základe ktorých sú slová alebo ich odvodeniny z maďarského jazyka.
2. Priezviská z nemeckého jazyka alebo v základe ktorých sú slová alebo ich odvodeniny z nemeckého jazyka.
3. Priezviská zo slov latinských (polatinčených), gréckych (pogréčtených) a niektorých iných jazykov.

E. Priezviská významovo nepriezračné alebo ktoré doteraz ešte nikto dostačujúco nepreskúmal.

V. Blanár (1996, s. 123 – 124; 1998, s. 221) konštatoval, že všeobecne prijímaná klasifikácia slovanských priezvisk sa doteraz nevypracovala. Spomínal najmä klasifikáciu W. Taszyckého postavenú na lexikálno-sémantických kritériách a štruktúrnú alebo slovotvornú klasifikáciu S. Rosponda, z novších práce J. Bubaka a L. Šmelíka. Podľa V. Blanára (1996, s. 124) odvodzovací základ priezviska dedičnosťou stratil svoju pôvodnú motiváciu a jeho formanty sa v dvojmennej sústave desémantizovali. Pri klasifikácii priezvisk zisťoval, z ktorých slovných druhov a v ich rámci z ktorých lexikálno-sémantických vrstiev a akými postupmi sa odvodila forma priezvisk od apelatívneho alebo propriálneho základu. Oddeľoval formy, ktoré majú svoj pendant medzi apelatívami a propriami, a ktoré sú istým slovotvorným postupom od základných foriem odvodené.

M. Majtán (2014, s. 13 – 50) rozoznáva tieto skupiny priezvisk: priezviská z krstných mien, priezviská podľa zamestnania, priezviská podľa príbuzenských vzťahov, priezviská podľa spoločenského zaradenia, priezviská podľa pôvodu, priezviská z obyvateľských mien, priezviská z prídavných mien utvorených z osadných názvov, priezviská z krajových obyvateľských mien, priezviská z etnických a národných mien, priezviská podľa vlastností.

F. Dvorský (1914, s. 362) spomína v Novej Lhote priezviská obyvateľov z r. 1775: Čerešina, Holčík, Balova, Hutěra, Sobek, Komárek, Duračka, Ščipčák, Horníček, Kazík, Šústek, Jaruš, Pinkava, Odrobina, Hryzlák, Černík, Mikeska, Hazucha, Scheidler, Pomajbík. Podčiarknuté sa mali vyskytovať aj v r. 1914. F. Dvorský vo Vlastivede moravskej (c. d., s. 362) pravdepodobne čerpá zo súpisu poddaných z r. 1775 – 1777 (urbaniální fase, MZA Brno), v ktorom sú priezviská: Scheidler, Balada, Sobek, Komanek, Kubik, Janas, Hawlik, Horniaczek, Rezníak, Czernik, Pinkava, Czeressnick, Zagicz, Odrobina, Mikeska, Shmahag, Lukssik, Hrizlak, Polczik, Bajko, Durak, (Josef) Rasska, Pawlaczka, Huttiera, Pomagbik, Shcžipcžak, Sitek, Kazýk, Kazík, Olssa, Malar, Holczik, Leskowan, Hazucha, Fogtik a ďalšie. Je tu aj zoznam mlynárov.

V matrike z N. Lhoty z r. 1863-76 (č. 5709, MZA Brno) sa uvádzajú priezviská a ich rôzne podoby zápisu: Baiko, Bajko, Balada, Beno, Beňo, Čerešník, Čerňík, Čerešník, Čerešňa, Číž, Čech, Ďurák, Durák, Daněk, Dusýk (?), Fojtík, Grohmann, Gromann, Groman, Goroš, Goros (?), Hladník, Horňák, Horňáček, Janas, Jiříček, Jiříčný, Jelinek, Jančík, Jakubak (?), Jakubek, Kazík, Kazik, Kázik, Kazýk, Kubik, Kubík, Kománek, Kolár, Kolar, Kopřiva, Leskovan, Laga, Lukšík, Mikulaček, Mikulčík, Malár, Mikeska, Malcher, Matějík, Mrkva, Mirinský, Malík, Melíšek, Martinek, Mikuláček, Machálek, Malcher, Norek, Olša, Odrobina, Oprihal (?), Pinkava, Pavlačka, Pawlačka, Polach, Polách, Pekarek (?), Polčík, Pomajbik, Štipčák, Ščipčák, Scheidler, Šajdler, Saidler, Sobek, Šmahaj, Sitek, Sýtek, Světlík, Svoboda, Ševeček, Šustek, Spaček, Thomann, Thoman, Tichý, Wašek, Vlaštovička, Vaněk, Zámečník, Zámě(?)čník, Zajíc. Pri pôrodoch asistovala „bába Barbara Lichnovský na Nových Lhotkách č. 76“.

V obci Nová Lhota (bez častí Vápenky a Mlýny) sme v r. 2000 zistili 79 rozličných priezvisk pri 615 obyvateľoch. Najčastejšie priezviská:

Štipčák 80 (36 mužov, 44 žien)

Kazík 56 (34 mužov, 22 žien)

Mikeska 49

Sobek 33

Frekvenčná distribúcia priezvisk Nová Lhota (bez častí Vápenky a samôť Mlýny):

Bajko 22	Janás 5	Režňák 17
Balada 14	Jandorová 1	Rumíšek 3
Barančín 4	Janéska 3	Sítek 7
Basel 2	Kazík 56	Skála 3
Beník 4	Koláček 2	Sládek 3
Boďa 3	Koperová 1	Sobek 33
Bužíková 2	Kubík 15	Stenková 2
Čambal 4	Leskovan 7	Šajdler 11
Čerešník 2	Lukšík 16	Ševeček 1
Číž 8	Majerová 1	Šimková 1
Durák 13	Malár 12	Špaček 1
Fojtík 7	Migota 3	Štědronský 3
Folvarský 3	Mikeska, Mikéska 49	Štipčák 80
Fusek 3	Miksch 2	Štolbová 1
Galář 2	Mohyla 2	Šumbera 2
Goroš 3	Mrkva 2	Tokoš 3
Hartman 1	Nagy 4	Valášek 2
Havlík 5	Navrátilík 5	Válek 1
Holbojová 4	Norek 5	Valenta 1
Holčík 9	Okénka 6	Volár 4
Holeš 10	Olša 2	Vonderková 1
Horák 9	Pavlačka 26	Zajíc 8
Hornáček 3	Pavlík 5	Zámečník 8
Houdek 2	Pinkava 5	Zdeněk 7
Huserek 11	Polách 2	Zemčík 5
Hůserek 2	Polčík 2	
Chovanec 4	Pomajbík 12	

V osade Vápenky a v Mlýnoch sme v r. 2000 zistili 37 rozličných priezvisk pri 167 obyvateľoch. Najčastejšie priezviská vo Vápenkách a Mlýnoch:

Mikéska 18

Janás 15

Fojtík 11

Sobek 10

Štipčák 8

Frekvenčná distribúcia priezvisk osady Vápenky a samôt Mlýny, ktoré patria do katastra Novej Lhoty:

Bajko 2	Kazík 2	Režňák 6
Balada 1	Klimeš 1	Sobek 10
Benová 1	Kuruc 2	Šajdler 7
Blažej 4	Lukeš 4	Ševeček 5
Doležal 2	Malár 2	Špaček 3
Čajka 2	Michalec 2	Štipčák 8
Fojtík 11	Mikéska 18	Tomačala 4
Fridrišková 1	Mikulčík 2	Vaverka 1
Hornáčková 1	Mimochodek 5	Vojtek 5
Janás 15	Mlýnek 6	Zajíc 4
Januš 5	Nováková 1	Zámečník 4
Jurek 4	Pavlas 2	
Juřena 7	Pomajbík 7	

Sémantická analýza úradných priezvisk

Priezviská z N. Lhoty označujeme značkou NL. Priezviská z častí Novej Lhoty, teda z Vápeniek a Mlýnov, sú označované značkou V (Vápenky a Mlýny zvlášť nerozlišujeme).

A. Priezviská odvodené z podstatných mien (substantív):

– z krstných mien

Benedikt	Benik (NL)
	Benová (V)
Božetěch, Bohuchval, Bohuslav a pod.	Bužíková (NL) ? (porov. Moldanová, 1982, s. 49)
Blažej	Blažej (V) (c. d., s. 44)
Dorota	Durák (NL) ? (c. d., s. 61)
Fridrich	Fridrišková (V) (porov. c. d., s. 70)
Havel	Havlík (NL) (c. d., s. 78)
Jakub	Kubík (NL)
Jan	Jandorová (NL) (c. d., s. 93)
	Janéska (NL)
	Janás (NL, V) (c. d., s. 92)
	Januš (V)
Jiří – z nářečovej podoby:	
Jura	Jurek (V)
Juří (východomor. nár. podoba)	Juřena (V) (c. d., s. 97)
	Durák (NL) ?
Kazimír	Kazík (NL, V)
Kliment	Klimeš (V) (c. d., s. 104)
Lukáš	Lukeš (V) (c. d., s. 132)
	Lukšík (NL) (c. d., s. 132)
Michal	Michalec (V)

Mikuláš	Mikeska (NL, V) Miksch (NL) ? Mikulčík (V)
Norbert	Norek (NL) ? (porov. c. d., s. 156)
Ondřej	Vonderková (NL) ?
Pavel	Pavlačka (NL) Pavlas (V) (c. d., s. 166)
Soběslav	Sobek (NL, V)
Šimon	Šimková (NL)
Tomáš	Tomčala (V) (c. d., s. 251)
Valentín	Valenta (NL) (c. d., s. 259) Válek (NL) (c. d., s. 259)
Vavřinec	Vaverka (V) ? (c. d., s. 261)
Vojtěch	Vojtek (V)
Zdeněk	Zdeněk (NL)

– poukazujúce na zamestnanie, činnosť

Režňák (NL, V), Malár (V, NL), Zámečník (NL, V), Ševeček (NL, V), Valášek (NL), Volár (NL), Kuruc (V), Fojtík (NL, V), Houdek (NL), Štolbová (NL) (štolba – „stájník“, ošetrovať jazdeckých koní, c. d., s. 240), Vaverka (V) (nem. nár. wawr – tkáč, porov. c. d., s. 261), Sládek (NL), Zemčík (NL) (zemek = sedliak)

– priezviská z iných pomenovaní človeka

Chovanec (NL)

– poukazujúce na národy, kmene

Polčík (NL), Polách (NL), Valášek (NL)

– poukazujúce na mesto, obec (časť), kraj

Hornáček (NL, V), Leskovan (NL), Šumbera (NL) (c. d., s. 243: z Šumberska a Šumperka), Folvarský (NL), Lhotská (NL), Šajdler (NL, V) (Scheitlerovci ze Scheitleru)?, Štedronský (NL)?

– poukazujúce na živočíchy

1. zvieratá

Zajíc (NL, V), Špaček (NL, V) (valaš. nár. ovca so širokým krkom, porov. c. d., s. 235), Koperová (NL) (koper = kapor?, Kott, s. 663), Barančin (NL)

2. vtáky

Špaček (NL, V), Huserek (NL), Húserek (NL), Fusek (NL) (fusek = houser, Kott, s. 580), Číž (NL), Čajka (V), Pinkava (NL) (porov. Moldanová, c. d., s. 172)

– poukazujúce na rastliny

Mrkva (NL), Olša (NL), Čerešník (NL)

– poukazujúce na veci

Skála (NL), Válek ? (NL), Mlýnek (V), Špaček (NL, V), Holbojová (NL) (holba – nádoba, porov. c. d., s. 84), Čajka (V), Mohyla (NL) (mohyla – pahorok, kopec, porov. c. d., s. 146), Majerová (NL), Okénka (NL), Sítek (NL) ?

– poukazujúce na potraviny

Koláček (NL)

– abstraktá

Balada (NL, V)

B. Priezviská odvodené z prídavných mien (adjektív):

– poukazujúce na iné vlastnosti

Durák (NL) ? (laš. silný, hlúpy, porov. c. d., s. 61)

Sobek (NL, V) ?

Hornáček (NL, V) (z horný?),

Nováková (V) (novák – nový usadlík),

Holčík (NL), Holeš (NL) (z holý)

C. Priezviská odvodené zo slovík (verb):

Doležal (V), Šmahaj (NL),

Navrátilík (NL) (z navrátiť sa, vrátiť sa)

Boďa (z bodat?) (NL)

Bajko (NL, V) (z bjať, bjať)

Čambal (NL) ?

Štipčák (NL, V) ?

Mígota (NL) (z migotať, mihotať)

D. Priezviská z častíc a citosloviec:

Mimochodek (V) (z mimochodem), Pomajbík (NL, V) (z pomajbo < pomáhaj Pán Boh)

E. Priezviská cudzieho pôvodu:

Nemeckého pôvodu

Šajdler (NL, V) (výrobca puzdier pre nože?), Hartman (NL)

Maďarského pôvodu

Nagy (NL) (s významom „veľký“)

F. Priezviská iného a nejasného pôvodu:

Basel (NL) (z Bazil?), Galář (NL) (z krstného mena Gál alebo apelatíva galán?), Goroš (NL) (z gora = hora?), Tokoš (NL) (z tokať?), Stenková (NL) (zo stenat?), Rumišek (NL) (z rumiště?)

Slovotvorná analýza úradných priezvisk

Priezviská s príponou:

- a: Valenta (NL), Šumbera (NL), Bod'a (NL), Migota (NL)
- (én)ka: Okénka (NL)
- o: Benová (V)
- ko: Bajko (NL, V)
- ik: Benik (NL)
- ík: Pomajbík (NL, V), Mikulčík (V), Kazík (NL, V), Zámečník (NL, V), Fojtík (NL, V), Kubík (NL), Lukšík (NL), Holčík (NL), Havlík (NL), Čerešník (NL), Polčík (NL), Navrátilík (NL), Bužíková (NL), Zemčík (NL)
- ek: Ševeček (NL, V), Jurek (V), Vojtek (V), Valášek (NL), Válek (NL), Mlýnek (V), Špaček (NL, V), Koláček (NL), Sobek (NL), Sítek (NL), Houdek (NL), Hornáček (NL, V), Hůserek (NL), Huserek (NL), Fusek (NL), Norek (NL), Mimochodek (V), Fridrišková (z Fridrišek) (V), Šimková (NL)
- ský: Lhotská (NL), Folvarský (NL), Štědronský (NL)
- an: Leskovan (NL)
- ách: Polách (NL)
- ák: Durák (NL), Nováková (V), Štipčák (NL, V)
- dor(a): Jandorová (NL)
- erka: Vonderková (NL), Vaverka (V)
- eska/-éska: Mikeska (NL, V)
- éska: Janéska (NL)
- ás: Janás (NL, V)
- ůš: Janůš (V)
- ena: Juřena (V)
- š: Miksch (NL) ?
- eš: Klimeš (V), Lukeš (V)
- ec: Michalec (V)
- ačka: Pavlačka (NL)
- as: Pavlas (V)
- ala: Tomčala (V)
- al: Doležal (V), Čambal (NL)
- aj: Šmahaj (NL)
- oj: Holbojová (NL)
- oš: Tokoš (NL), Goroš (NL)
- in: Barančin (NL)

Pri priezviskách *Režňák* (NL, V), *Malár* (V, NL), *Zámečník* (NL, V), *Volár* (NL), *Sládek* (NL) nevyčleňujeme prípony *-ák, -ár, -ík, -ek*, pretože sa nimi vytvorili apelatíva, ktoré sa potom propriálizovali a pre onomastickú analýzu sú irelevantné.

Tabuľka: Frekvencia priezvisk v Novej Lhote v r. 2021

<i>Poradie</i>	<i>Priezvisko</i>	<i>Počet osôb (muži i ženy)</i>
1.	ŠTIPČÁK	68
2.	MIKÉSKA	43
3.	KAZÍK	38
4.	SOBEK	31
5.	ŠAJDLER	18
6.	REŽŇÁK	17
7.	BAJKO	15
8.	KUBÍK	14
9.	LUKŠÍK	14
10.	POMAJBÍK	13
11.	JANÁS	12
12.	PAVLAČKA	12
13.	DURÁK	11
14.	FOJTÍK	11
15.	ZAJÍC	10
16.	JUŘENA	9
17.	MALÁR	9
18.	HOLČÍK	8
19.	ŠVRČEK	8
20.	HOLEŠ	7
21.	ZDENĚK	7
22.	ZEMČÍK	7
23.	ČAJKA	6
24.	HORÁK	6
25.	HUSEREK	6
26.	TOMČALA	6
27.	ČÍŽ	5
28.	MLÝNEK	5
29.	OKÉNKA	5
30.	RUMÍŠEK	5
31.	VAVREK	5
32.	BALADA	4
33.	FOLVARSKÝ	4
34.	JANŮŠ	4
35.	JUREK	4
36.	KOVAŘÍK	4
37.	LUKEŠ	4
38.	KŘÍŽ	4
39.	NOREK	4
40.	PAVLAČKA	4
41.	PAVLÍK	4
42.	STÁTNÍK	4

Kazík, M.:

Priezviská v obci Nová Lhota v okrese Hodonín

43.	SUTTNER	4
44.	BLAŽEJ	3
45.	FUSEK	3
46.	GOROŠ	3
47.	HALABRÍN	3
48.	CHOVANEK	3
49.	JAGOŠ	3
50.	KOLÁČEK	3
51.	KOPEROVÁ	3
52.	LESKOVAN	3
53.	MIMOCHODEK	3
54.	NAGY	3
55.	NAVRÁTILÍK	3
56.	PÁVEK	3
57.	PETŘÍK	3
58.	PINKAVA	3
59.	RUDZAN	3
60.	URBAN	3
61.	VAVERKA	3
62.	VÁVRA	3
63.	WEBER	3
64.	ZÁMEČNÍK	3
65.	ANDĚL	2
66.	BASEL	2
67.	BUŽÍKOVÁ	2
68.	ČAMBAL	2
69.	HOFMANN	2
70.	HORNÁČEK	2
71.	HRDINKOVÁ	2
72.	JANĚSKA	2
73.	KADLECZ	2
74.	KONEČNÝ	2
75.	KORDOŠ	2
76.	KORYČANSKÝ	2
77.	KRÁL	2
78.	MICHALEC	2
79.	MLČÁK	2
80.	MOHYLA	2
81.	NOSEK	2
82.	OTRADOVEC	2
83.	POLÁCH	2
84.	SÍTEK	2
85.	SKÁLA	2
86.	SKALÍK	2
87.	ŠEVEČEK	2
88.	SSŠPAČEK	2
89.	ŠTĚDRONSKÝ	2
90.	TOKOŠ	2
91.	VALÁŠEK	2
92.	BOĎA	2
93.	CIHLÁŘ	1

94.	CUBUZIO	1
95.	CYGANKOVA	1
96.	DANIEL	1
97.	DANYLIV	1
98.	DOLEŽAL	1
99.	GANIEVA	1
100.	HABANEC	1
101.	HABARTOVÁ	1
102.	HRAZDIL	1
103.	HRDÝ	1
104.	HULÍN	1
105.	JURKOVIČOVÁ	1
106.	KARNIŠ	1
107.	KISS	1
108.	KLIMEK	1
109.	KOVÁŘ	1
110.	KŘÁPKOVÁ	1
111.	LICHTNAGELOVÁ	1
112.	MAJEROVÁ	1
113.	MIKSCH	1
114.	MYŠÁK	1
115.	ORLOV	1
116.	PEPRNOVÁ	1
117.	POLICKÁ	1
118.	PRYSAKAR	1
119.	RADOŠOVSKÝ	1
120.	SIVÁK	1
121.	SLÁDEK	1
122.	SPORKOVÁ	1
123.	STEPANENKO	1
124.	ŠIMKOVÁ	1
125.	ŠTOLBA	1
126.	ÚRADNÍKOVÁ	1
127.	VÁLEK	1
128.	VÁNKOVÁ	1
129.	VÍTKOVÁ	1
130.	ZSOLDOSOVÁ	1
131.	ŽIGA	1

Zdroj: Obecný úrad Nová Lhota

Ako vidno z tabuľky, v súčasnosti dominujú priezviská, ktoré v obci fungujú dlhú dobu, priezviská starousadlíkov. Frekvenciu 1 majú spravidla priezviská nových obyvateľov.

V N. Lhote niektoré živé rodinné mená pochádzajú zo starých priezvisk, ktoré sa už v obci nevyskytujú (napr. *Hutira, Kunč, Šustek, Kománek*).

Záver

Najčastejšími priezviskami v Novej Lhote boli v čase nášho výskumu v roku 2000, rovnako ako aj v súčasnosti priezviská *Štipčák*, *Mikéska*, *Kazík* a *Sobek*. Frekventované priezviská v obci fungujú storočia ako súčasť úradnej pomenovacej sústavy, niektoré priezviská z minulosti pretrvali v neúradnej (živej) pomenovacej sústave. Ako ojedinelé priezviská sa objavujú priezviská novších prisťahovalcov. Najviac priezvisk pochádza z krstných mien (bolo motivovaných krstným menom). Najproduktívnejšími sufixmi, ktorými sa tvorili priezviská v Novej Lhote, sú sufixy *-ík* a *-ek*.

Bibliografia

- BENEŠ, Josef: *O českých příjmeních*. Praha : Nakladatelství Československé akademie věd, 1962. 356 s.
- BLANÁR, Vincent: *Teória vlastného mena*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1996. 251 s. ISBN 80-224-0490-X.
- BLANÁR, Vincent: *Klasifikácia priezvisk*. In: P. Čučka (ed.): *Slovianska onomastyka*. TOV „Papyrus“, 1998, s. 221 – 226.
- DUDOK, Daniel: *Priezviská Slovákov v Juhoslávii*. 2. vyd. Nový Sad : Spolok vojvodinských slovakistov, 2001. 219 s.
- DVORSKÝ, F.: *Vlastivěda moravská II. Místopis. Strážnický okres*. Brno : Musejní spolek, 1914, s. 1 – 2, 358 – 363.
- KOTÍK, Antonín: *Naše příjmení*. Praha : Nákladem Jana Kotíka kníhkupce na Smíchově, 1897.
- KOTT, František Štěpán: *Česko-německý slovník zvláště grammaticko-fraseologický*. Praha : J. Kolář / František Šimáček, 1878 – 1893.
- MAJTÁN, Milan: *Z lexiky slovenskej toponymie*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo SAV, 1996. 191 s. ISBN 80-224-0480-2.
- MAJTÁN, Milan: *Naše priezviská*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo SAV, 2014. 196 s. ISBN 978-80-224-1357-2.
- MATÚŠOVÁ, Jana: *Německá vlastní jména v češtině*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2015. 319 s. ISBN 978-80-7422-369-3.
- MOLDANOVÁ, Dobrava: *Naše příjmení*. Praha : Mladá fronta, 1983. 296 s.
- OLOŠTIK, Martin: *Onymická a deonymická nominácia*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2020. 201 s. ISBN 978-80-555-2411-5.
- PLESKALOVÁ, Jana: *Vývoj vlastních jmen osobních v českých zemích v letech 1000 – 2010*. Brno : Host a Masarykova univerzita, 2011. 204 s. ISBN 978-80-7294-834-5.

Pramene

Urbariální fase. D5 20/H, MZA Brno.
Matrika N. Lhota (okr. Hodonín) z r. 1863 – 76. E 67, č. 5709, MZA Brno.

The Realisation of the Modus Vivendi – its Protagonists and their Conflicts in the Diocese of Rožňava

Die Verwirklichung des Modus vivendi – ihre Schlüsselgestalten und deren Konflikte in der Rosenauer Diözese

Realizácia Modu vivendi – aktéri a rozpory v Rožňavskej diecéze

Peter Olexák, Stanislav Žlnay

Abstract

The paper deals with the management of personnel and the economic administration of the Rožňava diocese after the collapse of the Austro-Hungarian Empire in 1918 and the attempt to abolish the bishopric itself. A focus is being laid on the actions of the main characters to whom belonged the Rožňava diocesan administrator bishop Michal Bubnič, the Trnava apostolic administrator Pavol Jantausch, the Nitra canon Andrej Cvinček and the vice minister of foreign affairs Kamil Krofta. Even though the issue of the territorial consolidation was part of the Modus vivendi which came into effect in 1928, it had to be solved for another decade because of enduring tensions between the church and the state. This paper casts a light on the less known relationship between these two protagonists in the interwar period and emphasizes the agility of the Czechoslovakian diplomacy that aimed to abolish the diocese as an entity, but also wants to explore the inner-ecclesiastical environment and the relationships of the church representatives in Slovakia in the years from 1918 to 1938.

Keywords: Diocese of Rožňava. Michal Bubnič. Pavol Jantausch. Andrej Cvinček. Kamil Krofta.

Vznik Česko-Slovenskej republiky (ČSR) v roku 1918 bol na cirkevno-politickej rovine spojený s požiadavkou usporiadania vzťahov štátu s cirkvami a náboženskými spoločnosťami.¹ Bolo potrebné realizovať delimitáciu diecéz,

¹ V čase vzniku ČSR bolo na území Čiech, Moravy a Sliezska podľa rakúskeho práva štátom uznaných sedem cirkví, pričom na Slovensku a Podkarpatskej Rusi bolo podľa uhorského právneho poriadku uznaných osem cirkví a náboženských spoločností.

ktoré presahovali hranice štátu. Išlo o praktickú otázku súvisiacu jednak so suverenitou ČSR, jednak nevyhnutnosťou vytvorenia autonómnej cirkevnej štruktúry cirkvi v krajine.

V Rožňavskej diecéze bola táto situácia umocnená navyše tým, že z celkového počtu 99 farností sa po vzniku ČSR ocitlo 19 farností na území Maďarskej republiky.

Zmena štátnych hraníc však nepredstavovala hneď aj zmenu jurisdikcie. Rožňavský biskup Ľudovít Balás de Sípek poveril správou farností na maďarskom území osobitného biskupského vikára, ktorým sa stal čestný kanonik a farár v Sajópüspöki János Tornay.²

Súčasne po zmene režimu zosilnel tlak na zosadenie biskupa, ktorý ako nominant bývalého vládneho zriadenia a podporovateľ Uhorskej monarchie mal pečať nepriateľa. Fyzické perzekvovanie a niekoľkonásobné väzenie oslabilo biskupovo zdravie natoľko, že 18. septembra 1920 zomrel.

Po jeho smrti zostala diecéza niekoľko rokov vakantná. Nielenže sa ocitla na okraji záujmu, ale objavili sa snahy zrušiť ju, čo korelovalo s proticirkevnou politikou mladej ČSR.

Vzťahy medzi štátom a cirkvou po roku 1918 neboli úplne ideálne. Prejavilo sa to aj tým, že politické špičky nemali záujem o konkordát so Svätou stolicou, ale uspokojili sa s uzatvorením medzinárodnej zmluvy menšieho charakteru tzv. *Modu vivendi*.

Jeho podpísanie sa očakávalo v roku 1925.³ Na prelome rokov 1924 – 1925 sa však atmosféra medzi štátom a cirkvou dramaticky zhoršila. Najväčšie protikatolícke tendencie boli v Čechách, no nevyhli sa ani Slovensku. Slovenskí katolícki biskupi reagovali na ne pred Vianocami v roku 1924 vydaním pastierskeho listu, ktorým zakázali katolíkom účasť v protikatolíckych stranách a spolkoch, vrátane vládou preferovanej a financovanej telovýchovnej jednoty Sokol.

Polícia rozpútala teror. Sekvestrovala kópie pastierskeho listu a kňazov, ktorí ho čítali. V tejto atmosfére predložil minister zahraničných vecí Edvard Beneš nunciovi Francescovi Marmaggimu návrh „konkordátu o rozluke“.⁴

² *Litterae Circulares ad Venerabilem clerum dioecesis Rosnaviensis*, 1919, s. 35.

³ DEJMEK, J.: Československo-vatikánská jednání o Modus vivendi 1927 – 1928. In: *Český časopis historický*, 1994, roč. 92, č. 2, s. 268 – 285. Archiv Ministerstva zahraničních věcí České republiky, Praha (ďalej len AMZV), fond (ďalej f.) Teritoriální odbor (ďalej TO) – Vatikán 1922, nota z 25. 5. 1922.

⁴ HRABOVEC, E.: *Slovensko a Svätá stolica 1918 – 1927 vo svetle vatikánskych prameňov*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislave, 2012, s. 75. Český historik a diplomat F. X. Halas však tvrdí, že Beneš ani Švehla nechceli túto situáciu hnať až na hranu noža. Porov. HALAS, F. X.: Situace katolické církve v českých zemích po roce 1918 – problematické vztahy v období komunistického režimu – vztahy mezi Československem a Vatikánem. In: ZUBKO, P. (ed.). *Modus vivendi v historii katolické církve v Československu. Sborník z mezinárodní konference Olomouc 30. května – 1. června 2005*. Olomouc: Společnost pro dialog církve a státu v Olomouci, 2005, s. 20.

Vláda prijala reštriktívne nariadenie o vyučovaní náboženstva a vydala zákon o sviatkoch, ktorým sa rušili niektoré katolícke sviatky a pribudol pamätný deň Jana Husa.⁵ Vatikán nebol proti umiernennej odluke cirkvi od štátu, aká bola napríklad v Amerike. Problémom boli pretrvávajúce predstavy štátu o pozemkovej reforme a zasahovanie do cirkevných nominácií.

V spoločensky i politicky vyhrotenej situácii sa Vatikán pokúšal vymaniť cirkev v ČSR spod starobylého patronátneho práva, na základe ktorého sa štát spolupodieľal a potvrdzoval kandidátov na biskupov.⁶ Zrejme aj preto vymenoval Vatikán v marci 1925 Jozefa Čárskeho za apoštolského administrátora v Rožňave, ktorá bola od roku 1920 vakantná a taktiež povýšil jeho i trnavského apoštolského administrátora Pavla Jantauscha za biskupov. Po dlhom prestupovaní na mieste mohlo toto neočakávané menovanie apoštolských administrátorov, ktoré si nevyžadovalo politický súhlas vlády, signalizovať neústupnosť a rozhodnosť Svätej stolice. Javilo sa, že Vatikán chcel vnieť pohyb do patovej situácie, nakoľko všetky pokusy o usporiadanie cirkevno-politickej situácie stroskotávali.

Pražská vláda však trvala na zrušení Rožňavskej diecézy, resp. používala túto tému ako zastrašovací manéver v rokovaniach o Trnavskej administratúre, kde sa štátna garnitúra snažila presadiť na jej čelo svojho kandidáta.⁷

Diplomatická kríza vyvrcholila počas spomienkových slávností 510. výročia upálenia Jana Husa, ktoré sa konali 6. júla 1925. Oslavy sprevádzali ideologické proticirkevné posolstvá a prezentovanie Jana Husa ako symbolu národnej revolty proti katolíckej cirkvi.⁸ Pápežský nuncius Marmaggi vtedy odišiel na protest z ČSR. Vzťahy medzi ČSR a Apoštolskou stolicou sa obnovili koncom roka 1926.

Dňa 2. februára 1928 vstúpil do platnosti *Modus vivendi*, ktorý ešte viac otvoril otázku zrušenia Rožňavskej diecézy. Neostalo len pri pokuse. Ministerstvo s plnou mocou pre správu Slovenska uvalilo na majetok biskupstva nútenú správu, ktorú riadila Likvidačná komisia pre správu cirkevných majetkov v Bratislave.

Medzitým (19. 5. 1925) zomrel košický biskup Augustín Fischer-Colbrie. Dňa 30. októbra 1925 bol za apoštolského administrátora do Košíc vymenovaný rožňavský administrátor Jozef Čársky a v ten istý deň sa

⁵ Archivio Segreto Vaticano (ďalej ASV), Segreteria di Stato, Sezione per i rapporti con gli stati (ďalej S.RR.SS), f. Cecoslovacchia, 1924, fascikel (ďalej fasc.) 54, ff. 44 – 55.

⁶ HRABOVEC, *Slovensko a Svätá stolica*, s. 25.

⁷ AMZV Praha, f. TO – Vatikán 1925, Správa Václava Palliera z 22. 5. 1925.

⁸ O tom, že oslavovať Husa ako bojovníka proti Vatikánu nie je vhodné za oficiálnej účasti najvyšších predstaviteľov sa vyslovil i československý minister J. Stříbrný, ktorý zastupoval vtedy chorého premiéra A. Švehlu. Porov. Poslanecká sněmovna, Stenoprotokoly, 324. zasedání (5. 3. 1925), Odpověď J. Stříbrného na naléhavou parlamentní interpelaci poslance P. Witticha. Dostupné na internete: <<http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/stenprot/324schuz/s324001.htm>> [22. 7. 2021].

apoštolským administrátorom v Rožňave stal Michal Bubnič, vtedajší farár a dekan v Topoľčanoch.

Postavenie Michala Bubniča ako diecézneho administrátora bolo zložité od samého začiatku. Ne protestoval proti nemu iba minister zahraničných vecí Edvard Beneš, ale prekvapenie nad jeho vymenovaním vyjadrovali i členovia biskupského zboru.⁹ Biskup Bubnič mal povest' exponenta ostrihomského kardinála Jána Černocho (János Csernoch). Titulárny prepošť Karol Anton Medvecký napísal v liste ministrovi s plnou mocou pre správu Slovenska o náladách spojených s týmto menovaním: „je poľutovaniahodné, že takouto nešťastnou politikou [...] stratíme všetky cirkevné pozície“.¹⁰

Ministerstvo školstva a národnej osvety, pod ktoré spadali cirkevné záležitosti, postupovalo podľa pôvodného konceptu. Jozefovi Čárskemu ani novovymenovanému Michalovi Bubničovi nevydalo majetok biskupstva a naďalej ho spravovala Likvidačná komisia pre správu cirkevných majetkov. K ignorovaniu novovymenovaného diecézneho administrátora sa pristupovalo rôznymi cestami. Mons. Jan Šrámek, predseda Československej strany lidovej (ČSL), presvedčil nuncia, že biskup, ktorý nemá podporu vlády, nemôže viesť rokovania o cirkevných majetkoch. Preto bol vylúčený z rokovaní s maďarskou stranou a rokovania s Ostrihomským arcibiskupstvom viedol Pavol Jantausch.

Biskup Bubnič bol podozrivý z promaďarského a protištátneho zmýšľania. Bolo pravdou, že kanonické miesta v Rožňave i vyššie cirkevné funkcie, vrátane rektora kňazského seminára, obsadzoval kňazmi maďarskej národnosti, no príčinou jeho kritik bola aj jeho politická orientácia.¹¹ Bubnič mal prirodzene zložitý politický postoj k Šrámkovej ČSL a k jeho predstavám o realizovanie štátotvornej politiky. Bubnič si neosvojil postupy ČSL, ktorá presadzovala, že katolíci musia bezvýhradne a povinne spolupracovať na budovaní nového československého štátu.¹² Aj preto Jan Šrámek bol už v roku 1919 proti vymenovaniu Michala Bubniča za biskupa, keď ho Svätá stolica navrhovala na post trnavského diecézneho administrátora.

V dvadsiatych rokoch 20. storočia bol Andrej Cvinček pomerne známou postavou, a to tak v cirkevnom, ako aj v politickom prostredí. Jeho názory ho v roku 1925 priviedli do ČSL, do ktorej vstúpil po nesúhlase s politikou Andreja Hlinku v Slovenskej ľudovej strane (SĽS). ČSL mala na Slovensku podporu aj u nitrianskeho biskupa Karola Kmeťka. Ten v roku 1926 vymenoval Cvinčeka za nitrianskeho kanonika a poveril ho „povznesením materiálnych statkov biskupstva“.

⁹ AMZV Praha, f. Druhá sekcia (1918 – 1939), 1. oddelenie, k. 6, Diecéza Rožňava, Protestná správa č. 176.224/II z 13. 11. 1925.

¹⁰ Slovenský národný archív (ďalej SNA) Bratislava, f. Ministerstvo pre správu Slovenska – Prezídium (ďalej MPS), 1923, k. 109, List Karola A. Medveckého ministrovi s plnou mocou pre Slovensko dr. Jozefovi Kállayovi, 2. 11. 1925.

¹¹ AMZV Praha, f. Druhá sekcia (1918 – 1939), 1. oddelenie, k. 6, Diecéza Rožňava, Cirkevné oddelenie Ministerstva školstva, činnosť biskupa Bubniča, 20. 9. 1927.

¹² HRABOVEC, *Slovensko a Svätá stolica*, s. 57.

Na základe *Modu vivendi* vznikla 30. júna 1928 zmiešaná vládna komisia vytvorená zo zástupcov ministerstiev a nominantov jednotlivých diecéz. Mala za úlohu usporiadať cirkevné majetky v súlade s pripravovanou pozemkovou reformou. Okrem predstaviteľov ministerstiev (vnútra, zahraničných vecí, školstva a financií) bol jej členom aj pražský kanonik Mořic Pícha ako odborník na cirkevné právo a moravský geograf, stredoškolský učiteľ František Machát. Súčasťou boli i zástupcovia slovenských diecéz.

Nitriansku diecézu zastupoval kanonik Cvinček, jeho náhradníkom bol Eduard Nécsey¹³. Za Rožňavskú diecézu bol do komisie nominovaný aktúar biskupského úradu Róbert Pobožný¹⁴ a jeho zástupcom sa stal kňaz a vtedajší poslanec Národného zhromaždenia Florián Tománek. Dalo sa predpokladať, že každá strana sa bude snažiť hájiť a presadzovať svoje vlastné záujmy.

František Machát predstavil na prvom zasadnutí komisie v septembri 1928 plán na teritoriálne usporiadanie slovenských katolíckych diecéz. Jeho súčasťou bolo zrušenie Rožňavskej diecézy.

Biskup Bubnič vkladal všetku svoju energiu do zachovania diecézy. Rožňavskej diecéze vyjadril podporu priamo i nepriamo nuncius Pietro Ciriaci, ale aj zástupca ministra zahraničných vecí Kamil Krofta, ktorý ubezpečil biskupa Bubniča, že Praha nemá záujem zrušiť jeho diecézu. Opak bol pravdou. Správy Edvarda Beneša a Jana Šrámka posielané do Vatikánu hovorili niečo iné.¹⁵

Bubniča znevýhodňovalo, že nebol diecéznym biskupom a zväzovalo mu to ruky najmä v majetkových záležitostiach. Potvrdil to tiež pražský kanonik Mořic Pícha, ktorý si preštudoval Bubničov menovací dekrét. Pícha navštívil v lete 1928 Slovensko, aby sa oboznámil s názormi slovenských biskupov. Zistil, že nie sú za veľké teritoriálne zmeny. Pavol Jantausch sa napríklad obával, aby Trnavská administratúra nestratila dekanáty Topoľčany a Komárno v prospech Nitrianskeho biskupstva. Na druhej strane Pícha potvrdil Kroftovi všeobecný súhlas biskupov so zrušením Rožňavskej diecézy, ako aj to, že pozemková reforma by mala prebehnúť až po usporiadaní diecéz.

Biskup Bubnič počítal s autoritou medzi duchovnými diecézy a povzbudzoval ich, aby sami protestovali proti jej zrušeniu.¹⁶

Andrej Cvinček v rozhovore s Kamilom Kroftom povedal, že zrušenie akejkoľvek diecézy je síce „cesta smerom k horšiemu“, ale ak by došlo k zrušeniu Rožňavskej diecézy, ktorá stála v ceste pozemkovej reforme, navrhoval to vykompenzovať zriadením nového gréckokatolíckeho biskupstva na Podkarpatskej Rusi so sídlom v meste Chust.¹⁷

¹³ V roku 1943 sa stal pomocným nitrianskym biskupom.

¹⁴ Od roku 1945 bol kapitulným vikárom a od roku 1949 rožňavským biskupom.

¹⁵ KERDÍK, M.: *La diocesi di Rožňava negli anni 1918 – 1938 alla luce degli archivi vaticani. Disertazione per il Dottorato nella Facoltà di Storia e Beni Culturali della Chiesa della Pontificia Università Gregoriana*. Roma: PUG, 2014, s. 187 – 189.

¹⁶ KERDÍK, *La diocesi di Rožňava negli anni 1918 – 1938*, s. 186.

¹⁷ AMZV Praha, f. Druhá sekcia (1918 – 1939), 3. oddelenie, k. 48 A, Poznámky zástupcu Nitrianskej diecézy kanonika Cvinčeka, 6. 3. 1929.

Zrušiť, rozdeliť či vytvoriť novú diecézu nebolo v kompetencii vládnej komisie. Táto snaha vychádzala z nesprávnej interpretácie *Modu vivendi*.

Komisia, ktorá mala vzniknúť na základe požiadavky *Modu vivendi*, sa mala venovať hospodárskemu zabezpečeniu diecéz, ktoré prekračovali hranice štátu, resp. sa ich majetok nachádzal v zahraničí.

Dotýkalo sa to Spišskej, Rožňavskej, Košickej diecézy, apoštolskej administratúry Trnava a časti Podkarpatskej Rusi.

O východisku zo situácie, v ktorej sa ocitla Rožňavská diecéza, bolo vo Vatikáne na jar v roku 1929 už rozhodnuté. Apoštolská stolica neuvažovala o jej zrušení, čo potvrdil jednak apoštolský nuncius Ciriaci, jednak sekretár Kongregácie pre mimoriadne cirkevné záležitosti Francesco Borgongini-Duca.

Nápomocný bol pritom i Andrej Hlinka, a to aj napriek tomu, že biskup Bubnič ho v deň svojej biskupskej vysviacky nazval „veľkým separatistom“.¹⁸ Pre Hlinku ako straníckeho predsedu SĽS bolo dôležité, aby myšlienka slovenskej identity neochabla ani v oblastiach, kde žila prevažne maďarská populácia. Svätej stolici adresoval protestný list. Zrušenie diecézy považoval za ohrozenie záujmov slovenských katolíkov na juhu Slovenska. Ukázalo sa, že Hlinka i Bubnič zdieľajú rovnaký názor. Vďaka tomu sa ich kontakty zintenzívnili a dalo sa povedať, že obaja sa zbližili.

Pokiaľ išlo o materiálne zabezpečenie Rožňavskej diecézy a Trnavskej administratúry, ich ťažkosti boli rovnaké, hoci ich situácia bola opačná. Trnavská administratúra bola súčasťou Ostrihomskej arcidiecézy so sídlom v Maďarsku, kým Rožňavská diecéza mala časť územia v Maďarsku, sídlo i väčšina veriacich sa nachádzali na Slovensku. Po zmene hraníc zverila maďarská vláda majetok Rožňavskej diecézy na svojom území Ostrihomskej arcidiecéze, čím sa situácia ešte viac skomplikovala a konflikt prehĺbil.

Trnavský apoštolský administrátor Pavol Jantausch presadil prostredníctvom nitrianskeho biskupa Karola Kmet'ka a Jana Šrámka, aby sa nitriansky kanonik a člen ČSL Andrej Cvinček dostal na čelo Ústrednej správy cirkevných majetkov.

Podľa Cvinčeka bolo potrebné povzniesť sa nad lokálne a čisto nacionálne záujmy. Jeho cirkevné postoje sa spájali s prienikom do štátnej politiky. Rokovania sa mali niesť v duchu hesla: „Dobro republiky a dobro cirkvi v Československu je najvyšším zákonom“.¹⁹ Cvinček ako zástanca pozemkovej reformy tento záujem nespájal iba s nevyhnutnosťou scelenia pozemkov a efektívnou hospodárenia, ale zároveň zisťoval, aké sú možnosti mať na Slovensku arcibiskupa metropolitu.

¹⁸ KARABA, R.: Trnavský apoštolský administrátor biskup Pavol Jantausch. In *MAGNI ANIMI AC SCIENTIAE VIRO... K životnému jubileu profesora Jozefa Šimončiča*. Trnava: Trnavská univerzita, 2018. s. 349.

¹⁹ AMZV Praha, f. Druhá sekcia (1918 – 1939), 3. oddelenie, k. 48 A, Poznámky zástupcu Nitrianskej diecézy kanonika Cvinčeka, 6. 3. 1929.

Spolu s Františkom Machátom sa stretol so spišským biskupom Jánom Vojaššákom a zastupujúcim ministrom zahraničných vecí Kamilom Kroftom. Nielen proticirkevný postoj československej vlády, ale i angažovanie biskupa Bubniča presvedčili biskupa Vojaššáka o potrebe zachovania Rožňavskej diecézy. Podľa neho jej zachovanie bolo potrebné pre katolicitu a slovenskú populáciu na juhu kalvínskeho a maďarského Slovenska. Dokonca navrhol pridať k Rožňavskej diecéze niekoľko slovenských farností z okolitých diecéz, aby sa zvýšil jej slovenský element. Machát bol prekvapený z postoja spišského biskupa, ktorý ešte rok predtým súhlasil so zrušením susednej diecézy. Vojaššákov návrh v podstate išiel v súlade s Machátovým plánom rozdelenia slovenských diecéz, kde jedným z hlavných kritérií bola prevažujúca slovenská populácia.²⁰

Československá vláda pokračovala vo svojom kurze likvidácie rímsko-katolíckej diecézy. Vyhovovalo jej, že počas zasadnutia komisie 12. júla 1928, ktoré sa konalo v prítomnosti ministra Beneša, kňaz Banskobystrickej diecézy Augustín Dokupil vystúpil proti návrhu na zväčšenie Rožňavskej diecézy, nakoľko by to bolo na úkor teritória jeho diecézy. Podľa kanonického práva mali biskupi povinnosť bdieť nad celistvosťou svojich diecéz a brániť ich práva. Z ďalších rokovaní odstúpili predstavitelia Trnavskej administratúry a Rožňavskej diecézy, uvedomujúc si, že delenie diecéz je nad rámec *Modu vivendi*.

Pokiaľ išlo o Cvinčeka, bol za zrušenie Rožňavskej diecézy. Na jej území žilo 148 213 Slovákov, 108 948 Maďarov, 15 988 Nemcov. Z toho viac než polovica slovenskej populácie boli protestanti, Slovákov katolíkov bolo 60 000, Maďarov katolíkov 80 000 a zhruba 9 000 katolíkov spomedzi nemeckej populácie. Takmer 90 % katolíckych kňazov Rožňavskej diecézy podporovalo maďarské politické strany a vnášali silné protičeskoslovenské tendencie. Karol Anton Medvecký, ktorý bol v tom istom tábore ako Cvinček, zaujímal proti Rožňavskej diecéze tvrdé stanovisko a hovoril, že Rožňava je „čiernou Afrikou Slovenska“. Jej inštitúcie a administratívny aparát boli mimoriadne nákladné. V kňazskom seminári v Rožňave bolo v roku 1928 iba 8 seminaristov. Ekonomické ťažkosti pociťovalo aj duchovenstvo, ktoré z vlastných prostriedkov doplácalo na seminár a deficit ostatných cirkevných inštitúcií vyrovnával štát. Nebolo žiadnym tajomstvom, že z časti Ostrihomskej diecézy, nachádzajúcej sa na území Slovenska, mala vzniknúť osobitná diecéza. Otázka bola celkom praktická, či pre dva milióny katolíkov nestačí päť diecéz, keď v Čechách boli štyri diecézy pre päť a pol milióna katolíkov a na Morave a Sliezsku dve pre zhruba tri milióny katolíkov. Cvinček považoval danú situáciu za vhodnú príležitosť zracionalizovať cirkevné teritórium. Zdalo sa mu neprimerané mať diecézu pre 150 000 katolíkov v osemdesiatich dvoch farnostiach. Súhlasil

²⁰ Išlo o celý banskobystrický dekanát Brezno s desiatimi farnosťami, dekanát Ľubietová s ôsmimi farnosťami a dekanát Modrý Kameň s desiatimi farnosťami.

s úpravou hraníc diecéz. Novovzniknutá diecéza by mohla mať dvojitý názov a mohla by sa volať: diecéza Nitra a Rožňava. Personálne sa to mohlo vyriešiť menovaním prepošta alebo infulovaného opáta, či iného cirkevného hodnostára. Z prostredia vlády mal potvrdené, že v prípade potreby by súhlasila hoci aj s vymenovaním hodnostára maďarskej národnosti do takejto hodnosti.²¹

Ako všetky praktické riešenia i toto malo svoju náprotivnú stranu. Nedostatok rešpektu k cíteniu veriacich Rožňavskej diecézy vyvolával konfliktné situácie. Navyše znižoval sympatie k československému štátu. Paralelne s tým silnela kampaň v slovenskej i maďarskej katolíckej tlači, ktorá za tým videla protináboženské tendencie pražskej vlády. Nedalo sa vyhnúť politizácii a nacionalizácii celej kauzy.

Cvinčekov nadriadený, ktorým bol biskup Kmeťko, sa 17. júna 1929 písomne postavil proti zrušeniu „nevýhodnej“ diecézy a biskupovi Bubničovi vyjadril svoju podporu. Krofta dúfal, že biskup Kmeťko svoj názor zmení. Žiaden z biskupov nebol ochotný verejne pristúpiť na zrušenie Rožňavskej diecézy. Biskup Vojtaššák tlmočil 12. júna 1929 po stretnutí biskupov v Žiline ich spoločné stanovisko, že „otázka zrušenia Rožňavskej diecézy bola jednohlasne odmietnutá.“²² Rožňavská diecéza bola podľa biskupov dostatočne veľká, mala 80 farností a 3 expozitúry, pričom v čase svojho vzniku pred 150-timi rokmi mala iba 77 farností, z toho 52 slovenských.

Napriek tomu mal návrh zrušenia Rožňavskej diecézy podporu všetkých ministrov, zúčastňujúcich sa dovtedajších rokovaní. Bolo rozhodnuté, aby vládna komisia poslala do Vatikánu definitívny návrh usporiadania slovenských diecéz, ktorý nerátal s existenciou Rožňavskej diecézy.²³

Medzitým biskup Kmeťko poslal ministerstvu zahraničných vecí dva listy. V prvom vysvetlil svoj postoj k zachovaniu Rožňavskej diecézy snažiac sa vysvetliť jej význam z pohľadu štátu a cirkvi. Zároveň odmietol návrh na zväčšenie Nitrianskej diecézy, a to z pastoračných dôvodov. Diecéze by pribudla maďarská menšina a rómske etnikum. Druhý list bol osobnejší, adresoval ho zástupcovi ministra zahraničných vecí Kamilovi Kroftovi. Kmeťko mu dôverne oznámil, že „pokiaľ ide o Rožňavskú diecézu, nemôžem zmeniť svoje rozhodnutie, ktoré som predstavil nunciovi, mám na to objektívne dôvody.“ Prihováral sa za finančnú podporu rožňavského seminára, no tiež napísal, že „kanonik Cvinček nemá a nemôže mať iný názor, než mám ja“. Na druhej strane Kmeťko nevyklúčoval možnosť zrušenia Rožňavskej diecézy. Napísal, že podporí akýkoľvek návrh Svätej stolice.²⁴

²¹ KERDÍK, *La diocesi di Rožňava negli anni 1918 – 1938*, s. 220 – 221.

²² AMZV Praha, f. Druhá sekcia (1918 – 1939), 3. oddelenie, k. 48 A, list spišského biskupa Jána Vojtaššáka z 12. 6. 1929.

²³ AMZV Praha, f. Druhá sekcia (1918 – 1939), 3. oddelenie, k. 48, zápisnica zo zasadnutia vládnej komisie, 4. 7. 1929.

²⁴ AMZV Praha, f. Druhá sekcia (1918 – 1939), 3. oddelenie, k. 48 A, list nitrianskeho biskupa Karola Kmeťka zastupujúcemu ministrovi, 15. 7. 1929.

František Machát vypracoval finálnu podobu teritoriálneho usporiadania katolíckych diecéz na Slovensku. Na troch stranách zdôvodnil zrušenie Rožňavskej diecézy, k tomu priložil mapy a štatistiky obyvateľstva. Počítalo sa s piatimi rímskokatolíckymi diecézami na Slovensku, pričom náhradou za zrušenú Rožňavskú mala byť Trnavská diecéza. Podľa očakávania mal návrh v Prahe potrebnú podporu. Minister Beneš apeloval na všetkých zainteresovaných, aby počas rokovaní so Svätou stolicou „tlačili“ na zrušenie Rožňavskej diecézy. Tú istú mienku zastával aj minister sociálnej starostlivosti Jan Šrámek, čo potvrdil Kamil Krofta.²⁵

Nasledujúci rok 1929 bol zároveň volebným. Taktizovalo sa, s čím príde nová vláda. Mesiac pred voľbami, počas osláv sv. Václava 26. septembra 1929, povedal biskup Kmeťko Kroftovi, že z dôvodu biskupskej kolegiality nemôže otvorene podporovať zrušenie Rožňavskej diecézy, ale ak by sa veci vyvinuli inak, bol by za.²⁶

Téma zrušenia Rožňavskej diecézy sa opäť otvorila začiatkom roka 1931. Krofta pozval na ministerstvo zahraničných vecí biskupa Jána Vojtaššáka, Karola Kmeťka a Mariána Blahu, aby ich oboznámil so zámerom vlády. Kroftu čakali rokovania so Svätou stolicou ohľadom delimitácie slovenských diecéz. Zo stretnutia vyplynulo, že ak by sa československá vláda dohodla so Svätou stolicou na zrušení Rožňavskej diecézy, žiaden z nich by nebol proti. Biskup Blaha by dokonca prijal biskupa Bubniča za svojho pomocného biskupa a so zrušením Rožňavskej diecézy podľa dodatočných informácií súhlasil i trnavský apoštolský administrátor Jantausch.²⁷

Kmeťko a Vojtaššák však kontaktovali biskupa Bubniča. Vyzvali ho, aby okamžite konal. Biskup napísal list pápežovi Piovi XI., v ktorom mu predstavil Rožňavskú diecézu ako strážnu vežu katolicizmu na prevažne protestantskom území, pričom jej zrušenie by bolo víťazstvom protikatolíckych síl v krajine.²⁸

V tom čase tlačový orgán HSĽS Slováč venoval pozornosť kanonikovi Cvinčekovi. Noviny ho vinili z proticirkevného i protinárodného správania. Priniesli informáciu, že navštívil katolíckych biskupov na Slovensku (okrem Bubniča), aby ich získal pre zrušenie Rožňavskej diecézy.²⁹ Nebolo nič nové, že tak ako všetko i táto záležitosť sa využívala na politické účely. Cvinček sa nedal odradiť dlhodobou napätými vzťahmi medzi ČSL a HSĽS, ale snažil sa, aby čím najskôr došlo k naplneniu požiadaviek *Modu vivendi*. Cvinček nepatril

²⁵ KERDÍK, *La diocesi di Rožňava negli anni 1918 – 1938*, s. 240.

²⁶ AMZV Praha, f. Druhá sekcia (1918 – 1939), 3. oddelenie, k. 48, zápisnica zo zasadnutia vládnej komisie, 9. 11. 1929.

²⁷ AMZV Praha, f. Druhá sekcia (1918 – 1939), 3. oddelenie, k. 39, správa Eduarda Jelena z 5. 6. 1930 a 21. 8. 1932.

²⁸ KERDÍK, *La diocesi di Rožňava negli anni 1918 – 1938*, s. 245.

²⁹ Rožňavská diecéza musí byť zrušená? In: *Slovák*, 8. 3. 1931 a 13. 3. 1931; Požiadavky Hlinkovej slovenskej ľudovej strany. In: *Slovák*, č. 121, 13. 5. 1931.

ku krikl'úňom. Necítil potrebu informovať verejnosť o obsahu stretnutí s biskupmi a vládou, no ani sa necítil ako zneužitý človek či niekto, kto koná proticirkevne alebo protinárodne. Celý čas sledoval vyšší cieľ, za ktorý bol ochotný priniesť obeť.

Ministerstvo zahraničných vecí pokračovalo vo svojej taktike a snažilo sa presvedčiť Svätú stolicu o nevyhnutnosti zrušenia Rožňavskej diecézy. Napokon substitút druhej sekcie Štátneho sekretariátu Alfredo Ottaviani sa pýtal, či otázka Rožňava – Bubnič je v ČSR jedinou prekážkou pri uskutočnení *Modu vivendi*.³⁰

Rožňavská diecéza však na seba upozorňovala vlastnými problémami. V roku 1934 nútená správa majetkov Rožňavskej diecézy vyprodukovala schodok. Biskup Bubnič vyzval vládneho komisára, aby sa vzdal úradu a požiadal ministerstvo, aby mu vydalo majetok diecézy. Výsledkom diskusie ministerstva školstva a národnej osvety s komisárom Jozefom Hellóm bolo, že biskupstvo nedostane majetok, kým sa nedorieši otázka ohľadom *Modu vivendi*, navyše „Rožňavská diecéza nemá žiaden význam, dôležitejšie diecézy sú Košice a Trnava.“³¹

Komisia ukončila svoju činnosť 1. júna 1935. Pavol Jantausch so súhlasom Svätej stolice deň predtým zriadil *Ústrednú správu Dr. Pavla Jantauscha, biskupa apoštolského administrátora* a jej riadením poveril Cvinčeka. Keďže išlo o ústrednú správu cirkevných majetkov, malo byť riadenie centralizované, nakoľko individuálne kroky pri riešení majetkových otázok s maďarskou, resp. ostrihomskou a jágerskou stranou nevedli k ničomu.

Prvú časť majetkov správy tvorili majetky na území ČSR: lesy Ostrihomskej kapituly, časť arcibiskupských majetkov v Zbehoch a majetok tzv. fundacionálnej pokladnice a majetok Zircského opátstva v Santovke. Druhou skupinou boli majetky pripojené k Maďarsku: majetky Ostrihomskeho arcibiskupstva, kapituly a seminára, trnavského seminára, opátstva v Lekýre, Rábskej kapituly, rádu benediktínov v Diakovciach, majetky biskupstiev Košice a Rožňava.³²

Biskup Bubnič poveril správou majetkov svojho vikára kanonika Róberta Pobožného, ale biskup Jantausch ho neakceptoval. Rozhodol sa pre Andreja Cvinčeka.

Kanonik Cvinček prevzal vedenie a správu majetkov Rožňavskej diecézy 12. júla 1935, a to vrátane bankových účtov a penzijného fondu. Mal všetky právomoci disponovať s majetkom biskupstva.

³⁰ AMZV Praha, f. Druhá sekcia (1918 – 1939), 1. oddelenie, k. 6, správa Vladimíra Radimského zo 14. 6. 1929.

³¹ SNA Bratislava, ref. MŠaNO, III, k. 299, č. 3559/1934, Dr. Viták ministerstvu školstva 24. 4. 1934.

³² Archív Trnavskej arcidiecézy, Trnava (ďalej ATA), f. Ústredná správa cirkevných veľkostatkov, nespracovaný fond.

Ústredná správa nebola naplánovaná proti Rožňavskej diecéze. Z formálneho hľadiska bolo menovanie Andreja Cvinčeka legálne, nakoľko poverenie Svätej stolice nehovorilo nič o konkrétnych osobách a kanonické právo biskupovi Jantauschovi tento postup umožňovalo. Biskup Jantausch dostával informácie o všetkých hospodárskych, majetkových i finančných záležitostiach inej diecézy a vďaka Ústrednej správe získaval stále ďalšie informácie. Nevýhodou tohto menovania a jeho prijatia bolo, že spor medzi biskupom Bubničom a nitrianskym kanonikom Cvinčekom sa ešte viac vyhrotil, s čím Cvinček zrejme dopredu počítal.

Cvinček pri správe majetkov odmietal pristúpiť na kompromisy a zjednodušené spôsoby. Biskup Jantausch ho v tom povzbudzoval a odmeňoval. Hlinka naklonený Bubničovi tvrdil, že „kanonik Cvinček je najväčším nepriateľom biskupa Bubniča, pretože on sám chce byť biskupom.“³³ Cvinček ani po niekoľkých mesiacoch si nedokázal získať dôveru rožňavského diecézneho administrátora. Naopak, biskup Bubnič oznámil do Vatikánu štátnemu sekretárovi Eugeniovi Pacellimu, že kanonik Cvinček „pracoval na rozklade Rožňavskej diecézy, staval sa proti jej zachovaniu a bol poplatný vláde“, okrem toho bol neobľúbený a „kameňom sváru medzi kňazmi.“³⁴

Odovzdať správu majetkov kňazovi inej diecézy bolo krivdou a podcenením kvalít rožňavského kléru či samotného biskupa Bubniča. Bolo to o to viditeľnejšie, že majetok Košickej diecézy, ktorý tiež patril pod Ústrednú správu, zostal v rukách biskupa Čárskeho.

Počas celého obdobia, kedy bol Cvinček riaditeľom Ústrednej správy, dochádzalo zo strany biskupa Bubniča k nespokojnosti. Kritizoval Cvinčeka za nepravidelné vyplácanie sumy na chod diecéznej kúrie. Faktom je, že za tým nebola Cvinčekova neochota, ale reálne finančné možnosti diecézy. Biskup požadoval mesačné uhrádzanie poplatkov na správu budov a vyrovnanie osobných výdavkov, ktoré mu neboli vyplácané od roku 1925.

Napätú situáciu sa snažil zmierniť trnavský generálny vikár Ambróz Lazík. Kanonikovi Pobožnému napísal list, v ktorom ho uistil, že biskup Jantausch napísal Cvinčekomu, aby nebol taký úzkostlivý pri spravovaní rožňavských majetkov. Nakoniec poprosil, žeby bolo najlepšie, keby sa obaja biskupi stretli a vymenili si názory medzi štyrmi očami.³⁵ Stretnutie sa napokon skončilo personálnym kompromisom. Biskup Pavol Jantausch poveril 30. decembra 1936 správou majetkov Rožňavskej diecézy rožňavského kanonika Róberta Pobožného, no v skutočnosti sa stal podriadeným Andreja Cvinčeka.

V momente, keď 2. septembra 1937 apoštolská konštitúcia *Ad ecclesiastici regiminis* ratifikovala *Modus vivendi* z roku 1928, hranice diecéz na južnom Slovensku už korešpondovali so štátnymi hranicami a slovenskí

³³ SNA Bratislava, ref. MŠaNO, III, k. 299, Cirkevné oddelenie, 16. 7. 1935 a 31. 7. 1935.

³⁴ KERDÍK, *La diocesi di Rožňava negli anni 1918 – 1938*, s. 289.

³⁵ ATA Trnava. List Ambróza Lazíka Róbertovi Pobožnému z 6. 9. 1936.

biskupi boli vyňatí spod cirkevnej právomoci ostrihonského a jágerského arcibiskupa v Maďarsku.

Kamil Krofta vyhlásil 11. septembra 1937, že všetky cirkevné majetky boli vyňaté spod štátnej správy. Biskup Bubnič sa však verejne ohradil, pretože majetky Rožňavskej diecézy spravoval trnavský biskup Jantausch. Podľa neho mohol za to Andrej Cvinček.³⁶ Vatikán toto tvrdenie odmietol a ešte toho istého roku ocenila osobu a prácu Andreja Cvinčeka povýšením do hodnosti pápežského preláta.

Vatikánsky nuncius v ČSR Saverio Ritter videl, že riešenie môže priniesť samotný biskup Jantausch. Napäté vzťahy medzi biskupom Jantauschom na jednej strane a košickým a rožňavským diecéznym administrátorom na druhej strane boli nunciovi dobre známe. Požiadal apoštolského administrátora v Trnave, aby dal čím skôr veci do poriadku a vrátil veci do správy tým, ktorým patrili. To isté konštatovala aj československá vláda, že obe diecézy majú právo na svoj majetok. Na druhej strane požiadala vláda Svätú stolicu, aby majetky mohli ešte istý čas ostať v správe biskupa Jantauscha, kým nedôjde k definitívnej delimitácii a vyrovnaníu vzájomných podľžností maďarskej a československej strany, aby sa vedelo, ktoré a koľko majetku majú jednotlivé diecézy k dispozícii.

Rokovania s maďarskou stranou pokračovali v roku 1938. Novým riaditeľom Ústrednej komisie cirkevných majetkov bol už vtedy Eduard Holub z ministerstva zahraničných vecí. Prvá časť rokovaní prebehla v Ostrihome 1. marca 1938. Rokovania sa viedli v napätej atmosfére. Členov komisie prijal namiesto kardinála pomocný biskup Zoltán Meszlényi. Keďže Svätá stolica bola proti medzinárodným súdnym sporom, obe strany sa mali dohodnúť pokojným spôsobom. Dohodu podpísal kardinál Serédi a biskup Jantausch.³⁷ Spočívala v tom, že majetky slovenskej strany, ktoré sa nachádzali v Maďarsku, prejdú pod jurisdikciu Ostrihomskej a Jágerskej diecézy, pričom územie Ostrihomskej arcidiecézy na Slovensku sa stane súčasťou jurisdikcie Trnavskej diecézy. Zvyšok mal byť predmetom predaja a kúpy. Majetok slovenských diecéz v Maďarsku bol ohodnotený už v roku 1934.

Minister Krofta prijal 4. apríla 1938 v Prahe maďarského biskupa Meszlényiho, aby sa dohodli na finančnom odškodnení. Tieto rokovania však prerušila Viedenská arbitráž, následne Mníchovská zrada a vypuknutie druhej svetovej vojny. Tým sa otvorila ďalšia kapitola v dejinách vzťahov cirkvi a štátu.

³⁶ KERDÍK, *La diocesi di Rožňava negli anni 1918 – 1938*, s. 290.

³⁷ KERDÍK, *La diocesi di Rožňava negli anni 1918 – 1938*, s. 292.

Bibliografia

- DEJMEK, J.: Československo-vatikánská jednání o Modus vivendi 1927 – 1928. In: *Český časopis historický*, 1994, roč. 92, č. 2.
- HALAS, F. X.: Situace katolické církve v českých zemích po roce 1918 – problematické vztahy v období komunistického režimu – vztahy mezi Československem a Vatikánem. In: ZUBKO, P. (ed.). *Modus vivendi v historii katolické církve v Československu. Sborník z mezinárodní konference Olomouc 30. května – 1. června 2005*. Olomouc: Společnost pro dialog církve a státu v Olomouci, 2005.
- HRABOVEC, E.: *Slovensko a Svätá stolica 1918 – 1927 vo svetle vatikánskych prameňov*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislave, 2012.
- KARABA, R.: Trnavský apoštolský administrátor biskup Pavol Jantausch. In: *MAGNI ANIMI AC SCIENTIAE VIRO... K životnému jubileu profesora Jozefa Šimončiča*. Trnava: Trnavská univerzita, 2018.
- KERDÍK, M.: *La diocesi di Rožňava negli anni 1918 – 1938 alla luce degli archivi vaticani. Disertazione per il Dottorato nella Facoltà di Storia e Beni Culturali della Chiesa della Pontificia Università Gregoriana*. Roma: PUG, 2014.

Štúdia je čiastkovým výstupom v rámci projektu VEGA 1/0345/20 Andrej Cvinček – kňaz a politik.

**No One Generates Unless He realizes that He is
Generated. The Role of Adults: some Reflections
and Examples in the Italian Literature
of the Nineteenth and Twentieth Centuries**

**Niemand generiert, wenn er nicht erkennt, dass er
generiert worden ist. Die Rolle des Erwachsenen:
Überlegungen und Beispiele in der italienischen Literatur
des XIX und XX Jahrhunderts**

**Nik netvorí, pokiaľ si neuvedomuje, že je stvorený. Úloha
dospelých: úvahy a príklady z talianskej literatúry
devätnásteho a dvadsiateho storočia**

**Nessuno genera se non riconosce di essere stato generato.
Il ruolo dell'adulto: alcune riflessioni ed esempi nella
Letteratura Italiana dell'Otto-Novecento**

Elena Rondena

Abstract

St. Thomas Aquinas argues that "the perfect virtue" is achieved through the help of "others". This article shows a critical path in literature of nineteenth and twentieth centuries, from Foscolo to Levi, passing through Dante, Manzoni, Pascoli, De Marchi, Collodi, Mastronardi, based on this assumption. The models and examples given in this article show how the educational goal about future generations depends on adults and at the same time they prove that Italian literature is a privileged space to deepen some of the fundamental anthropological dynamics.

Keywords: Master. Education. Italian literature. Foscolo. Manzoni. Dante.

Certamente, per natura l'uomo ha una qualche attitudine alla virtù; ma la perfezione di questa virtù viene da lui raggiunta mediante una disciplina. Del resto l'uomo fa fronte anche alle necessità di cibo e di vestito mediante l'industria personale, di cui la natura offre i primi elementi, cioè la ragione e le mani, non però il completo sviluppo, come negli altri animali, ai quali la natura offre già completo il rivestimento e il cibo. Ora, l'uomo non risulta facilmente preparato in se stesso a tale

*disciplina. Poiché la perfezione della virtù consiste principalmente nel ritrarre l'uomo dai piaceri illeciti, che attirano di più, specialmente i giovani, sui quali la disciplina è chiamata ad agire maggiormente. Perciò è necessario che gli uomini siano applicati da altri a codesta disciplina, per poter raggiungere la virtù.*¹

Dal momento in cui si nasce si hanno infinite capacità di agire, ma non l'abilità per realizzarle, per cui occorre che altri ci insegnino a nutrirci, a camminare, giocare, parlare, leggere, scrivere, pregare ecc. La parola disciplina, che risuona più volte nel brano riportato, deriva dal latino *disco* (imparo, apprendo), e ha due accezioni: una indica l'oggetto dell'apprendere e dell'insegnare, la materia che si insegna; l'altra indica l'atto con il quale si ottiene la disposizione personale ad apprendere e a perfezionarsi. È possibile conoscere solo se un altro ci introduce alla realtà, ci educa, vale a dire ci conduce fuori da noi stessi, come l'etimologia della parola educazione, *e-duco*, testimonia.

Se è importante quello che si insegna, lo è anche la modalità con cui si trasmette il sapere. Infatti per trasmettere la conoscenza, per far maturare, per far crescere, non è sufficiente dare solo degli strumenti, ma occorre offrire le ragioni per vivere. Si può conoscere benissimo la filosofia, la storia, la matematica, la letteratura, o qualsiasi altra materia, senza aver chiaro cosa c'entra con noi. Occorre insegnare l'"interrogare greco" cioè far nascere la domanda di senso sulle cose come ha affermato Benedetto XVI a Regensburg.² Dietro una qualsiasi disciplina che si insegna si cela il grande mistero della vita.

Da queste premesse si comprende che il ruolo preminente spetta alla guida, all'adulto, al padre, alla madre, al maestro, all'autorità. Senza padri non si può costruire nulla, senza le fondamenta non si costruisce una casa. Nella Bibbia si legge: «I padri hanno mangiato l'uva acerba e si sono allegati i denti ai figliuoli».³ Senza una vera proposta non si possono generare uomini e donne che siano in grado di diventare veramente se stessi cioè di rispondere a quello per cui sono chiamati.

¹ Tommaso D'Aquino, *Summa contra gentiles*, I-II, q. 95, a.1.

² «Il qui accennato vicendevole avvicinamento interiore, che si è avuto tra la fede biblica e l'interrogarsi sul piano filosofico del pensiero greco, è un dato di importanza decisiva non solo dal punto di vista della storia delle religioni, ma anche da quello della storia universale – un dato che ci obbliga anche oggi. Considerato questo incontro, non è sorprendente che il cristianesimo, nonostante la sua origine e qualche suo sviluppo importante nell'Oriente abbia infine trovato la sua impronta storicamente decisiva in Europa», in Benedetto XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni*, Incontro con i rappresentanti della scienza, Aula Magna dell'Università di Regensburg, 12 settembre 2006, Viaggio apostolico a München, Altötting e Regensburg, 9-14 settembre 2006, in www.vatican.va.

³ *La Sacra Bibbia*, a cura della Conferenza Episcopale Italiana, Libreria Editrice Vaticana, Roma 2008, Ger 31, v. 30, p. 1308.

Qui di seguito intendo proporre alcuni spunti per un possibile percorso, non cronologico, sul ruolo dell'adulto, attraverso esempi tratti dalla letteratura italiana dell'Otto-Novecento.

Ugo Foscolo non è solo l'autore del Carme *I Sepolcri* e delle *Ultime lettere di Jacopo Ortis*; in lui si deve anche leggere il forte intento educativo nei confronti delle giovani generazioni. La linea del pensiero e delle sue idee matura di fronte alla situazione storica e politica: in una società corrotta nella quale la figura dell'intellettuale era sempre al servizio dei potenti, egli si batteva per una letteratura di alto livello morale e civile. Molte delle sue esortazioni delineano il ruolo educativo di questo accademico:

*I due doni, l'uno della ragione non l'abbiamo dalla natura se non per discernere il vero e l'utile; l'altro dell'eloquenza non l'abbiamo se non per comunicare con gli altri e procacciare ad essi diletto e utilità [...] tutti hanno nel cuore e nell'intelletto i germi e i desideri del vero, perciò solo il letterato che lo palesa e che lo rende certo e caro con l'eloquenza, si procaccia la fede e l'amore degli uomini.*⁴

*Tu vedi, o giovinetto, ch'io parlo lungamente e da vecchio; e forse chi mi ha conosciuto potrà convincermi di non aver seguitati i pareri che oggi ti do per verissimi. Ma! e a me pure bisognarono molte lezioni della sventura; e a me pure tocca oggi di mettere un obolo del mio nella nostra comunità; e voglio anche sbizzarrirmi del capriccio ch'io ebbi sempre di dire cose antiche assai più di me, ma nuove, o figliuolo, nuovissime in tutti i luoghi dove imparasti logica ed eloquenza. E spero che dalla mia cattedra senza onorario potrò, se non altro, preservare un giovine solo da quelle altre più lunghe lezioni della sventura le quali tornano inutili a chi per impararle ha bisogno di diventare canuto, buono solo a parlare come son io.*⁵

Ai fini del nostro studio non si vuole approfondire il valore critico dei discorsi foscoliani,⁶ ma sottolineare che l'autore di Zante aveva ben chiaro lo scopo del suo insegnamento e l'importanza del suo compito, e queste non possono che essere le prime caratteristiche di un vero maestro.

Chi ricopre il ruolo dell'educatore non può svolgere questo compito come se fosse un qualsiasi lavoro, deve innanzitutto aver una specifica attitudine verso di esso (In questo caso ci si riferisce essenzialmente all'ambito scolastico ed accademico e non a quello genitoriale). Ne *Il maestro*

⁴ Ugo Foscolo, *Della morale letteraria. Lezione prima. La letteratura rivolta unicamente al lucro*, in *Opere. Lezioni articoli di critica e di polemica (1809-1811)*, Edizione Nazionale, Le Monnier, Firenze 1972, vol. VII, p. 110. Questa è una delle poche lezioni del corso di Eloquenza che Ugo Foscolo tenne nei primi mesi del 1809 all'università di Pavia, nonostante la cattedra fosse stata soppressa nel dicembre del 1808.

⁵ Ugo Foscolo, *Ragguaglio d'un'adunanza dell'Accademia dei Pitagorici* in *Opere*, EN, vol. VII, p. 258. Il testo venne pubblicato sul periodico «Annali di Scienze e Lettere» nel 1810.

⁶ Per approfondimenti si veda Enrico Elli, *L'idea di letteratura nel Foscolo Didimeo*, in Id, *Un'idea di canone. Foscolo, Carducci, Pascoli*, Interlinea, Novara 2005, pp. 59-76.

di Vigevano di Lucio Mastronardi troviamo un chiaro esempio di un maestro, il protagonista, che non è affatto consapevole dell'importanza del suo ruolo. Maestro scarsamente retribuito tenta, su esortazione della consorte, una nuova occupazione e poiché non otterrà quell'agiatazza economica sperata e neppure un sicuro impiego, si ritroverà di nuovo a scuola, senza moglie, perché tradito, ma soprattutto supplente a vita.

Sono un maestro elementare e ho famiglia. [...] La mia giornata è finita, penso, aprendo la finestra. Quattro ore di scuola stamattina, altre quattro ore di ripetizione al pomeriggio. Ho pagato il mio dazio alla vita, penso come al solito a quel momento. Finito di lavorare provo la sensazione che si prova appunto, dopo che si è pagata una tassa.

Mica può venirci a dire che si è pentito di avere abbandonato la scuola! Tirai fuori una manciata di biglietti da mille e diecimila: -Bastano? Bella educazione che ci hai, mostrare i soldi,- [...] Ma come si può pensare a un educatore che fa quelle azioni? Tirare fuori i soldi!

Penso che il futuro sarà uguale al passato [...] Che cosa mi succederà domani? Prevedo che mi alzerò verso le otto; che alle otto e venti sarò a scuola; che incontrerò le solite facce. Che dirò: "Buongiorno signor ispettore" con aria strisciante, tanto per ringraziarlo della qualifica distinto. E mi chiuderò in scuola e ripeterò le cose che da vent'anni ripeto e straripeto.⁷

Un maestro, dunque, per usare le parole di Oreste Del Buono, «povero, ignorante e mentecatto, tutto agitato, isterico e incapace, [...] inquietante»,⁸ così demotivato da ciò che lo circonda e dalla sua condizione di marito e padre da seminare attorno a sé solo distruzione. Egli non mostra assolutamente interesse né per quello che fa né verso i suoi alunni.

Non si possono, a questo punto, non menzionare i maestri e le maestre di Edmondo De Amicis che sono entrati nei nostri stereotipi collettivi. La produzione deamicisiana, che si inserisce nella vasta narrativa post risorgimentale per l'infanzia, nasce da un intento pedagogico ed educativo derivato dai cambiamenti scolastici del nuovo popolo italiano;⁹ pertanto le figure proposte sono certamente un modello col quale confrontarsi.

⁷ Lucio Mastronardi, *Il maestro di Vigevano*, Einaudi, Torino 1962, pp. 9-10, 98, 211.

⁸ Terza di copertina in Lucio Mastronardi, *Il maestro di Vigevano*.

⁹ Per approfondimenti si vedano: *La nazione tra i banchi: il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, a cura di Vittoria Fiorelli, Rubbettino, Soveria Mannelli (Catanzaro) 2012; Pino Boero, Carmine De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2013.

In Cuore il maestro Perboni così si presenta:

*Sentite. Abbiamo un anno da passare insieme. Vediamo di passarlo bene. Studiate e siate buoni. Io non ho famiglia. La mia famiglia siete voi. Avevo ancora mia madre l'anno scorso: mi è morta. Son rimasto solo. Non ho più che voi al mondo, non ho più altro affetto, altro pensiero che voi. Voi dovete essere i miei figlioli. Io vi voglio bene, bisogna che vogliate bene a me. Non voglio avere da punire nessuno. Mostratevi che siete ragazzi di cuore; la nostra scuola sarà una famiglia e voi sarete la mia consolazione e la mia alterezza. Non vi domando una promessa a parole; son certo, che nel vostro cuore, m'avete già detto di sì.*¹⁰

Per questo maestro educare significa presentare un modello valido al quale conformarsi; ma è evidente che un eccesso di sentimentalismo fa perdere di vista i valori assoluti. Ines Scaramucci, che negli anni Settanta ha dedicato uno studio approfondito a De Amicis, riferisce un giudizio di Pancrazi il quale affermava: «*Cuore è un libro tuttora valido, ma lo sarebbe di più se, vicino al cuore, ricordasse più spesso la testa*». ¹¹ Un'affermazione che può benissimo essere estesa anche all'altra opera di De Amicis altrettanto importante nell'ambito scolastico, *Il romanzo d'un maestro*¹² del 1890, scritto contemporaneamente a *Cuore*. Vale la pena riportarne un brano che esemplifica ancora meglio questa linea educativa di De Amicis:

*Continuò a dedicarsi tutto alla scuola, e in particolar modo all'educazione morale dei suoi ragazzi. Non era venuto con alcuna idea preconcepita di severità o di indulgenza: seguiva la sua natura che lo tirava a educare e a farsi obbedire per via d'amorevolezza. E questo, in parte, gli riusciva. A poco a poco, era venuto scoprendo sotto quella rozzezza esteriore degli alunni le qualità buone degli animi, e ciò che la rozzezza gli aveva dapprima nascosto più di ogni altra cosa, quel che di grazioso ed amabile, che è nello spirito di tutti i fanciulli, sian pure selvatici, e rende talvolta cari anche i tristi. Ma qui pure intoppò in difficoltà non previste. [...] E trovava pure una difficoltà a quella maniera d'educazione in certi mutamenti psichici della sua scolaresca che gli mostrava qualche volta apatia e restia tutta quanta, e come svanita di mente e indurita di cuore, tanto che non gli riusciva di scoterla e di tenerla attenta. [...] Ma perché fai così, sapendo che mi dai dispiacere, e che ti tiri addosso dei castighi? Come non capisci che non devi, e che neanche ti conviene, di fare in codesto modo? Perché preferisci farti voler male a farti voler bene?*¹³

¹⁰ Edmondo De Amicis, *Cuore*, Treves, Milano 1886, pp. 3-4.

¹¹ Ines Scaramucci, *De Amicis*, Editrice la Scuola, Brescia 1971, p. 171.

¹² Il sentimento del cuore accompagna il giovane maestro Emilio Ratti, protagonista del romanzo; tuttavia è uno dei molti fili che legano questo libro a *Cuore*. Inoltre tale sentimento, nel corso dell'opera, matura ed evolve verso la consapevolezza del proprio lavoro di insegnante. Per approfondimenti si veda: Anita Gramigna, *Il romanzo di un maestro di Edmondo De Amicis*, La nuova Italia, Firenze 1996.

¹³ Edmondo De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, Treves, Milano 1900, pp. 35-36.

Da questa ulteriore riprova si comprende che la movimentata galleria di tipi e macchiette dei ragazzi presentati in *Cuore* possiede «quella elementarità delle linee e la fissità dei gesti, che li determina una volta per sempre, in un atteggiamento che non cambierà dal principio alla fine del libro».¹⁴ La «pedagogia della lusinga», come afferma Spinazzola, ha dietro la «pedagogia del terrore»: ¹⁵ nessuna colpa rimane impunita e quindi comportarsi bene è conveniente, ma chi fin dal principio è cattivo rimane tale. Ne è un esempio Franti che alla fine viene addirittura espulso.

Non si mette in discussione l'importanza delle regole, della disciplina, dei rimproveri e delle eventuali punizioni che un'autorità come l'insegnante deve saper esercitare al momento opportuno; tuttavia l'educatore deve mettere nelle condizioni chi ha di fronte di affrontare la strada della conoscenza e del cambiamento. Viene alla mente l'opera educativa di Don Bosco che in ogni ragazzo, «anche il più disgraziato»,¹⁶ ha sempre cercato la via della piena realizzazione.¹⁷

È fondamentale non solo che chi insegna abbia le dovute competenze e qualifiche, ma soprattutto che accanto a queste capacità ci sia una personalità che affascina. Se si esce per un momento dall'ambito scolastico può essere interessante pensare all'episodio raccontato nel capitolo *Il canto di Ulisse* del libro *Se questo è un uomo* di Primo Levi. L'autore torinese viene scelto da Jean, il Pikolo del Kommando (vale a dire colui che in lager svolgeva la carica di fattorino scritturale) per andare a prendere il pentolone di zuppa per tutti i deportati. Levi impiega quel tempo, un tempo molto prezioso perché i due deportati non erano sorvegliati, per insegnare l'italiano al suo amico, e per farlo sceglie proprio il canto XXVI dell'*Inferno*.

*Vorrebbe imparare l'italiano. Io sarei ben contento di insegnargli l'italiano: non possiamo farlo? Possiamo. Anche subito, una cosa vale l'altra, l'importante è non perdere tempo, di non sprecare quest'ora. [...] ...il canto di Ulisse. Chissà come e perché mi è venuto in mente: ma non abbiamo tempo di scegliere, quest'ora già non è più un'ora. Se Jean è intelligente capirà. Capirà: oggi mi sento da tanto.*¹⁸

¹⁴ Ines Scaramuccia, *De Amicis*, p. 150.

¹⁵ Vittorio Spinazzola, *Un burattino e dei ragazzi di Cuore*, nel volume miscelaneo *Il romanzo di formazione nell'Ottocento e nel Novecento*, Convegno annuale MOD (Firenze giugno 2005), a cura di Maria Carla Papini, Daniele Fioretti, Teresa Spignoli, ETS, Pisa 2007, p. 104.

¹⁶ Giovanni Bosco, *Memorie biografiche*, a cura di Giovanni Battista Lemoyne, V, capo XXXI, p. 367.

¹⁷ Per approfondire gli insegnamenti di Don Bosco si vedano: Francis-Vincent Anthony, Bruno Bordignon (a cura di), *Don Bosco teologo pratico? Lettura teologico-pratica della sua esperienza educativa*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 2013; Pietro Baido (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 1992.

¹⁸ Primo Levi, *Se questo è un uomo*, Einaudi, Torino 1989, pp. 100-101.

Per un'ora fra i due personaggi si istaura quel rapporto che intercorre tra un maestro e un allievo. Il campo di concentramento, dove la morte, la paura, la violenza dominano, si trasforma in un luogo dove è possibile imparare non solo una lingua, ma anche far esperienza del valore di quelle parole. Primo Levi non ricorda esattamente le terzine e lo sforzo necessario per pronunciare quelle frasi si carica di un fascino tale da far sentir vivo chi le pronuncia e chi le ascolta.¹⁹

*Ecco, attento Pikolo, apri gli orecchi e la mente, ho bisogno che tu capisca: «Considerate la vostra semenza:/ Fatti non foste a viver come bruti, / ma per seguir virtute e conoscenza». Come se anch'io lo sentissi per la prima volta: come uno squillo di tromba, come la voce di Dio. Per un momento, ho dimenticato chi sono e dove sono.*²⁰

Non si assiste solo a una lezione di letteratura, ma anche a una scuola di vita. Jean Pikolo, nel suo libro di memorie, *Mi chiamava Pikolo*, ricorda come quell'incontro, quelle parole, quello sguardo di Levi lo abbiano segnato non solo all'interno del lager, ma poi anche una volta tornato a casa.

*Rivedo Primo che si concentra, teso nello sforzo di rammentare il testo in maniera esatta, e poi l'espressione di sollievo che accompagna la scoperta di un'interpretazione di quei versi cui non avevo mai pensato prima. [...] Per me è stato un momento indimenticabile, fondamentale. Ci sentivamo al sicuro, le SS e i Kapò erano lontani. Un momento di amicizia, di libertà.*²¹

Questo esempio permette di introdurre un altro aspetto del rapporto educativo che deve intercorrere tra docente e discente. Una proposta è valida solo se è veramente vissuta da chi la fa; ciò che colpisce un giovane non è solo la bravura dell'insegnante in una determinata materia, ma soprattutto il percepire che dietro a quel sapere c'è un uomo o una donna che vivono appieno il loro lavoro e la loro vita.

*I fanciulli a scuola [...] hanno bisogno non solo di ciò che noi abbiamo, ma anche di ciò che noi siamo.*²²

¹⁹ Pierantonio Frare, *Il potere della parola*, Interlinea, Novara 2010, p. 14.

²⁰ Primo Levi, *Se questo è un uomo*, p. 102.

²¹ Jean Samuel, *Mi chiamava Pikolo*, Frassinelli, Torino 2008, pp. 29-30.

²² Edith Stein, *Introduzione*, in Ead, *La donna*, Città nuova, Roma 1968, p. 11. Nella produzione steiniana la riflessione sulla formazione umana e sull'educazione è un tema centrale. Gli scritti della Stein sono numerosi così come anche la critica. Si segnala un interessante saggio: Marco Ubbiali, *Edith Stein: per non costruire castelli in aria. La relazione maestro-allievo come forma di Bildung fenomenologicamente fondata*, in *Il rapporto maestro-allievo nel pensiero e nell'opera educativa di pedagogisti del Novecento*, Scuola Internazionale di Dottorato *Formazione della persona e mercato del lavoro*, Università degli studi di Bergamo, «Formazione Lavoro e Persona», marzo 2013, anno III, n.7, pp. 84-99.

È possibile generare solo se quello che si comunica viene vissuto in prima persona. Ciò che deve star a cuore nell'educazione dei figli e dei ragazzi è l'amore alla vita, vale a dire insegnare un metodo critico con il quale giudicare e affrontare le sfide della realtà. L'alunno, infatti, non chiede solo di imparare una disciplina, ma, dietro quell'apprendimento, desidera conoscere, a volte forse inconsciamente, ciò per cui è stato fatto; di sicuro vuole conoscere la propria vocazione.

Natalia Ginzburg a questo proposito in *Le piccole virtù* afferma:

*Questa è forse l'unica reale possibilità che abbiamo di riuscir loro di qualche aiuto nella ricerca della vocazione, avere una vocazione noi stessi, conoscerla, amarla e servirla con passione: perché l'amore alla vita genera amore alla vita.*²³

Nella Milano di fine Ottocento Emilio De Marchi era considerato «uomo di scuola, educatore e filantropo»²⁴ per la preoccupazione educativa che imperava nelle sue opere narrative. Ne *L'età preziosa*, il cui sottotitolo è *Precetti ed esempi offerti ai giovinetti*, l'autore presta attenzione anche al ruolo del maestro. Egli predilige lo studio lontano dalla scuola perché, a suo avviso, il maestro spesso non è in grado di insegnare, non è un modello da seguire. Tuttavia in *I nostri figliuoli* che è «una ideale prosecuzione e completamento»²⁵ dello scritto educativo citato, ci consegna un giudizio molto chiaro su come deve essere un educatore. Egli afferma che il vero maestro «vuol essere cosa viva, vivificante, lieta come il vivere», perché «lo spirito dei fanciulli non è tanto un vaso che noi dobbiamo riempire, quanto un focolare che bisogna accendere».²⁶ Dunque un giovane fa un passo nuovo se l'ipotesi di lavoro che gli è proposta è certa nell'adulto:

*L'accendersi di questa "ipotesi" è segno del genio; l'offrirla ai discepoli è l'umanità del maestro; l'aderirvi come a luce nell'avventura del proprio cammino è la prima intelligenza del discepolo.*²⁷

Il maestro ha la grande responsabilità di non far rimanere *Sul limitare* – per usare un'espressione che Pascoli pone come titolo ad una sua antologia –, ma di accompagnare il fanciullo ad entrare nel palazzo della conoscenza. Per spiegare come sia possibile fare ciò Pascoli, nella *Nota per gli insegnanti* che introduce l'antologia sopra ricordata, scrive:

Io non ci arrivo, ma il fanciullo ancora meno. Come si fa? Ecco, io mi abbasso,

²³ Natalie Ginzburg, *Le piccole virtù*, Einaudi, Torino 1968, p. 277.

²⁴ Enrico Elli, *Emilio De Marchi educatore*, in Id, *Le patrie dell'anima. Studi di letteratura italiana tra Otto e Novecento*, Educatt, Milano 2013, p. 425.

²⁵ Ibi, p. 434.

²⁶ Angela Gorini Santoli, *Invito alla lettura di De Marchi*, Mursia, Milano 1986, p. 36.

²⁷ Luigi Giussani, *Il rischio educativo*, Sei, Torino 1995, p. 21.

*presto le mie forti spalle al piccino, lo faccio salir su, lo alzo: il piccino è sulla costa del muro: un leggero slancio, ed è di là.*²⁸

Istruzione, educazione ed esempio vivente sono dunque le componenti di un vero maestro. Nella letteratura forse uno dei modelli di educatore più completo è quello che ci viene offerto ne *Le Avventure di Pinocchio* di Collodi nella figura della Fata dai capelli turchini. Siamo certamente nell'ambito della letteratura per i bambini e la vicenda in questione appartiene al genere della fiaba, tuttavia se è vero che dietro alle fiabe si cela un insegnamento, Collodi ci propone un esempio di guida assolutamente perfetta. La storia è ben nota a tutti: un burattino di legno che affronta numerose prove prima di diventare un bambino vero. Nella variopinta schiera dei personaggi, l'autore introduce la Fata che accompagna Pinocchio in tutto questo cammino. Ella lo consiglia, lo aiuta, lo sostiene, gli insegna come comportarsi, gli mostra la via per crescere, ma non si sostituisce a lui; anzi «si prende sì cura» ma «con un certo distacco».²⁹ Infatti Pinocchio all'inizio così egoista e ribelle «al mondo che i grandi hanno preparato per lui», matura non per «magia», ma attraverso un cammino nel quale mette in gioco la sua libertà e la sua autonomia.³⁰

L'esempio della Fata permette di introdurre due questioni fondamentali. La prima riguarda la perfezione nel proprio lavoro e compito. Occorre che il docente si prepari alla lezione in modo preciso, che programmi didatticamente gli obiettivi da raggiungere, e che faccia anche il bene del ragazzo. Ma è evidente che non si nasce insegnanti (e neppure genitori), per cui il cammino formativo dell'adulto spesso va di pari passo con gli anni di esperienza. Nello stesso tempo, però, proprio perché la perfezione appartiene alla sfera del sovrumano, è possibile anche sbagliare o commettere degli errori. Il padre spirituale di Lucia Mondella, Fra Cristoforo, è l'esempio di una 'perfezione imperfetta'; il ritratto che ne fa Manzoni nel IV capitolo dei *Promessi Sposi* dà spessore a questa definizione:

*Il padre Cristoforo da **era un uomo più vicino ai sessanta che hai cinquanta. Il capo raso, salvo la piccola corona di capelli, che vi girava intorno, secondo il rito cappuccinesco, s'alzava di tempo in tempo, con un movimento che lasciava trasparire un non so che d'altero e d'inquieto; e subito s'abbassava per riflessione d'umiltà. La barba bianca e lunga che gli copriva le guance e il mento, faceva ancor più risaltare le forme rilevate della parte superiore del volto, alle quali un'astinenza, già da un*

²⁸ Giovanni Pascoli, *Prose disperse*, a cura di Giovanni Capecchi, Carabba, Lanciano 2004, pp. 237-244.

²⁹ Giorgio Bárberi Squarotti, *Gli schemi narrativi di Collodi*, in AA. VV. *Studi Collodiani*, Atti del I Convegno internazionale, Pescia 5-7 ottobre 1974, a cura della Fondazione nazionale "Carlo Collodi", Cassa di risparmio di Pistoia e Pescia, Pescia 1976, p. 99.

³⁰ Giuseppe Decollanz, *Educazione e politica nel Pinocchio*, in *Studi Collodiani*, p. 176.

*gran pezzo abituale, aveva assai più aggiunto di gravità che tolto d'espressione. Due occhi incavati eran per lo più chinati a terra, ma talvolta sfolgoravano, con vivacità repentina; come due cavalli bizzarri, condotti a mano da un cocchiere, col quale sanno, per esperienza, che non si può vincerla, pure fanno, di tempo in tempo, qualche sgambetto, che scontan subito, con una buona tirata di morso.*³¹

In Fra Cristoforo convivono l'uomo vecchio e l'uomo nuovo.³² Nonostante la sua conversione lo abbia trasformato in un uomo dalla grazia attiva ed energica, nel suo sguardo, nei suoi comportamenti si cela sempre un passato caratterizzato da un'indomabile tensione polemica. Potremmo dire – usando le parole dello studioso Luigi Russo – che in Fra Cristoforo «*la vecchia umanità non muore mai*»: «*è un peccatore contrito*», ma «*nella sua contrizione mostra lampante la sua perpetua capacità di peccare, frenata soltanto dalla riflessione dell'umiltà*».³³ Per Lucia è una guida, un padre spirituale, un maestro che le indica la strada. Il maestro, l'adulto non è colui che è perfetto, ma colui che ha la coscienza dello scopo e Fra Cristoforo ne è l'esempio vivente. Romano Guardini riassume così la *Credibilità dell'educatore*:

*La vita viene destata e accesa solo dalla vita. La più potente "forza di educazione" consiste nel fatto che io stesso in prima persona mi protendo in avanti e mi affatico a crescere.*³⁴

La seconda questione riguarda la fede. Tornando all'esempio della Fata dai capelli turchini si constata che fin dal suo ingresso nella storia di Pinocchio, la vicenda si colora di una «*nota di speranza*»: ella evoca «*un'energia salvifica e addirittura una permanente mediazione redentrice*».³⁵ Non solo ha i capelli di un colore non umano, ma cambia spesso sembianza: prima è una bella bambina, poi una buona donna, poi ancora una bella signora ed infine una capretta. Le interpretazioni della critica sulla Fata sono molteplici.³⁶ Una di esse, ed è quella che ci interessa ai fini del nostro discorso, è quella di ravvisare, dietro questa figura, il principio femminile della salvezza.³⁷ Non si vuol certamente affermare che solo una guida mistica

³¹ Alessandro Manzoni, *I promessi sposi*, a cura di Teresa Poggi Salani, Centro Nazionale Studi Manzoni, Milano 2013, cap. IV, pp. 107-108.

³² Francesco Mattesini, *Drammaturgia di una conversione*, in AA. VV., «Questo matrimonio non s'ha da fare...» *Lettura de I promessi sposi*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 15-21.

³³ Luigi Russo, *Personaggi dei promessi sposi*, Edizione Italiane, Roma [s.d.], pp. 272-273.

³⁴ Romano Guardini, *Persona e libertà*, Editrice la scuola, Brescia 1997, p. 222.

³⁵ Giacomo Biffi, *Carlo Collodi ovvero "il Mistero di Pinocchio"*, in Id, *Pinocchio, Peppone, l'Anticristo*, Cantagalli, Siena 2005, pp. 52-58.

³⁶ Si vedano, nei già citati *Studi Collodiani*: Giorgio Bárberi Squarotti, *Gli schemi narrativi di Collodi*, pp. 98-100; Fabio Tombari, *La Fatina di Collodi: chi è*, pp. 609-613.

³⁷ Giacomo Biffi, *Carlo Collodi ovvero "il Mistero di Pinocchio"*, p. 57.

o celestiale sia quella necessaria alla crescita di un ragazzo; tuttavia questo riferimento letterario può aiutare a riflettere su come l'educatore cristiano sia chiamato a tener presente la fede nel suo lavoro. A tale proposito illuminanti sono le parole di San Giovanni Paolo II:

Nel massimo rispetto della loro libertà e della loro personalità [di giovani], deve diventare autentico "educatore" [l'insegnante], formatore di caratteri, di coscienze e di anime, in una continua testimonianza di limpida coerenza tra la sua fede e la sua vita professionale, tra homo sapiens e homo religiosus [...] ciò comporterà una seria, specifica competenza nelle discipline insegnate e, altresì, un costante e generoso impegno di specchiata vita cristiana, nel sereno coraggio di manifestare, mostrare in coerente sintonia il messaggio evangelico, animatore della vostra professione, o meglio della vostra missione di insegnanti.³⁸

Il punto essenziale è che l'educatore sia leale con la sua tradizione, cioè che viva quello che insegna, vale a dire che l'ipotesi di lavoro che propone sia sua. Dante Alighieri nel XV canto dell'*Inferno* incontrando il suo maestro dice:

*ché 'n la mente m'è fitta, e or m'accora,
la cara e buona imagine paterna
di voi quando nel mondo ad ora ad ora
m'insegnavate come l'uom s'eterna.³⁹*

Dante conosceva le debolezze umane del maestro, tuttavia il suo insegnamento mostrava in modo così chiaro la ragione delle cose che l'autore fiorentino non poteva che esserne conquistato.⁴⁰

La lealtà alla tradizione è, tuttavia, legata al senso religioso. Infatti la tradizione è ciò che si impara dai genitori, dal popolo, dalla nazione, dai maestri, ma inevitabilmente è connessa con il senso ultimo delle cose, con la ricerca della verità, per cui è religiosa.⁴¹ Platone diceva:

il bene più grande per l'uomo è fare ogni giorno ragionamenti sulla virtù e sugli altri argomenti intorno ai quali mi avete ascoltato discutere e sottoporre a esame me stesso e gli altri, e che una vita senza ricerca non è degna di essere vissuta.⁴²

³⁸ Giovanni Paolo II, *Discorso pronunciato all'Unione Cattolica Italiana Insegnanti*, 16 marzo 1981, www.vatican.va.

³⁹ Dante Alighieri, *La Divina Commedia*, a cura di Anna Maria Chiavacci Leonardi, Mondadori, Milano 2012, *Inf.* XV, vv 82-85, pp. 468.469.

⁴⁰ Sante Giuffreda, *Dante educatore*, Cav. Niccolò Giannotta, Catania 1921, p. 56.

⁴¹ Luigi Negri, *Emergenza educativa, Che fare?*, Fede e cultura, Verona 2008, p. 48. L'autore distingue due tipi di tradizione: quella orizzontale che «è estensione e profondità» vale dire quella che si trasmette e si impara e quella verticale perché è «tensione al senso, una tensione alla verità».

⁴² Platone, *Apologia di Socrate*, a cura di Giovanni Reale, Bompiani 2000, 38a, p. 133.

L'uomo è uomo perché ricerca il senso delle cose; se non ricerca il senso delle cose non è uomo, non vive una vita da uomo.⁴³ Proprio per questa ragione e per tutto il percorso che si è delineato è fondamentale riconoscere che oggi la questione educativa comincia dall'adulto.

L'educazione comporta sempre un rischio perché il figlio, l'alunno, l'amico ha la libertà di seguire o non seguire quello che gli viene insegnato; tuttavia se riconosce nell'adulto che ha di fronte una reale guida al suo destino non può che desiderare di intraprendere il cammino della vita, proprio come Dante fece con Virgilio: «*Allor si mosse, e io li tenni dietro*».⁴⁴

Bibliografia

- AA. VV., *Studi Collodiani*, Atti del I Convegno internazionale, Pescia 5-7 ottobre 1974, a cura della Fondazione nazionale "Carlo Collodi", Cassa di risparmio di Pistoia e Pescia, Pescia 1976.
- Alighieri Dante, *La Divina Commedia*, a cura di Anna Maria Chiavacci Leonardi, Mondadori, Milano 2012.
- Anthony Francis-Vincent, Bordignon Bruno (a cura di), *Don Bosco teologo pratico? Lettura teologico-pratica della sua esperienza educativa*, a cura di, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 2013.
- Baido Pietro (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 1992.
- Benedetto XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni*, Incontro con i rappresentanti della scienza, Aula Magna dell'Università di Regensburg, 12 settembre 2006, Viaggio apostolico a München, Altötting e Regensburg, 9-14 settembre 2006, in www.vatican.va.
- Biffi Giacomo, *Carlo Collodi ovvero "il Mistero di Pinocchio"*, in Id., *Pinocchio, Peppone, l'Anticristo*, Cantagalli, Siena 2005.
- Boero Pino, De Luca Carmine, *La letteratura per l'infanzia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2013.
- Bosco Giovanni, *Memorie biografiche*, a cura di Giovanni Battista Lemoyne, V, capo XXXI.
- D'Aquino Tommaso, *Summa contra gentiles*, I-II, q. 95, a.1.
- De Amicis Edmondo, *Cuore*, Treves, Milano 1886.
- De Amicis Edmondo, *Il romanzo di un maestro*, Treves, Milano 1900.
- Elli Enrico, *Emilio De Marchi educatore*, in Id., *Le patrie dell'anima. Studi di letteratura italiana tra Otto e Novecento*, Educatt, Milano 2013, pp. 425-441.
- Elli Enrico, *L'idea di letteratura nel Foscolo Didimeo*, in Id., *Un'idea di canone. Foscolo, Carducci, Pascoli*, Interlinea, Novara 2005, pp. 59-76.

⁴³ Luigi Negri, *Emergenza educativa, Che fare?*, p. 48.

⁴⁴ Dante Alighieri, *La Divina Commedia*, in *Inf. I*, v 136, p. 36.

- Fiorelli Vittoria (a cura di) *La nazione tra i banchi: il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Catanzaro) 2012.
- Foscolo Ugo, *Della morale letteraria. Lezione prima. La letteratura rivolta unicamente al lucro*, in *Opere. Lezioni articoli di critica e di polemica (1809-1811)*, Edizione Nazionale, Le Monnier, Firenze 1972, vol. VII.
- Foscolo Ugo, *Ragguaglio d'un'adunanza dell'Accademia dei Pitagorici in Opere*, EN, vol. VII.
- Frare Pierantonio, *Il potere della parola*, Interlinea, Novara 2010.
- Ginzburg Natalie, *Le piccole virtù*, Einaudi, Torino 1968.
- Giovanni Paolo II, *Discorso pronunciato all'Unione Cattolica Italiana Insegnanti*, 16 marzo 1981, www.vatican.va.
- Giuffreda Sante, *Dante educatore*, Cav. Niccolò Giannotta, Catania 1921.
- Giussani Luigi, *Il rischio educativo*, Sei, Torino 1995.
- Gorini Santoli Angela, *Invito alla lettura di De Marchi*, Mursia, Milano 1986.
- Gramigna Anita, *Il romanzo di un maestro di Edmondo De Amicis*, La nuova Italia, Firenze 1996.
- Guardini Romano, *Persona e libertà*, Editrice la scuola, Brescia 1997.
- La Sacra Bibbia*, a cura della Conferenza Episcopale Italiana, Libreria Editrice Vaticana, Roma 2008.
- Levi Primo, *Se questo è un uomo*, Einaudi, Torino 1989.
- Manzoni Alessandro, *I promessi sposi*, a cura di Teresa Poggi Salani, Centro Nazionale Studi Manzoni, Milano 2013.
- Mastronardi Lucio, *Il maestro di Vigevano*, Einaudi, Torino 1962.
- Mattesini Francesco, *Drammaturgia di una conversione*, in AA.VV., *“Questo matrimonio non s'ha da fare...” Lettura de I promessi sposi*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 15-21.
- Negri Luigi, *Emergenza educativa, Che fare?*, Fede e cultura, Verona 2008.
- Pascoli Giovanni, *Prose disperse*, a cura di Giovanni Capecchi, Carabba, Lanciano 2004.
- Platone, *Apologia di Socrate*, a cura di Giovanni Reale, Bompiani 2000.
- Russo Luigi, *Personaggi dei promessi sposi*, Edizione Italiane, Roma [s.d.].
- Samuel Jean, *Mi chiamava Pikolo*, Frassinelli, Torino 2008, pp. 29-30.
- Scaramucci Ines, *De Amicis*, Editrice la Scuola, Brescia 1971.
- Spinazzola Vittorio, *Un burattino e dei ragazzi di Cuore*, nel volume miscellaneo *Il romanzo di formazione nell'Ottocento e nel Novecento*, Convegno annuale MOD (Firenze giugno 2005), a cura di Papini Maria Carla, Fioretti Daniele, Spignoli Teresa, ETS, Pisa 2007.
- Stein Edith, *Introduzione*, in Ead, *La donna*, Città nuova, Roma 1968.
- Ubbiali Marco, *Edith Stein: per non costruire castelli in aria. La relazione maestro-allievo come forma di Bildung fenomenologicamente fondata*, in *Il rapporto maestro-allievo nel pensiero e nell'opera educativa di pedagogisti del Novecento*, Scuola Internazionale di Dottorato Formazione della persona e mercato del lavoro, Università degli studi di Bergamo, «Formazione Lavoro e Persona», marzo 2013, anno III, n.7.

Karl Barth – Creator of Dialectical Theology

Karl Barth – Schöpfer der dialektischen Theologie

Karl Barth – tvorca dialektickej teológie

Štefan Šrobár

Abstract

Dialectical Theology. Liberal theology originates on the crossroads of liberalism and evangelical theology. It was not defined as a certain school, it is rather a divergent movement consisting of different schools of thought. One of the most important features of the dialectical theology is the emphasis on the position of God on the other side towards the world and man and on the superiority of His revelation. Revelation has a dialectical structure because it maintains connection between elements that are mutually exclusive. Therefore, the theological statements should conserve dialectical methodology as well, hence they should express statement and negation. The brightest example of a dialectical theology is the language in the Letter to the Romans. God is completely different in the Letter to the Romans. The only possible way leads from God to man and bears the name of Jesus Christ. The justification comes only through faith. Church dogmatics is based on the Letter to the Romans. Church dogmatics should be Christology in its fundamental structure, as well as in all of its parts.

Keywords: Liberal theology. Dialectical theology. Letter to the Romans. Church dogmatics.

Úvod

Karl Barth je iste *najvýznamnejší* protestantský teológ od čias *Luthera* a *Kalvína*. Barth patrí k *reformovanej cirkvi kalvínskeho pôvodu*. Aj keď sa Barth vedome zaraďuje do prúdu *tradície*, z ktorej vzišiel a ku ktorej patrí, nedal sa *obmedzovať* žiadnym úzkym rámcom. Jeho teologická perspektíva je rozhodne *ekumenická*. Pravda, ktorú sleduje a hlása, *nepatrí* žiadnej cirkvi ani skupine. Tento teológ nechce zápasit' o nejakú zvláštnu pravdu, ale o jednu *univerzálnu Pravdu*, ktorú sa snaží prijímať a odovzdávať s *pokorou a rozhodnosťou*, preto ho aj rímska cirkev počúva a pozorne študuje. V Bazileji je kritickým a nadšeným svedkom Barthovho *putovania za pravdou* vynikajúci katolícky teológ *Hans Urs von Balthasar*. Keď mal Barth pravdu, potom sa

v novom svetle javí viera, život, kresťanské svedectvo, ale aj láska, umenie, politika, život celého sveta, život najrôznejších ľudí, od tých najúbohejších k najbohatším a najkultúrnejším. Koho by nezaujalo také *skúmanie* a *hľadanie*? Nesmieme sa pokúšať Bartha ako teológa *deliť*, to znamená, neoddeľovať jeho tzv. „*humanistickú*“, prípadne „*politickú*“ činnosť od jeho „*vlastnej teologickej*“ práce. Vedome preto zdôrazňujeme *vnútornú spätosť* týchto dvoch „stránok“ jeho života a diela, pretože je dôvodom jeho *pravého a rozhodujúceho významu*.¹

Od liberálnej k dialektickej teológii

Liberálna teológia

Je smer *evanjelickej teológie* v 19. a 20. storočí, ktorý chcel ukázať kresťanstvo ako *racionálne* a *užitočné*, zlučiteľné s nárokom človeka na slobodu.² *Liberálna teológia* (*liberale Theologie*) sa rodí zo stretnutia *liberalizmu* ako sebauvedomenia európskeho meštianstva 19. storočia s *evanjelickou teológiou*. Má svojich historických predchodcov v *Hegelovej* filozofii náboženstva a v *Schleiermacherovej* teológii. Nie je to dajaká dobre zadefinovaná škola ako *skôr mnohotvárne hnutie*, v ktorom možno rozlíšiť rozličné *myšlienkové prúdy*. Názov liberálna teológia dostala *racionalistická interpretácia Nového zákona* (Baur, Strauss, Bauer) v prvej polovici 19. storočia. V správnejšom zmysle slova je za *liberálnu teológiu* označované uvažovanie göttingenského teológa *Albrechta Ritschla* (1822 – 1889) a jeho školy, ktorá združovala *systematických teológov*, akým bol *Herrmann*, bádateľov Starého zákona ako *Wellhausen*, bádateľov Nového zákona ako *Jülicher*, ktorý adresoval prísnu kritiku Barthovmu *Listu Rimanom*, historikov ako *Harnack* a filozofov náboženstva, akým bol *Troeltsch* a mala svoj orgán v časopise *Christliche Welt*, založenom v Berlíne v roku 1877, ktorý si zaumienil, že sa bude zaoberať *novými problémami sveta a spoločnosti* v evanjelickej perspektíve, a že pre svet učencov sprostredkuje výsledky výskumu teológie, ktorá sa považovala za kritickú. Mala nasledovné charakteristiky: a) rigorózne prevzatie *historicko-kritickej metódy* a jej výsledkov; b) relativizovanie *dogmatickej tradície* Cirkvi a najmä *kristológie*; c) prevažne *etický výklad* kresťanstva. V súlade s liberálnym optimizmom sa zameriavala na čo najväčšie zosúladenie kresťanského náboženstva s *kultúrnym povedomím* svojej doby. *Harnackova Podstata kresťanstva* a *Troeltschova Absolútnosť kresťanstva* sú dva najvýznamnejšie dokumenty *liberálnej teológie*, ktorá sa predstavila na úsvite nového storočia. Liberálna teológia mala vplyv aj v oblasti *katolíckej teológie*, keď prispela ku vzniku modernizmu v prvom desaťročí 20. storočia

¹ CASALIS, G., *Úvod*. (In: CASALIS, G., *Karl Barth. Život a dielo*. 1968, s. 6, 10 – 11.)

² RAHNER, K., VORGRIMLER, H., *Teologický slovník*. 1996, s. 160.

a podobne aj na *severoamerickú teológiu*, kde prispela k potvrdeniu *Social Gospel* (*sociálneho evanjelia*) v druhom desaťročí 20. storočia. Názov „*liberálna teológia*“ sa niekedy berie nie ako *historiografická* kategória, ale ako *teoretická* kategória. V tomto prípade sa pod liberálnou teológiou rozumie vo všeobecnosti každý teologický pokus, ktorý v mene *historicko-kritickej metódy* vyžaduje dogmatickú revíziu alebo relativizáciu *kristológie*.³ Najzávažnejším výsledkom *liberálnej teológie* je kritika *Biblie*. Liberálna teológia pochádzajúca od A. Ritschla si udržala vplyv až do súčasnosti. Vidí lásku k Bohu len v realizácii lásky k blížnemu a snaží sa o uskutočnenie Božieho kráľovstva premenou spoločnosti. Ide o etický základ dogmatiky.⁴

Dialektická teológia

Je označenie pre smer *evanjelickej teológie* po r. 1918, ktorým bola prekonaná *liberálna teológia* dominujúca v 19. storočí. Pokiaľ je vôbec možné dialektickú teológiu charakterizovať, nikdy sa nepovažovala za *systém*. Vychádza z *krízy základného určenia človeka*. V tejto kríze podniká človek rôzne pokusy ako *sa zaistiť*, pričom tým najhorším a najviac zvráteným je *náboženstvo* ako zaistenie a potvrdenie človeka *proti Bohu*. Stred *nového života* – to, že *Boh sa stal človekom*, nemožno vyjadriť. Jeho „*dno*“ možno ozrejmiť len na základe „*nie*“. „*Nový človek, ktorým som, nie je tým, čím som*.“ Túto formu dialektickej teológie vytvoril Karl Barth s odvolaním na Kierkegaarda a Dostojevského a upresnili E. Bruner, R. Bultmann a F. Gogarten tak, že dialektický charakter teológie nespočíva v „*nie*“ voči zjaveniu, ale s podporou M. Heideggera a M. Bubera v dialogickej povahe ľudskej existencie.⁵ Teológii Karla Bartha sa dostalo pomenovanie „*dialektická*“. Tento výraz vyjadruje *napätie*, ktoré sprevádza všetky teologické výpovede a formulácie. Pretože ide o Boha a človeka, o ich *stretnutie a tajomstvo vtelenia*, o ospravedlnenie hriešnika, o súd a milosť, o vzkriesenie z mŕtvych, nemôže teológia používať *priame výpovede* jednoduchej logickej evidencie. Pravda, skutočnosť môžu byť vyjadrené len v *paradoxoch*. Podobne sa niekedy používal výraz „*teológia krízy*“. Odporcovia vytýkali Barthovi jeho údajný „*pesimizmus*“, ako by do tejto kategórie patrilo *čakať všetko od Boha* a nerobiť si ilúzie o človeku. Hovorilo sa, že táto teológia neprežije obdobie *medzinárodnej krízy*, ktorá začala prvou svetovou vojnou. Pri tomto označení je treba rozumieť výrazu „*kríza*“ v jeho etymologickom význame. „*Ide o také myslenie, ktoré všetko podrobuje súdu (krisis), merítku jedinečného Božieho slova. Tento postoj je základom skutočného realizmu a znamená radikálne zúčtovanie*

³ GIBELLINI, R., *Teológia XX. storočia*. 1999, s. 16.

⁴ RAHNER, K., VORGRIMLER, H., *Teologický slovník*. 1996, s. 161.

⁵ Tamže, s. 63 – 64.

s predposlednými kategóriami pesimizmu a optimizmu.“⁶ Filozofický protest proti všetko ovládajúcemu postaveniu formálnej logiky bol vznesený v mene *dialektického myslenia*. V dialektike sa navzájom vyžadujú „áno“ a „nie“, súhlasenie a popieranie. Vo formálnej logike sa naproti tomu *vylučujú*. Neexistuje však skutočný konflikt medzi *dialektikou a formálnou logikou*. Teologická dialektika *neporušuje* zásadu logickej racionality. Nerobia tak ani *paradoxné výroky* v náboženstve a teológii. Keď Pavol opisuje svoju situáciu apoštola a situáciu kresťanov vo všeobecnosti celým radom *paradoxov*, nechce tým povedať niečo nelogické. Naopak, jeho zámerom je vytvoriť *primeraný, zrozumiteľný*, a preto logický výraz nekonečných *napätí* kresťanskej existencie. Keď Pavol hovorí o *paradoxe ospravedlnenia hriešnika* (v Lutherovej formulácii *simul peccator et justus*) a Ján o Logosovi, ktorý sa stal *človekom* (čo neskôr bolo formulované v *paradoxe Chalcedonského vyznania viery*), nechcú sa tým rozplývať v logických protirečeniach. Je nesprávne, keď Brunner vo svojej knihe „*Der Mittler*“ robí odmietnutie logickej racionality *kritériom kresťanskej pravdy*. Toto „odmietnutie“ nemal na mysli ani Kierkegaard, ani *Nová zmluva*. Ide len o vyjadrenie presvedčenia, že Božie konanie *nutne prevyšuje* všetky ľudské očakávania a všetky ľudské prípravy. Božie konanie transcenduje konečný rozum, ale *neničí ho*. Lebo Boh koná prostredníctvom Logosa, prostredníctvom onoho *transcendentného a transcendujúceho* prameňa logosovskej štruktúry myslenia a bytia. Boh neničí prejavy svojho vlastného logosa.⁷ Dialektická teológia je charakterizovaná silným zdôraznením *postavenia Boha* na opačnej strane vzhľadom *k svetu a k človeku* a nadradenosťou jeho zjavenia (Pannenberg). Dialektická teológia sa môže prijímať v dvojakej významnej polohe: a) *zjavenie má dialektickú štruktúru*, nakoľko udržiava spojenie prvkov, ktoré sa vzájomne *vylučujú*. Boh a človek, večnosť a čas, zjavenie a história; b) v dôsledku toho aj *teologické výroky* majú zachovávať *dialektickú metodológiu*, teda majú vyjadrovať *tvrdenie a popieranie*, „áno“ a „nie“. Korigovať „áno“ prostredníctvom „nie“ a „nie“ prostredníctvom „áno“. Najjasnejším príkladom zostáva jazyk *Listu Rimanom*. Dialektická teológia preto nie je *Vermittlungstheologie*, zosúladžujúca teológia, ako bolo *Erlebnistheologie* a *liberálna teológia*, ktorá sa snaží o *súlad* medzi *Bohom a človekom*, medzi *vierou a kultúrou*, ale je to teológia, ktorá postupuje cez *dialektické protiklady*. Je to teológia, ktorá sa rodí z *obdobia krízy*, práve *uprostred časov*, ale nie preto, či už pripomína alebo nepripomína krízové ladenie týchto rokov, je označovaná ako *teológia krízy*, ale skôr v dôsledku skutočnosti, že chápe „*Boha ako súd, ako krízu všetkého ľudského*.“ Kríza ako aj *paradox* (existuje aj názov teológia *paradoxu*) sú vyobrazenia, ktoré zdôrazňujú nekonečný *kvalitatívny rozdiel* medzi Bohom a človekom. Avšak vzhľadom na to, že tento nový smer je v konečnom dôsledku charakterizovaný

⁶ CASALIS, G., *Karl Barth. Život a dílo*. 1968, s. 93

⁷ TILLICH, P., *Systematická teológia*. 2009, s. 51.

zápasom o *predmet teológie* a návratom k *Božiemu slovu* ako téme teológie, prezentuje sa aj ako *teológia Božieho slova*, ktorá používa *dialektickú metódu* (Moltmann). Vzhľadom na to, že *teológia Božieho slova* bude mať odteraz dlhú históriu, javí sa aj ako prvá forma teológie Božieho slova objavujúca sa na plytčinách psychologizmu, historicizmu a liberálnej teológie (Bouillard). Všetci dialektickí teológovia boli presvedčení o tom, že *zjavenie Božie* je *odpoveďou* na otázky existencie. Aj preto sa čoskoro musela objaviť *antropologická otázka*.⁸

„List Rimanom“

Pavol napísal *list Rimanom* na konci svojej tretej misijnej cesty v zime r. 57/58 v Korinte. Chce sa ním *osobne predstaviť* rímskym kresťanom, ale najmä podať obsiahly výklad základných *teologických zásad* „svojho evanjelia“ a aplikovať ich na *konkrétnu situáciu* adresátov (Rim 12,3 – 21; 14,1 – 15,13). List Rimanom je nielen najdlhší a najlepšie štruktúrovaný spis v zbierke Pavlových listov, ale aj z *teologického hľadiska* má medzi nimi *primát* pre bohatú a hlbokú náplň *evanjeliového posolstva*. List Rimanom zohral dôležitú úlohu v *dejinách a živote cirkvi*. Pre *protestantskú reformu* bol List Rimanom *základným biblickým textom*. V 20. storočí biblický komentár K. Bartha k tomuto listu (v r. 1919) sa stal *medzníkom* v protestantskej teológii. Na rovine *ekumenického dialógu* List Rimanom, ktorý bol v 16. storočí textom „rozdelenia“ kresťanov, sa stal v súčasnosti textom „zblíženia kresťanov“. *Ekumenická perspektíva Listu Rimanom* je posolstvo, že Kristus radikálne *odstránil* etnické, kultúrne a náboženské rozdiely, ktoré boli medzi *Židmi a pohanmi*. Z hľadiska spásy niet medzi nimi rozdielu. Jedni aj druhí *zhrešili* a sú *ospravedlnení zadarmo vykúpením v Ježišovi Kristovi* (Rim 3,22 – 24; 10,12; 11,32). Môžu sa *spasiť* iba na základe viery (Rim 1,17; 3,21 – 31; 4; 5,1; 9,30 – 32; 10,6 – 11).⁹ Barth prvý raz vyjadril celý svoj *teologický prínos* v rozsiahlom komentári k *Listu Rimanom*. Jazykom doby podáva v ňom Barth súhrn vlastného bohosloveckého poznania a v texte *Listu Rimanom*, ktorý mal rozhodujúci význam už pre *Luthera*, nachádza *dôrazy a dôvody*, ktorými láme teologické pozície založené na „náboženskej skúsenosti“, „náboženstve“, racionalizme, zbožnosti či morálke. Zaznieva tu gong, ktorý ohlasuje koniec humanistickej, sentimentálnej a sociálnej *teológie*. Barthovo jedinečné prekladateľské úsilie privádza *apoštola Pavla*, aby vyhlásil uprostred 20. storočia nie rozkazy, zásady, civilizačné ideály, alebo nejaký *humanizmus* modernej doby, ale *Boží súd*. Evanjelium nie je koruna, ale *odsúdenie* všetkého úsilia, ktorým sa človek snaží *povzniesť k Bohu*, alebo jednoducho *nad vlastné možnosti*.

⁸ GIBELLINI, R., *Teológia XX. storočia*. 1999, s. 19.

⁹ HERIBAN, J., *Príručný lexikón biblických vied*. 1998, s. 893, 895, 897.

Apoštol je svedok, nie genius, človek totálne *porazený*, ktorého porážka je zreteľný prejav *Božieho víťazstva*. V roku 1922 napísal Barth v úvode celkom prepracovaného druhého vydania Listu Rimanom: „*Keď mám nejaký 'systém', potom len v tom, že mám pokiaľ možno trvale pred očami pozitívny i negatívny význam toho, čo Kierkegaard nazval 'nekonečným kvalitatívnym rozdielom' medzi časom a večnosťou. 'Boh je na nebi, a ty si na zemi'.*“¹⁰ „*Boh, ktorý hovorí v Biblii: je Boh, ktorý je hore na nebi, to znamená vysoko, veľmi vysoko nad zemou ľudí. Oko ho nevidí, ucho nepočuje a jeho poznanie nesídlí v srdci človeka. Keď na to človek zabudne, keď si myslí, že má Boha dajako k dispozícii, pohybuje sa vo svete náboženstva, to znamená vo svete, kde si myslí, že môže siahnuť rukou a dosiahnuť Boha. V skutočnosti nerobí nič iné, než že stavia svoje myšlienky a túžby, a teda seba samého na miesto Božie.*“¹¹ „Napriek všetkej duchovnosti je náboženstvo najradikálnejšou podobou hriechu. Teológia 19. storočia, z ktorej Barth vyrastal a ktorú sa učil, je poznamenaná omylom tohto *pomýleného vzťahu* medzi Bohom a človekom. Poznanie Boha je v nej príliš spojené so *skúsenosťou človeka*. Teológia je tu príliš zamiešaná za psychológiu, vina za *zbožnosť*. Človek je tu príliš subjektom svojho *vzťahu k Bohu* a tiež Boh je tu príliš často na *obraz človeka*. Prvoradým poslaním teológie je *vyhlásiť a rešpektovať nekonečnú vzdialenosť medzi Bohom a človekom. Boh je na nebi a človek na zemi. Boh je 'celkom iný' a človek môže byť len predmetom Božej milosti ako 'prázdny priestor.*“¹² „Apoštol nie je pozitívny človek, ale *negatívny človek*, v ktorom je zrejmy tento *prázdny priestor.*“¹³ List Rimanom sprevádzal Bartha po celý život a je v pozadí *celého jeho diela*. Venoval mu ešte jeden *tretí* a najprístupnejší komentár. Možno by stálo za námahu vydať „synopsis“ *Barthových troch komentárov k Listu Rimanom*. Mohli by sme na nej pozorovať vývoj človeka od strohého a príkreho obdobia, v ktorom sa mu dostalo „*zjavenie*“, až po najväčšie pedagogické zjednodušenie. Ale tiež by sme mohli vidieť spôsob, ako *teológ* môže prijímať kritiku, ako sa môže *pozitívne vyrovnávať* s kritikami a útokmi odporcov. Pre *Barthovu teológiu* je charakteristické, že vedie stále *rozhovor, dialóg* (tiež z toho hľadiska je jeho myslenie „*dialektické*“) so všetkými, ktorí sa s ním stretávajú a obracajú sa na neho. Neváži si menej tých, ktorí sú mu najvzdialenejší, a *pohania* mu neraz pomohli porozumieť rozmeru a *kozmicému dosahu evanjelia*. To, čo bude jedinečným bohatstvom *dogmatiky*, obsahuje už druhý komentár k Listu Rimanom. Barth nás učí, že *teológ* nie je sám, že *Pravda* nie je zverená *len jemu samému*. Keď má byť jeho práca a štúdium *verné a pravé*, musia sa konať v rámci *spoločenstva* a mať *ekumenický rozmer*. Barth je dôkazom zriedkavej cnosti – umeniu

¹⁰ BARTH, K., *Römerbrief*, s. 13. (In: CASALIS, G., *Karl Barth. Život a dílo*. 1968, s. 55.)

¹¹ Tamže, s. 259, (In: Tamže, s. 55 - 56.)

¹² BOSCH, J., *Karl Barth*, s. 14. (In: CASALIS, G., *Karl Barth. Život a dílo*. 1968, s. 56.)

¹³ BARTH, K., *Römerbrief*, s. 9. (In: CASALIS, G., *Karl Barth. Život a dílo*. 1968, s. 56.)

načúvať a rozumieť aj najvzdialenejším. Barthova *dogmatika* je doslovne pretváraná *exegetickými a biblicko-teologickými* exkurzmi.¹⁴ List Rimanom z roku 1922 sa považuje za najreprezentatívnejší text *dialektickej teológie*. Boh v *Liste Rimanom* je *Deus absconditus*, úplne Iný, pojem, ktorý Barth odvodil od Rudolfa Otta, avšak neuložil ho do fenomenologického, ale do *teologického kontextu*. Žiadna cesta nevedie od človeka k Bohu, ani cesta *náboženskej skúsenosti* (Schleier), ani cesta histórie (Troeltsch), ale ani *metafyzická cesta*. Jediná schodná cesta vedie *od Boha k človeku* a volá sa *Ježiš Kristus*. Jej opodstatnením je *kladný vzťah* medzi človekom a Bohom, ona *justificatio forensis*, opodstatnenie deklarované *od Boha*. Medzi človekom a Bohom prechádza *čiara smrti* (Todeslinie), ktorá zo strany človeka zostáva *absolútne neprekročiteľná*. História spásy nie je história vedľa histórie človeka alebo v histórii človeka, ale je *neustálou krízou* (Krisis) každej histórie. História človeka, ktorá je históriou hriechu a smrti, podlieha *Božiemu súdu*, platí pre ňu *nie*, ale ide o *dialektické nie*, ktoré prekonalo *áno*, ktoré Boh vyslovil v *Ježišovi Kristovi*. Kristovo *vzkriesenie* je preniknutím *nového sveta* do starého *telesného sveta*, ale iba tangenciálnym spôsobom. „*Vo vzkriesení prichádza nový svet Ducha svätého do kontaktu so starým svetom tela. Ale dotýka sa ho iba tak, ako sa dotýka dotyčnica kruhu bez toho, aby sa ho dotkla a práve preto, že sa ho nedotýka, dotýka sa ho ako jeho obmedzenie ako nový svet.*“¹⁵ Evanjelium, ktoré chce Pavol hlásať na veľkom duchovnom a náboženskom trhovisku v Ríme, nie je náboženské posolstvo, ktoré informuje o božstve a zbožštení, ale *radostná a dobrá Božia zvesť*, ktorej prijatie znamená *vieru*. Avšak viera nemá nič spoločné s plytčinou náboženskej skúsenosti. Viera je *zázrak, skok do prázdna, prázdny priestor* (Hohlraum) z Božej milosti. *Ospravedlnenie* prichádza iba prostredníctvom viery, ale *viera*, a tu sme pri jednej z najkontroverznejších Barthovských interpretácií, znamená *Božiu vernosť*. Viera veriaceho je *prázdny priestor pre vernosť Boha prisľúbení*. List Rimanom z roku 1922 je v znamení nekonečného *kvalitatívneho rozdielu* (Kierkegaard) medzi *Bohom a človekom* a ukazuje rigorózne radikálnu koncepciu viery a milosti.¹⁶

„Cirkevná dogmatika“

Jadro, začiatok, koniec a súhrn *Barthovho diela* je *Dogmatika*, nedokončené veľdielo, ktoré má dvanásť zväzkov a presahuje šesťtisíc strán. *Dogmatika* nie je teológiou pre klérus, pre duchovenstvo, ale premýšľaním *vo vnútri Božieho ľudu*, ku ktorému sú pozývaní a majú sa pripojiť všetci jeho

¹⁴ CASALIS, G., *Karl Barth. Život a dílo*. 1968, s. 56 – 59.

¹⁵ BARTH, K., *L'epistola ai Romani (List Rimanom)*, 6. (In: GIBELLINI, R., *Teológia XX. storočia*. 1999, s. 17.)

¹⁶ GIBELLINI, R., *Teológia XX. storočia*. 1999, s. 17 – 18.

členovia, to znamená *laici* – od gréckeho *laos*, t. j. *ľud*. Preto je jeho dielo široko otvorené smerom *k svetu*, a nemajú v ňom miesto len hlasy a tvorba *profesionálnych teológov*, ale aj všetko, čo je stredom záujmu a predmetom úsilia *laikov aj pohanov*. *Dejiny Božieho ľudu* sú podľa Bartha vsuvkou vo *všeobecných dejinách*. Obe dejiny sú na sebe vzájomne tak veľmi závislé, že jedny majú zmysel len vo *vzťahu* k druhým. V dôležitom odseku *Dogmatiky* preto Barth zdôrazňuje, že keď má cirkev kázať *slovo Božie*, musí viesť *pravý dialóg* s nekresťanmi. Kresťania totiž nemôžu *evanjelizovať* či *učiť druhých* z výšin svojej nadradenosti. Svedectvo predpokladá *skutočné stretnutie, dialóg*, pri ktorom obaja partneri sú úplne *rovnocenní*. Chcú sa navzájom *počúvať* a chcú sa v tomto stretnutí *poučiť*. Cirkev, ktorá vyznáva vládu *Ježiša Krista nad celým svetom*, musí byť pripravená na to, čo jej Pán hovorí skrze hlasy *pohanov*. Barthovmu dielu prepožičiava zvláštnu novosť a priamo *revolučný význam* je v tom, že v ňom *kristológia*, čiže učenie o Kristovi zaujíma *ústredné miesto*. A to nielen v štvrtom zväzku *Dogmatiky*, ktorý je jej zvlášť venovaný, ale vo všetkých predchádzajúcich. „*Kristológické sústredenie*“ nie je náhodne formulovaná požiadavka originálneho bohoslovía, ale nevyhnutný úkon *poslušnosti a vďačnosti*. Písmo sväté vedie neustále ku Kristovi a *Kristus* trvalo odkazuje k Písmu. Vlastná *metóda Dogmatiky* sa tak pripodobňuje *metóde zjavenia*. Preto je tu všetko prísne *kristológické* od začiatku až do konca. Odtiaľ tiež pochopíme *východisko Dogmatiky*. Úvod do Barthovej *systematickej teológie* netvorí ľudské hodnoty alebo všeobecné uvažovanie o epistemológii. Barth nevytvára dajakú širokú všeobecnú základňu, z ktorej by sa človek mohol povzniesť k Bohu Ježiša Krista ako po stupňoch, ale podobne ako Anzelm, ku ktorému prejavuje zvláštnu sympatiu, vychádza z „*credere*“ (z *aktu viery*), odkiaľ jedine sa môže dostať „*intelligere*“ (poznatie a porozumenie). Dogmatika je dielo, dôsledok a poslušnosť viery, *púhej viery*. A preto hneď ako vymedzil pojmy, vysvetľuje Barth „*učenie o Božom slove*“, o „*písanom Slove*“ v Biblii, ktoré odkazuje k „*zvestovanému Slovu*“ vyvolených svedkov. Nemá to iný obsah než obsah a význam „*Slova zjaveného*“ vo vlastnej udalosti zjavenia, teda v narodení, živote, v smrti a oslávení *Ježiša Krista*, Božieho Syna, ktorý sa stal *človekom*, telom. On je stredom všetkého, základnou udalosťou viery, *Písma cirkvi*. Ako by nemala byť táto udalosť osou všetkého *dogmatického myslenia*? Pretože ide o túto udalosť, o *zjavenie v Kristovi*, pokračuje *Dogmatika* dlhým výkladom *trojičnej dogmy*, ktorá je *svorníkom* na klenbe celej *zjavenej teológie*. Boh, ktorý sa nám dáva vo svojom zjavení, je *láska sama, stretnutie a spoločenstvo* od vekov až na veky. Dielo stvorenia, zmierenia a vykúpenia odráža *trojaký charakter* jeho skrytej podstaty v *odlišnosti* Otca, Syna a Ducha svätého. Zatiaľ čo tradičný postup *systematickej teológie* bol totožný s postupom „*dejín spásy*“ (stvorenie, hriech, zmierenie) v Barthovej *kristológii* *predchádza zmiereniu pád*, a to tak, že jednotlivým hľadiskám zmierenia zodpovedajú *jednotlivé momenty učenia o ľudskom hriechu*, z čoho vyplýva rozvrh *Dogmatiky*. Dochádza tak k tesnému spojeniu *osoby Ježiša Krista*, ktorý sa

ponížil, bol oslávený a potvrdzuje naše zmierenie s jeho dielom, ktorým nás oslobodzuje od hriechu, ktorý nám ukázal ako *pýchu*, ako odmietnutie a odopieranie slovu, ktoré chce človeka *pohnúť*, a ako *lož*. Aj preto, že *hriech* nemožno objaviť len *a posteriori* a ako *tieň*, ktorý spôsobí Kristovo svetlo, tlmočí dogmatika dobre vlastný obsah evanjelia. V evanjeliu poznávame totiž *vlastnú vinu*, len ako vinu, ktorá bola odpustená a vlastné zatratenie len ako priepasť, z ktorej nás vytrhuje *Kristus Spasiteľ*. Inak povedané: „neexistuje vôbec žiadne poznanie, ktoré by predchádzalo, alebo bolo nezávislé na Kristovom diele. Pravdu sveta, dejín a človeka môžeme postihnúť len v osvetlení osobou a činmi Božími, ako nám boli zjavené ako jadro radostnej zvesti.“¹⁷ V Božom vyvolení sa Barth rozchádza so špekulatívnym učením o dvojakej *predestinácii*, ako ho v najnepriateľnejšej forme formuloval *Kalvín* v poslednom vydaní svojej *Inštitúcie*. Vyvolenie je podľa Bartha *radostná zvesť* o tom, že *vlastné zatratenie* môže človek rozoznať len na *Kristovom kríži* ako *zaslúžené prekliatie*, ktoré Kristus skrze milosť znáša za nás. Podobne prijímame v jeho oslávení istotu, že sme boli vytrhnutí z *večnej smrti*, aby sme dospeli k slávnej slobode Božích detí. Učenie o *predurčení* (*predestinácia*) prestáva byť tajomstvom *hrôzy a rezignácie*, ktoré pohoršilo toľko ľudí, a stáva tým, čím v skutočnosti nikdy neprestalo byť. Kapitoulou evanjelia, *radostnou správou* o tom, že *Boh o nás rozhodol* v Kristovi a že nám prisľubuje istotu víťazstva, ktorým sme vytrhnutí z *večného zatratenia*. Treba povedať, že Barth v tejto otázke dlho *váhal*. Proti svojmu zvyku od základov prepracoval už hotovú kapitolu *Dogmatiky* venovanú tejto otázke. Milosť *predchádza* zákon, čo znamená, že kresťan neslúži Bohu, aby bol *spasený*, ale preto, že *je spasený*. Tento návrat k etike *vďačnosti* je príznačný pre celú *reformovanú teológiu* i pre Lutherov spis *O slobode kresťana*.¹⁸ V *Cirkevnej dogmatike* si Barth kladie za úlohu vylúčiť „všetky prvky existencialistickej filozofie, ktoré som vtedy (čiže v dobe *Kresťanskej dogmatiky*) považoval za potrebné zahrnúť, aby som založil, podporil a dokonca odôvodnil teológiu.“¹⁹ Iba rigorózna cesta *Božieho slova* mohla zabrániť návratu ku krokom protestantskej teológie 19. storočia. Avšak musela sa vylúčiť aj *analógia entis*, ktorá vedie priamo k vypracovaniu *prírodzenej teológie*, ktorá je prakticky uplatňovaná v katolíckej teológii. Dielo *Cirkevná dogmatika* sa delí na *päť dielov* a každý z nich má *päť zväzkov*, ktoré zodpovedajú piatim základným článkom. Prvý diel obsahuje *úvod*, nie v zmysle úvodného filozofického alebo apologetického predstavenia, ale v zmysle *dogmatiky* vo svojej podstate, ktorá sa zaoberá *náukou Božieho slova* ako *kritériom* dogmatiky. Božie slovo je videné vo svojich troch formách. Slovo

¹⁷ CASALIS, G., *Karl Barth. Život a dílo*. 1968, s. 72, 77, 78, 81 – 84.

¹⁸ Tamže, s. 71 – 72.

¹⁹ BARTH, K., *Die Kirchliche Dogmatik (Cirkevná dogmatika) I/1 (1932) Dogmatique (Dogmatika) I, XI*. (In: GIBELLINI, R., *Teológia XX. storočia*. 1999, s. 22. ISBN 80-7165-223-7.)

ohlasované cirkvou, ktoré odkazuje na *písané* slovo biblického svedectva, ktoré zasa nachádza svoje základy v slove *Božieho zjavenia*, ktoré sa uskutočnilo v *Ježišovi Kristovi*. Ježiš Kristus je *objektívna realita* zjavenia a jeho poznania. Je to formulácia, ktorá narába s *kristologickou koncentráciou*, z ktorej odvodzuje *teológiu Božieho slova* rozvinutú ako dôslednú *kristológiu*. Božie slovo, Boh, stvorenie, zmierenie (*Versöhnung*), spasenie (*Erlösung*), to sú rozsiahle témy piatich programovaných dielov (alebo častí) *Cirkevnej dogmatiky*. *Cirkevná dogmatika* chce byť výrazom *cirkevného spoločenstva* a nie konkrétnej *teologickej školy*.²⁰ Na popísanie *zmien teoretického zamerania Barthovej teológie* by bolo potrebné uviesť toto.²¹ V období *Dogmatiky* sa dôsledne uvádzajú nasledujúce ústredné tvrdenia: a) *Boh je Boh*, ale je to *Boh pre svet*. Boh, ktorý je úplne *Iný*, nahrádza postavu Boha, ktorý *sa približuje svetu*; b) *svet je svet*, ale je to *svet milovaný Bohom*. Prechádza sa od pojmu nekonečného *kvalitatívneho rozdielu* k pojmom *združenia, zmierenia, vykúpenia* ako *klúčovým pojmom* teologickej rozpravy; c) Boh sa stretáva so svetom vo *svojom Slove*, v *Ježišovi Kristovi*. Z toho vyplýva *kristologická koncentrácia*, ktorá nahrádza *eschatologickú formuláciu* z dialektického obdobia.

Hans Küng, keď spomínal na Bartha počas jeho pohrebu v bazilejskom dóme, hovoril o ňom ako *katolícky teológ*, povedal: „Bola doba, ktorá potrebovala *doctora utriusque iuris*, odborníka na obe práva, svetské a kanonické. Naša doba súrne potrebuje *doctora utriusque theologiae*, odborníka na obe teológie, evanjelickú a katolícku. A ak ním niekto v tomto našom storočí príkladným spôsobom bol, nebol to nik iný ako Karl Barth.“²² Jeho dielo má *ekumenickú hodnotu* tým, že privolalo teológiu späť k jej vlastnému predmetu, ktorým je *Božie slovo*. Zaiste, teologický spor pokračoval a aktuálne teologické stanoviská *išli ďalej*, ako to urobil Barth, avšak vychádzali z formulácie, ktorú Barth prevzal do teológie tým, že ju koncipoval a prakticky uplatňoval ako teológiu *Božieho slova*.²³

Zhodnotenie Barthovho teologického projektu

Podľa Bartha je Boh úplne *Iný* ako človek. Človek je *ako človek* neschopný poznať Boha. Vzťah medzi Bohom a človekom môže mať len jeden počiatok a jeden smer, a to je „*vertikálny pohyb zhora dolu*“. Barthovo zdôrazňovanie Božej *transcendencie* bolo jeho reakciou na mylné náboženské predstavy v jeho dobe. Vytvorenie *ostrej hranice* medzi Bohom „*hore*“

²⁰ GIBELLINI, R., *Teológia XX. storočia*. 1999, s. 22 – 24.

²¹ DEMBOWSKI, H., Karl Barh, Rudolf Bultmann, Dietrich Bonhoeffer (1976), 15 – 45. (In: GIBELLINI, R., *Teológia XX. storočia*. s. 24)

²² KÜNG, H., *Karl Barth: 1886 – 1968. Gedenkfeier im Basler Münster*, EVZ – Verlag Zürich 1969, 43. (In: GIBELLINI, R., *Teológia XX. storočia*. 1999, s. 25.)

²³ GIBELLINI, R., *Teológia XX. storočia*. 1999, s. 25.

a človekom „dolu“ (na zemi) však nemá opodstatnenie ani v biblickej tradícii. Apoštol Pavol v Liste Rimanom hovorí o možnosti poznania Boha zo stvorenia. „(...) čo možno o Bohu vedieť, Boh im to zjavil. Ved' to, čo je v ňom neviditeľné – jeho večná moc a božstvo – možno od stvorenia sveta rozumom poznávať zo stvorených vecí. (...)“ (Rim 1,18 – 21). Podobne sa hovorí aj v starozákonnej knihe Múdrosti (Múd 13,1 – 19). List Rimanom v minulosti kresťanov rozdeľoval, dnes ich spája, aj vďaka ekumenickému úsiliu Karla Bartha. Podľa svedectva *Písma a tradície* vyhlasuje katolícka cirkev (zvlášť na Prvom vatikánskom koncile), že „svetlo prirodzeného rozumu“ môže s istotou *poznať Boha* zo stvoreného sveta a systematickým rozvíjaním tohto poznania ho môže aj preukázať. Dogmaticky: DS 1806, 1785, 2305, 2317. Učenie nepopiera, že v konkrétnom poriadku *hriechu a milosti* každé skutočne dosiahnuté poznanie, pokiaľ má význam pre spásu, je podporené Kristovou milosťou. Človek sa musí zbaviť *ľudských predstáv* o Bohu a stať sa „prázdnu nádobou“, ktorú len Boh môže *naplniť* svojím obsahom. *Inakosť* Boha možno chápať aj tak, že Boh nie je „*ex machina*“, ktorý splní každé ľudské pranie a túžbu. V takomto ponímaní je náboženstvo *výtvorom človeka*, ktoré Barth odmieta. Pavlovi nejde o *odvrátenie* sa od sveta spojené s *askézou*, ako ho chápali grécki filozofi, a vytváranie *humanity* bez Boha na svetský spôsob (Rim 12,1). Apoštol varuje pred prispôbením sa *duchu sveta*, ktorý je v rozpore s *Božím duchom*. Kto sa prispôbuje *duchu sveta* popiera zásadnú *inakosť Boha*. Barthovmu dielu prepožičiava zvláštnu novosť a priamo revolučný význam, že v ňom *kristológia*, čiže učenie o Kristovi má ústredné miesto. Pokiaľ ide o *antropológiu*, pripomína Barthova *Dogmatika*, že *poznať človeka* a odhaliť jeho podstatu možno len *skrze vieru v Krista*, ktorý je *novým Adamom*. Barth nechce robiť teológiu vo *vzduchoprázdne*, ale na báze *teologických a kultúrnych dejín*.

Katolícka cirkev vyznáva spolu s protestantizmom zásadu *sola gratia*, keď je správne pochopená. Lebo od počiatku až do konca neexistuje žiadny *spasiteľný skutok* človeka, ktorý by nebol podporený *nezaslúženou milosťou*. Ako schopnosť k takému konaniu, tak aj skutočné *slobodné konanie* človeka, a teda oslobodenie slobody k *viere, nádeji a láske*, ako to žiada Boh, pochádza z *milosti*, ktorá je síce *všetkým prislúbená*, ale ktorú človek nemôže od Boha *vymáhať*. Táto *milosť* sa však stáva skutočnou udalosťou, takže Boh človeka opravdivo vnútorne *pretvára* a bezbožného tvora, ktorým by inak bol na svoje *milované dieťa*, takže človek už nie je tým, čím bol predtým (alebo by bol bez tejto udalosti). Predsa však človek sa nemôže chváliť touto *milosťou*, ako by bola jeho vlastníctvom. Preto aj katolícky kresťan vyznáva, že je *hriešnik*, keď sa snaží zostať verný *Božej milosti*, ktorá ho jedine môže spasiť. V tomto zmysle je aj pre neho evanjelium *súdom*, ako to tvrdí Barth. Keďže však *milosť* v *ospravedlnenom človeku* pôsobí skutočne premieňajúcim spôsobom, je to, čo koná v *Božom duchu* hodné *večného života* a v tomto zmysle *zásluhou*, o ktorej hovorí aj *Písmo*.

Bibliografia

- BARTH, K., *Römerbrief*, s. 13. (In: CASALIS, G., *Karl Barth. Život a dílo*. Praha: Kalich 1968, 120 s.)
- BARTH, K., *L'epistola ai Romani (List Rimanom)*, 6. (In: GIBELLINI, R., *Teológia XX. storočia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška 1999, 449 s. ISBN 80-7165-223-7.)
- BARTH, K., *Die Kirchliche Dogmatik (Cirkevná dogmatika) I/1 (1932) Dogmatique (Dogmatika) I, XI*. (In: GIBELLINI, R., *Teológia XX. storočia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška 1999, 449 s. ISBN 80-7165-223-7.)
- BOSC, J., *Karl Barth*, s. 14. (In: CASALIS, G., *Karl Barth. Život a dílo*. Praha: Kalich 1968, 120 s.)
- CASALIS, G., *Úvod*. (In: CASALIS, G., *Karl Barth. Život a dílo*. Praha: Kalich 1968, 120 s.)
- CASALIS, G., *Karl Barth. Život a dílo*. Praha: Kalich 1968, 120 s.
- DEMBOWSKI, H., *Karl Barth, Rudolf Bultmann, Dietrich Bonhoeffer* (1976), 15 – 45. (In: GIBELLINI, R., *Teológia XX. storočia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška 1999, 449 s. ISBN 80-7165-223-7.)
- GIBELLINI, R., *Teológia XX. storočia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška 1999, 449 s. ISBN 80-7165-223-7.
- HERIBAN, J., *Príručný lexikón biblických vied*. Bratislava: Vydavateľstvo Don Bosco 1998, 1366 s. ISBN 80-88933-07-2.
- KÜNG, H., *Karl Barth: 1886 – 1968. Gedenkfeier im Basler Münster*, EVZ – Verlag Zürich 1969, 43. (In: GIBELLINI, R., *Teológia XX. storočia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška 1999, 449 s. ISBN 80-7165-223-7.)
- RAHNER, K., VORGRIMLER, H., *Teologický slovník*. Praha: Zvon 1996, 439 s. ISBN 80-7113-212-8.
- TILLICH, P., *Systematická teológia*. Liptovský Mikuláš: Tranoscius 2009, 744 s. ISBN 978-80-7140-319-7.

Formation and Education

Bildung und Erziehung

Výchova a vzdelávanie

Activating Methods and Forms of Work with a Student with Special Educational Needs

Aktivierende Methoden und Arbeitsformen mit einem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Aktivizujúce metódy a formy práce so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Aktywizujące metody i formy pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Agnieszka Hłobił

Abstract

The article is devoted to the issues of meeting the special needs of students. It focuses on the description of individualized teaching procedures conducive to satisfying the needs and capabilities of students defined as "students with special educational needs". Particular attention was paid to the analysis of activating methods and organizational forms of education, the use of which enables teachers to individualize work with students with special educational needs. The teaching conditions identified in the article became the basis of empirical research. The results obtained from the research conducted among teachers allow us to conclude that most of them undertake many didactic and methodological initiatives in their didactic work, thanks to which students with special educational needs overcome their difficulties both in the cognitive and social sphere, related to functioning in the classroom environment and the school community.

Keywords: Student with special educational needs. Satisfying needs.
Individualization. Methods and forms of work. Teacher.

Wprowadzenie

Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych jest jednym z wyzwań współczesnej szkoły, stanowi również wyznacznik dobrego nauczania. Warunkowane jest tworzeniem optymalnych rozwiązań zarówno pod względem organizacji procesu kształcenia, jak i jakości prowadzonych przez nauczycieli działań dydaktycznych, wychowawczych, diagnostycznych

i terapeutycznych. Specjalne potrzeby edukacyjne upowszechnione zostały w Deklaracji z Salamanki opublikowanej przez UNESCO w 1994 roku (M. Bogdanowicz, H. A. Sayles, 2004, s. 58-59). W dokumencie określono kategorię dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które nie potrafią podołać wymaganiom programu nauczania powszechnie obowiązującego w szkołach, nie mieszczą się w powszechnie funkcjonującym systemie edukacyjnym. Dzieci te potrzebują pomocy pedagogicznej realizowanej w formie specjalnego programu nauczania, specjalnych metod i form nauczania dostosowanych do ich indywidualnych możliwości, potrzeb oraz ograniczeń. Potrzebują również indywidualnego podejścia w zakresie treści, metod i form nauczania, czasu na jego opanowanie, specjalnego systemu motywowania, oceniania czy sprawdzania postępów w nauce. Bardzo często wymagają również dostosowania rozwiązań organizacyjnych, warunków lokalowo-bytowych, specjalnych narzędzi i pomocy dydaktycznych (M. Bogdanowicz, 1995, s. 216). Wspomniany dokument wprowadza specjalne potrzeby edukacyjne dla określenia szerokiego zakresu zjawisk, obejmuje zarówno dzieci upośledzone, dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce, jak i dzieci bardzo zdolne czy wybitne.

W ujęciach światowych (zob. D. Krzyżyk, 2012, s. 10-11) podkreśla się, że specjalne potrzeby edukacyjne wymagają dostosowania warunków dydaktycznych ogólnodostępnej edukacji tj. celów, treści, metod, zasad, form organizacyjnych i środków dydaktycznych do indywidualnych cech rozwoju i możliwości edukacyjnych dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się. W Polsce definicję ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi sformułowano w dokumencie MEN *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Określono je jako potrzeby, które w toku rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z ich niepełnosprawności lub powstałe z innych przyczyn trudności w uczeniu się (MEN, 1999, s. 11). Zmieniająca się dynamicznie rzeczywistość edukacyjna stawia szkoły przed koniecznością a zarazem obowiązkiem skutecznego wychodzenia naprzeciw indywidualnym potrzebom, trudnościom i zainteresowaniom uczniów oraz stałe podnoszenie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. To zindywidualizowane podejście przyczyni się do stworzenia każdemu dziecku równych szans na uzyskanie sukcesów w szkole (MEN, 1998).

Jak już wcześniej wspomniano, jednym z wymagań zaspokajania specjalnych potrzeb uczniów jest dostosowanie do nich warunków dydaktycznych. W artykule skupiono się na aktywizujących metodach i formach organizacyjnych, które w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stosują nauczyciele. Przeprowadzone badania empiryczne za pomocą wywiadów skategoryzowanych z nauczycielami szkół podstawowych pozwoliły na diagnozę zaspokajania specjalnych potrzeb uczniów w aspekcie dydaktycznym; stosowania wybranych, zindywidualizowanych, zdaniem nauczycieli, efektywnych metod i form organizacyjnych sprzyjających rozwojowi uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Część główna

Jak piszą G. Dryden i J. Vos w swojej książce *Rewolucja w uczeniu*, najbardziej gruntownym przeobrażeniem metod pracy w szkole, jakie rysują się w przyszłości jest rozwój mniej lub bardziej całkowitej indywidualizacji nauczania, na której będzie się koncentrować czynności nauczyciela. Zaś od nauczyciela będzie się wymagać przede wszystkim planowania pracy poszczególnych uczniów, kierowania nimi i oceniania ich postępów (G. Dryden, J. Vos, 2000, s. 89). Przytoczona zapowiedź autorów jest jak najbardziej aktualna i doskonale odpowiada potrzebom współczesnej szkoły, szczególnie w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kształceniu zorientowanemu na zaspokajanie specjalnych potrzeb uczniów powinna służyć stosowana w normalnych, nie w wyselekcjonowanych klasach indywidualizacja wymagań i pracy szkolnej. W tak zorganizowanej przestrzeni dla wspierania rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nader wartościowe i niezastąpione stają się wielostronne sposoby nauczania i uczenia się. W racjonalnie zorganizowanym wielostronnym procesie dydaktycznym jest stałe miejsce dla zaspokajania potrzeb i możliwości uczniów, zarówno określanych uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jak i pozostałych. Wśród metod, które przyczyniają się w dużej mierze do zaspokajania owych potrzeb uczniów znajduje się metoda problemowa będąca praktycznym sposobem realizacji nauczania problemowego. Nauczanie problemowe uczy uczniów dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów oraz sprawdzania wartości rozwiązania, a przede wszystkim aktywizuje intelektualnie i wyzwala aktywność badawczą ucznia. Proces nauczania problemowego opiera się na samodzielnym dochodzeniu uczniów do wiedzy, zarówno tej, która jest samym rozwiązaniem problemu jak i zdobywanej w toku formułowania problemu, wytwarzania pomysłów i ich weryfikacji. W nauczaniu tym istotne jest organizowanie i kierowanie przez nauczyciela procesem rozwiązywania przez uczniów zagadnień teoretycznych lub praktycznych. Metody problemowe mogą i winny być stosowane w nauczaniu różnych przedmiotów, stwarzają duże możliwości pobudzania i zachęcania uczniów do poszukiwań i badań (W. Okoń, 1965, s. 201). W praktyce szkolnej najczęściej spotkać można dwa rodzaje problemów, a mianowicie problemy typu „odkryć” i problemy typu „wynaleźć”, „skonstruować”. Problem typu „odkryć” „pobudza przede wszystkim czynności umysłowe. Proces myślowy przebiega tutaj na drodze od praktyki do teorii. Problemy te charakteryzują się tym, że prowadzą z reguły do jednego rozwiązania, którym najczęściej może być odkrycie przyczyny lub skutku jakiegoś zjawiska, odkrycie nieznanego jeszcze uczniowi pojęcia, stosunku czy zależności występującej w poznawanej rzeczywistości. Czynność rozwiązywania problemu typu odkryć jest ściśle zdeterminowana przez określone reguły i zasady ustalone w danej nauce. Proces taki ma charakter konwergencyjny (zbieżny) i występuje przede

wszystkim przy rozwiązywaniu tzw. problemów zamkniętych. Problemy o rozwiązaniach konwergencyjnych, wiążące się z pokonywaniem trudności teoretycznych, są typowe w nauczaniu przyrodoznawstwa”. Problem typu „wynaleźć”, „skonstruować” „pobudza przede wszystkim czynności praktyczne. Proces myślowy przebiega tutaj na drodze od teorii do praktyki. Myślenie wynalazcze stosowane jest głównie w rozwiązywaniu problemów w przedmiotach technicznych i artystycznych. Przy rozwiązywaniu problemów typu „wynaleźć” uczeń wytwarza nieznane lub wykorzystuje znane mu metody zastosowania teorii w praktyce. Ten rodzaj problemów stwarza możliwość znalezienia wielu poprawnych rozwiązań. Są to rozwiązania typu dywergencyjnego (rozbieżnego) polegające na wynalezieniu sposobu rozwiązania trudności technicznej” (W. Okoń, 1965, s. 276).

Wysuwając problem w pracy na lekcji nauczyciel musi pamiętać o różnicach indywidualnych między uczniami. Różnice te dotyczą zarówno poziomu umysłowego, jak i zasobu wiadomości i umiejętności, a także chęci do pracy. Ważne jest, aby nauczyciel różnicował stopień trudności zadań, a tym samym wywoływał aktywność intelektualną wszystkich uczniów; nie można doprowadzić do sytuacji, gdzie uczeń nie odczuwa trudności i nie ma wątpliwości. Problemy powstają w określonych sytuacjach tzw. sytuacjach problemowych, których organizowanie wymaga od nauczyciela dyskrecji i reżyserii. Umiejętność stwarzania takich sytuacji, jak pisze W. Okoń „jest przejawem mistrzostwa dydaktycznego nauczyciela, które polega na tym, aby przez określony system zabiegów sprawić, żeby uczeń:

- naprawdę odczuwał określoną trudność teoretyczną lub praktyczną;
- sformułował sam problem albo uświadomił sobie sformułowany problem przez nauczyciela;
- chciał ten problem rozwiązać;
- potrafił to zrobić” (W. Okoń, 1965, s. 63).

Rozwiązywanie przez uczniów problemów – uczenie się problemowe – posiada ogromne walory kształcące. Uczniowie rozwiązując problemy:

- skutecznie przyswajają wiadomości, sprzyja temu samodzielne, aktywne i rozumowe opanowywanie informacji oraz ich pełne rozumienie;
- trwalej niż w nauczaniu podającym zapamiętują wyuczone elementy wiedzy;
- wiążą wiadomości aktualnie poznawane z wiadomościami wcześniej opanowanymi, a niezbędnymi do rozwiązania problemu;
- wiążą wiadomości z zakresu różnych przedmiotów nauczania, znajdują związki międzyprzedmiotowe, co ma istotny wpływ na całościowe, pełne uchwycenie struktury wiedzy;
- stosują zdobyte wiadomości w nowych sytuacjach, przez co ich wiedza ma charakter operatywny;
- rozwijają swoje zdolności poznawcze, przede wszystkim myślenie twórcze i krytyczne;

- opanowują umiejętności prowadzenia badań: uczą się stawiania problemów, wysuwania hipotez, empirycznego i logicznego weryfikowania hipotez, uogólniania wyników badań, zastosowania wyników w konkretnych sytuacjach, uczą się krytycznego oceniania wyników badań;
- kształtują swoją postawę badawczą, twórczą (W. Okoń, 1965).

Metody problemowe rozszerzają swój zakres, w wyniku czego powstają nowe ich odmiany. W. Okoń wyróżnia - obok klasycznej metody problemowej - takie odmiany metod problemowych jak: „metoda przypadków, metoda sytuacyjna, burza mózgów, mikronauczanie i gry dydaktyczne, do których zalicza się metodę inscenizacji i gry symulacyjne” (W. Okoń, 1996, s. 262). Metody te aktywizują uczniów, gdyż kształcą w nich umiejętność szukania informacji i ich przetwarzania, stawiania i rozwiązywania problemów, tworzenia pomysłów, podejmowania racjonalnych decyzji. Ponadto doskonali umiejętność dyskusowania, argumentowania oraz rozwijają umiejętności rozumowania integrującego wiele dziedzin wiedzy i umiejętności. Istotą burzy mózgów jest wysuwanie pomysłów, a następnie ich wartościowanie zgodnie z zasadą, że „pierwsza myśl jest najlepsza”. Wykorzystuje ona element wzajemnego oddziaływania na siebie i pobudzania osób uczestniczących, dzięki czemu zapewnia wysoki stopień aktywizacji zespołu. W zajęciach prowadzonych tą metodą występuje etap wytwarzania hipotez, weryfikowania ich, aktywizowania wiedzy i umiejętności uczniów oraz wzbogacania wiadomości (W. Okoń, 1996). Jak pisze F. Bereźnicki „zaletą metody sytuacyjnej jest wyrabianie zdolności samodzielnego podejmowania decyzji przez uczniów. Stwarza ona doskonałe warunki kształcenia i rozwijania myślenia, umiejętności integrowania wiedzy z różnych dyscyplin, stwarza sytuacje prowadzące do samodzielności i twórczego uczenia się, wywołuje przy tym dużą intensywność tych procesów”. Metoda inscenizacji natomiast „aktywizuje uczniów przez ich emocjonalne i intelektualne zaangażowanie w rozwiązywanie problemu” (F. Bereźnicki, 2001 s. 193-194). Ponadto uczy obserwowania wzajemnych stosunków między ludźmi i krytycznej oceny ich postępowania, wczuwania się w motywy zachowania innych i wyciągania wniosków z ich postępowania. Metoda symulacyjna polega na odtwarzaniu konkretnej sytuacji rzeczywistości. Jest bardzo przydatna w przedmiotach humanistycznych, gdyż pozwala odtworzyć konkrety np. fakty historyczne. Jej walory to: kształtowanie umiejętności poznawczych, zdobywanie przez uczniów trwałej i operatywnej wiedzy dzięki silnej motywacji, jaką wzbudza. Również metoda dyskusji jest nader wartościową metodą nauczania, pobudza i rozwija myślenie, kształci umiejętności formułowania myśli i ich wypowiedzania, kształtuje umiejętności oceny zdania partnerów, uczy krytycznego spojrzenia na własne poglądy i ich weryfikowania. Metoda ta umożliwia nauczycielowi lepsze poznanie uczestników i daje możliwości wpływania na ich poglądy, przekonania i postawy. Jest ważnym czynnikiem rozwijania umiejętności myślenia

i ścisłego wypowiadania myśli, formułowania dłuższych wypowiedzi, operowania dowodami, przedstawiania argumentacji w celu obrony swoich poglądów, wdrażania do społecznego współżycia, itp. Przez dyskusję w wyniku ścierania się różnych poglądów uczniowie uzupełniają i modyfikują swoje doświadczenie, co jest jednym z warunków ich dalszego rozwoju (F. Bereźnicki, 2001).

Nauczanie i uczenie się problemowe zostało uznane przez większość znawców przedmiotu za metodę o bardzo wysokich walorach kształcących. Dostrzeganie problemów jest czynnością, której znaczenie trudno przecenić, i która decyduje o osiągnięciach ucznia.

Problemowe metody kształcenia są najchętniej łączone z kształceniem wielopoziomowym, polegającym na różnicowaniu poziomu trudności oraz zakresu treści. Jest ono jednym z podstawowych sposobów indywidualizacji kształcenia. Realizowane jest ono w rozmaitych wariantach, z których jeden polega na tworzeniu klas heterogenicznych w których tworzy się kilka poziomów grup w ramach jednej klasy. Uczniowie nie tracą wtedy kontaktu ze zróżnicowanym psychologicznie zespołem klasowym, mają jednocześnie warunki do nauki odpowiedniej do poziomu ich możliwości. Inaczej mówiąc, zachowuje się możliwość stałego kontaktu uczniów o różnym poziomie zdolności, różnicując przy tym poziom trudności i zakres materiału nauczania dla poszczególnych grup (F. Bereźnicki, 1994, s. 232-233). Takie rozwiązanie zapobiega negatywnym skutkom oddzielnego uczenia się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i innych uczniów. W efekcie uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają dobre warunki do nauki i rozwoju społecznego.

Stosowanie metod problemowych w ramach kształcenia wielopoziomowego związane jest – jak można sądzić – także z tym, że w warunkach organizacyjnego podziału klasy na poziomy, metody te można z powodzeniem zalecić różnym grupom uczniów. Częste współwystępowanie grupowej formy organizacyjnej i problemowych metod nauczania doprowadziło nawet do powstania nazwy „nauczanie problemowo - grupowe”, co daje nam metodę i formę zarazem (R. Więckowski, 1975). Badania przeprowadzone przez R. Więckowskiego wskazują, że połączenie nauczania zróżnicowanego (wielopoziomowego) z problemową metodą nauczania - uczenia się oraz grupową formą organizacyjną jest rozwiązaniem stwarzającym korzystne warunki do nauki uczniów z wszystkich poziomów. To zaś jest powodem potwierdzającym pogląd, że kształcenie wielopoziomowe wymaga łączenia różnych czynności dydaktycznych i że dopiero właściwe powiązanie różnych zabiegów, prowadzi do uzyskania wysokich efektów dydaktycznych (R. Więckowski, 1975).

Kształcenie wielopoziomowe jest więc sposobem pracy dydaktyczno-wychowawczej, na który składa się: odpowiednie grupowanie uczniów, stopniowanie trudności oraz różnicowanie zakresów treści. Ponadto w jego ramach występuje również przyspieszenie nauki, szczególnie w przypadku

kształcenia uczniów zdolnych. Przyspieszenie to może być na tyle znaczne, że uczniowie określonego poziomu wcześniej opanowują materiał programowy.

Poznawaniu rzeczywistości powinno towarzyszyć przeżywanie emocjonalne i ocenianie, które, mimo iż integralnie wiążą się z doznaniem intelektualnymi, dotyczą innej strony osobowości. Dlatego nie można pomijać sfery doznań emocjonalnych we wszelkich działaniach pedagogicznych. Stąd zachodzi potrzeba wyróżnienia grupy metod nauczania, których zadaniem jest eksponowanie wartości połączonych z przeżyciem. Metody eksponujące, wyodrębnione przez W. Okonia cechuje „wielkie bogactwo odmian, zależnie, bowiem od rodzaju wartości zmienia się sposób ich eksponowania i wpływania na sfery osobowości, jak uczucia, postawy, system wartości i charakter” (W. Okoń, 1996, s. 268). „Inaczej eksponuje się wartości moralne, których nośnikiem jest dzieło literackie, a inaczej, gdy jest nim czyn ludzki” (W. Okoń, 1996, s. 269). Bogactwo i zróżnicowanie sposobów eksponowania nie sprzyjało ustaleniu podziału tej grupy metod. W. Okoń w swoim podręczniku wyróżnił metody impresyjne i ekspresyjne, których zaletą jest to, iż uczeń - pewnego rodzaju „twórca”, sam eksponuje wartości, utożsamiając się z nimi, przez co silniej je przeżywa, jak i również chętniej dyskutuje i zmienia siebie pod jakimś względem. Na uwagę zasługuje tutaj drama czy sztuka teatralna, które to oparte na bezpośrednim doświadczeniu życiowym ucznia wykorzystują jego zmysły, wyobraźnię, mowę, ruch. „Pozwalają głębiej, autentyczniej odebrać treść i przeżyć ją emocjonalnie, aktywizują i umysł, i emocje, kształcą wyobraźnię, uczą myśleć, doskonałą ekspresję” (A. Dziedzic, J. Pichalska, 1995, s. 8-9). Są, więc metodami wspierającymi nauczanie przedmiotowe, ułatwiającymi rozwój zdolności umysłowych.

Istotnym, oprócz wyżej wymienionych metod nauczania, jest zastosowanie metod praktycznych, które rozwijają umiejętności praktyczne uczniów jak i wzbogacają wiedzę praktyczną. Przyjmując podział metod praktycznych za J. Półturzyckim, zaliczamy do nich między innymi: „ćwiczenia oraz zajęcia laboratoryjne (J. Półturzycki, 1997, s. 129). Metoda ćwiczeń polega na stosowaniu wiedzy teoretycznej do celów praktycznych, „sprzyja rozumieniu istoty czynności, ułatwia jej lepsze wykonanie i pomaga w racjonalizowaniu czynności” (J. Półturzycki, 1997, s. 130). Celem ćwiczeń jest zdobycie umiejętności, sprawności i nawyków oraz utrwalanie posiadanych umiejętności tak, aby posiadana wiedza stała się operatywną. Ważne jest, aby ćwiczenia organizowane były jako samodzielna praca uczniów, która może odbywać się indywidualnie lub w grupach. Przy doborze zadań jednak należy przestrzegać stopniowania trudności, różnicowania charakteru zadań i zwiększania samodzielności przez planowanie pracy, jej wykonanie i sprawdzenie. Metoda laboratoryjna nie tylko ułatwia uczniom bezpośrednie poznanie rzeczywistości, lecz również wyzwala aktywność i samodzielność intelektualną, rozwija zainteresowania, wdraża do samodzielnego działania. Uczniowie na podstawie już posiadanej wiedzy przyswajają sobie nowe wiadomości i umiejętności głównie w wyniku samodzielnej

aktywności poznawczej. Punktem wyjścia pracy uczniów nad określonym problemem jest odczucie trudności na tle sytuacji zainscenizowanej przez nauczyciela, następnie sformułowanie problemu, poszukiwanie pomysłu rozwiązania, ich uzasadnienie i sprawdzenie poprawności rozwiązania. Metoda laboratoryjna zazwyczaj występuje w połączeniu z pomiarem, który dotyczy ilościowej lub liczbowej strony rzeczy, zjawisk i procesów (J. Pólturzycki, 1997).

Stosowanie na lekcji określonych metod nauczania pociąga za sobą w konsekwencji konieczność odpowiedniego zorganizowania pracy uczniów. Podstawowymi formami organizacyjnymi zajęć lekcyjnych jest praca jednostkowa, zbiorowa i grupowa.

Pierwszym w systemie szkolnictwa systemem organizacyjnym nauczania zbiorowego stał się system klasowo - lekcyjny, stanowiący do dzisiaj powszechnie stosowaną formę nauczania. Ma on niewątpliwie zalety: prostą strukturę organizacyjną, zapewnia realizację zasady systematyczności nauczania oraz opanowanie przez uczniów podstawowego zasobu wiedzy z danego przedmiotu nauczania. Jednak nie ma w nim miejsca na dostosowanie nauki do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Ma nadmierną sztywność organizacyjną, która utrudnia utrzymanie więzi ze szkołą i traktuje przedmiotowo uczniów. System ten jest doskonały, m.in. przez wprowadzenie tzw. klas-pracowni i laboratoriów językowych, wiązanie nauki szkolnej z pracą wytwórczą. Wszystko to ma na celu aktywizację uczniów poprzez rozwijanie ich działalności poznawczej, emocjonalnej i praktycznej (F. Bereźnicki, 1994).

Zaletą pracy jednostkowej jest możliwość indywidualizacji treści i tempa uczenia się oraz stałej i zarazem dokładnej kontroli zarówno przebiegu, jak i efektów pracy uczniów. Dzięki łączeniu nauczania zbiorowego z nauczaniem indywidualnym stwarza się spore możliwości indywidualizowania, jak też wdrażania uczniów do samodzielnego uczenia się. Występowanie kolejno tych dwóch form powinno być organicznie powiązane i wzajemnie uwarunkowane. Konsekwencją pracy zbiorowej powinna być praca indywidualna i na odwrót. Efektem pracy indywidualnej powinny być propozycje rozwiązań problemów sformułowanych przez poszczególnych uczniów. Celem pracy indywidualnej jest m.in. zmuszenie niejako wszystkich uczniów do samodzielnego wysiłku intelektualnego w procesie rozwiązywania problemów. Praca zbiorowa to praca „równym frontem”, obejmująca swoim zasięgiem wszystkich uczniów w klasie. Jeżeli uczniowie w klasie uczestniczą wspólnie z nauczycielem w procesie nauczania, wówczas mówimy, że organizacja lekcji ma formę pracy zbiorowej. Biorąc pod uwagę duże zróżnicowanie uczniów pod względem potrzeb i możliwości zachodzi potrzeba takiego organizowania procesu dydaktycznego, aby mogli oni zgodnie ze swoimi możliwościami uczestniczyć w tym procesie. We współczesnej dydaktyce bardzo mocno podkreśla się potrzebę „indywidualnego podejścia do ucznia” w warunkach

pracy zbiorowej. Pamiętać należy, że indywidualizacja ma służyć rozwojowi uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a jednocześnie nie może hamować rozwoju uczniów pozostałych. Indywidualne podejście do uczniów jest jednym z ważniejszych czynników warunkujących pomyślne wyniki w nauce. Ze względu na fakt zróżnicowania klasy szkolnej należy stosować równolegle z pracą zbiorową, integralnie z nią powiązaną, pracę indywidualną (T. Lewowicki, 1980, s. 127). Praca grupowa jest jedną z istotnych form pracy z uczniem. Forma ta posiada niezaprzeczalne walory dydaktyczne i wychowawcze, które implikują potrzebę jej częstego stosowania. Stwarza ona korzystną sytuację organizacyjną, polegającą na tym, że wszyscy uczniowie w klasie są zaangażowani aktywnie w pracę związaną z tematem lekcji. Jest ona niezastąpionym narzędziem budzenia aktywności i samodzielności uczniów, wdrażania ich do współdziałania, przemyślanego podziału zadań, a także racjonalnej organizacji pracy i współodpowiedzialności za jej efekty. Zorganizowana praca w zespole spełnia ważną funkcję motywacyjną, z którą jest ściśle związana funkcja aktywizująca. Podczas współpracy w grupie wszyscy uczniowie mogą wypowiadać się wielokrotnie, a ponadto zostają zintensyfikowane inne czynności uczenia się, jak myślenie, spostrzeganie i działanie. Praca grupowa umożliwia kontrolę działania i jej wyników u wszystkich uczniów przez kontrolę społeczną. W grupie uczniowie nieustannie konfrontują swoje spostrzeżenia, myśli, uczą się krytycznego myślenia i poprzez uspołecznienie przezwyciężają egoizm i wzajemnie sobie pomagają. Jest to szczególnie ważne dla rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednym z podstawowych warunków prawidłowego i skutecznego funkcjonowania grupy jest właściwy dobór uczniów. Tworzące się zespoły, powinny być zróżnicowane pod względem umysłowego rozwoju i poziomu oraz równoważne między sobą. Wtedy mają równe szanse w osiąganiu podobnych wyników w nauce, zapewniając ponadto bezpośrednią wzajemną pomoc. Praca grupowa w procesie nauczania - uczenia się może występować, w co najmniej dwóch formach, jako praca grupowa jednolita i praca grupowa zróżnicowana. Jeżeli treść problemów, poleceń itp. jest jednakowa dla wszystkich grup w klasie, wówczas praca grupowa ma charakter jednolity, jeżeli natomiast jest różna dla każdej grupy i każda z nich rozwiązuje inny problem, wówczas praca grupowa ma charakter zróżnicowany. Podstawowym warunkiem funkcjonalności dydaktycznej pracy grupowej jest dyskusja nad wspólnie rozwiązanymi zadaniami. Przed rozpoczęciem współpracy w grupie każdy uczeń rozwiązuje problem indywidualnie po czym następuje, poprzez dyskusję, konfrontacja wyników, korekta i uzupełnienie oraz uzgodnienie wyniku końcowego. Wyniki uzyskane przez grupę referuje na polecenie nauczyciela jeden z uczniów, co zmusza wszystkich uczniów do intensywnej pracy. Po wygłoszeniu sprawozdań, co najmniej przez dwóch uczniów z różnych grup, następuje ogólna dyskusja, której zadaniem jest korekta błędów, konfrontacja wyników, uzupełnienie i ocena sprawozdań. Ten rodzaj konfrontacji wyników stwarza właściwą

formę kontroli dla wszystkich uczniów. W ten sposób forma pracy grupowej występuje łącznie z pracą indywidualną i pracą zbiorową, a tym samym praca grupowa może przyczynić się do przezwyciężenia niektórych niedostatków systemu klasowo - lekcyjnego. Wymienione formy pracy obejmują, bowiem swoim zasięgiem równocześnie wszystkich uczniów. Uwzględniając różnice indywidualne występujące między uczniami należy stosować takie formy organizacyjne pracy ucznia, które zapewnią jego rozwój a jednocześnie sprawne działanie całej organizacji szkolnej (T. Lewowicki, 1980).

W myśl zasady indywidualizacji i zasady zespołowości, organizacja nauki powinna zmierzać do maksymalnego uspołecznienia i uaktywnienia wychowanków. Zdaniem H. Muszyńskiego „praca zespołowa musi być jednocześnie łączona z podejściem indywidualnym (...). Zespołowość nie może, bowiem polegać na tym, że wszyscy robią to samo” (H. Muszyński, 1977, s. 291-295). Stąd nauka jednostkowa i nie jednostkowa (zbiorowa i grupowa) oraz jednolita i indywidualizowana muszą się przeplatać i uzupełniać, a nie wykluczać, o potrzebie urozmaiconych form pracy uczniów, w tym nauki grupowej, informują liczni teoretycy pedagogiki. Należy wdrożyć uczniów do skutecznego działania w różnych formach organizacyjnych, w tym do pracy w niestałych grupach i w stałych zespołach zróżnicowanych. Każda, bowiem z tych zbiorowości spełnia w wychowaniu dziecka sobie właściwą rolę. Wychowawcze zespoły zróżnicowane, działają na zasadzie; silniejszy ze słabszym, wdrażają uczniów do udzielania pomocy i korzystania z niej, realizując tym samym postulat nauki jednolitej, tj. dostosowanej do możliwości uczniów średnich. Natomiast doraźne grupy dydaktyczne, funkcjonując na zasadzie „równy z równym”, wymagają od każdego ucznia wysiłku na miarę górnych możliwości, spełniając tym samym postulat nauki indywidualizowanej, tj. dostosowanej do zróżnicowanej klasy szkolnej. Obydwa rodzaje zbiorowości kształtują osobowość jednostki: po pierwsze - bardziej uspołecniają, po drugie - intensywniej rozwijają jej sprawność intelektualną (H. Muszyński, 1977). Również badania W. Okonia wskazują na to, że „szczególną rolę w zakresie socjalizacji i uspołecznienia uczniów odgrywa praca grupowa, a zwłaszcza zróżnicowana” (W. Okoń, 1996). Polega ona na wykonywaniu zróżnicowanych zadań przez wszystkie stałe grupy, które mają strukturę heterogeniczną. Każda grupa wykonuje na lekcji własne zadanie, które jest częścią ogólnego zadania - wspólnego dla całej klasy.

Wyżej zaprezentowane podejście dydaktyczne zorientowane na stosowanie aktywizujących problemowych metod kształcenia oraz zróżnicowanych form pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stało się teoretyczną podstawą badań empirycznych. Wykorzystano w nich wywiady indywidualne skategoryzowane, które przeprowadzono wśród 56 nauczycieli szkół podstawowych. Badani nauczyciele mieli za zadanie wypowiedzieć się na temat indywidualizacji pracy, stosowanych aktywizujących metod i form pracy z uczniem ze

specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ocenić ich efektywność oraz wskazać trudności, na które trafiają w codziennej pracy w szkole. Prezentację uzyskanych wyników z przeprowadzonych badań rozpoczną od warunków pracy niezbędnych nauczycielom do realizacji indywidualizacji kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Tabela 1. Warunki do realizacji indywidualizacji pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Warunki do indywidualizacji pracy z uczniem z SPE	Liczba nauczycieli	Procent
Aktywizujące metody i formy pracy	56	100%
Programy kształcenia	56	100%
Pomoce i środki dydaktyczne	51	91%
Specjalistyczna pomoc	26	46%
Współpraca z rodzicami	56	100%
Kompetencje nauczycieli	43	77%
Warunki bazowe szkoły	23	41%

Źródło: Opracowanie własne

Wszyscy badani nauczyciele za podstawowe warunki do realizacji indywidualizacji pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uznają aktywizujące metody i formy pracy, programy kształcenia oraz współpracę z rodzicami. Przeważająca część badanych nauczycieli warunkuje indywidualizację pracy od pomocy i środków dydaktycznych, kompetencji nauczycieli oraz programów kształcenia. W mniejszym stopniu istotne dla nauczycieli są warunki bazowe szkoły, takiej odpowiedzi udzieliło 23% badanych.

W tabeli 2 zamieszczono wyniki badań dotyczące stosowanych przez nauczycieli aktywizujących metod kształcenia w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Tabela 2. Aktywizujące metody kształcenia stosowane przez nauczycieli w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Aktywizujące metody pracy z uczniem z SPE	Liczba nauczycieli	Procent
Burza mózgów	56	100%
Gry dydaktyczne	56	100%
Dyskusja	27	52%
Drama	26	46%
Projekty	56	100%
Mapy skojarzeń	13	23%
Metody skojarzeń łańcuchowych	10	19%
Metody praktyczne/ćwiczeniowe	48	86%

Źródło: Opracowanie własne

Przeprowadzone badania pokazują nam różnorodność w stosowaniu przez nauczycieli aktywizujących metod kształcenia. Wszyscy badani nauczyciele stosują burzę mózgów, gry dydaktyczne oraz projekty, będące odmianami metody problemowej. Duża część, bo mieszcząca się w przedziale od 52% do 86% stosuje również metody praktyczne, ćwiczeniowe oraz dyskusję. Najmniej badanych nauczycieli wskazało na metody skojarzeń czy dramę.

Kolejnym aspektem poruszonym w badaniach były formy organizacyjne pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które stosują badani nauczyciele. Wyniki z badań zamieszczono w tabeli 3.

Tabela 3. Formy organizacyjne pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Formy organizacyjne pracy z uczniem z SPE	Liczba nauczycieli	Procent
Zespołowa	56	100%
Grupowa	30	54%
Indywidualna	29	52%

Źródło: Opracowanie własne

Z zaprezentowanych wyników można odczytać, że wszyscy nauczyciele stosują w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zespołową formę pracy. Nieco ponad połowa badanych pracuje również indywidualnie oraz w grupach.

Badani nauczyciele wypowiedzieli się również w zakresie efektywności stosowanych aktywizujących metod i form kształcenia w zaspokajaniu potrzeb i możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wypowiedzi nauczycieli zamieszczono w tabeli 4.

Tabela 4. Efektywność aktywizujących metod i form pracy w zaspokajaniu potrzeb i możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Wypowiedzi nauczycieli w zakresie efektywności aktywizujących metod i form kształcenia w pracy z uczniem z SPE	Liczba nauczycieli	Procent
Zaangażowanie uczniów	56	100%
Chęć do pracy/motywacja	44	78%
Współpraca z innymi uczniami	56	100%
Kreatywność, pomysłowość uczniów	34	61%
Rozwijanie zainteresowań	35	62%
Sprawniejsza komunikacja; wypowiadanie się, dyskutowanie, stawianie pytań	41	73%
Lepsze wyniki w nauce	26	46%
Samodzielność w realizacji zadań	38	68%
Samodyscyplina	51	91%
Pokonywanie stresu związanego z nauką	27	48%

Źródło: Opracowanie własne

Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, że stosowane aktywizujące metody i formy kształcenia podnoszą poziom uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie zaangażowania się w proces uczenia się oraz współpracy z innymi uczniami. Ponad połowa badanych nauczycieli zauważa również postępy wśród tych uczniów w chęci do pracy, motywacji do nauki, samodyscyplinie, samodzielności rozwiązywania stawianych zadań, wypowiadaniu się, dyskutowaniu, stawianiu pytań, pomysłowości, kreatywnym myśleniu oraz zainteresowaniach. Interesująca wypowiedź 48% badanych nauczycieli wskazała na pokonywanie przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stresu związanego z nauką. Jeśli chodzi o lepsze wyniki w nauce, to takiej odpowiedzi udzieliło 46% badanych.

Biorąc pod uwagę wymagania, jakie stawia się przed nauczycielami pracującymi z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to przyznać należy, że nie zawsze są one respektowane. Nie wynika to tylko i wyłącznie z winy samych nauczycieli, ale również z problemów i trudności z jakimi muszą się oni mierzyć na co dzień w swoim miejscu pracy. Badani nauczyciele wymienili te problemy i trudności, które najbardziej przeszkadzają im w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tabeli 5 zamieszczono wypowiedzi badanych nauczycieli.

Tabela 5. Problemy i trudności jakich doświadczają nauczyciele w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Problemy i trudności nauczycieli w pracy z uczniem z SPE	Liczba nauczycieli	Procent
Brak wsparcia ze strony specjalistów	34	61%
Trudności współpracy z rodzicami	50	90%
Potrzeba większego wsparcia ze strony dyrekcji np. w zakresie doskonalenia, doskonalenia zawodowego	56	100%
Zbyt duża liczba uczniów w klasie	51	91%
Luki w wiedzy specjalistycznej	26	46%
Przeciążenie pracą, odczuwanie zmęczenia	41	73%
Niedobór odpowiednich narzędzi dydaktycznych	26	46%
Nadmiar obowiązków związanych z prowadzeniem dokumentacji szkolnej, przygotowywaniem się do zajęć czy tworzenie pomocy dydaktycznych	56	100%
Stres związany z atmosferą pracy w szkołach	18	32%

Źródło: Opracowanie własne

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że potrzebują oni większego wsparcia ze strony dyrektorów w zakresie możliwości doskonalenia zawodowego oraz poszerzania swojej wiedzy i umiejętności. Chodzi tutaj głównie o dofinansowanie wybieranych przez nich form doskonalenia zawodowego, a nie tych, które im

się narzuca. Wszyscy nauczyciele wypowiedzieli się również, że poświęcają zbyt dużo czasu na prowadzenie, wypełnianie i uzupełnianie dokumentacji szkolnej oraz przygotowywanie się do zajęć i tworzenie pomocy dydaktycznych. Ciekawe prowadzenie zajęć z uczniami wymaga poświęcenia wiele czasu co ma miejsce zazwyczaj w domu, po pracy, w ich czasie wolnym. Innymi trudnościami i problemami w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które wyrazili badani nauczyciele są przeładowane klasy, trudna współpraca z rodzicami, notoryczne odczuwanie zmęczenia oraz niewielkie wsparcie ze strony specjalistów, którzy wspomagaliby ich w działaniu na rzecz zaspokajania potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Najmniej nauczycieli odczuwa trudności wynikające z niedoboru odpowiednich narzędzi dydaktycznych czy braków w wiedzy specjalistycznej np. psychologicznej, logopedycznej. 32% badanych nauczycieli uznaje, że jedną z trudności jest również stres wynikający z niewłaściwej atmosfery w miejscu pracy.

Zakończenie

Zaspokajanie potrzeb i możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poprzez stosowanie aktywizujących metod i form kształcenia potwierdzili wszyscy badani nauczyciele, określając je jednocześnie jako jeden z podstawowych warunków do realizacji indywidualizacji kształcenia w szkole ogólnodostępnej. W swoich wypowiedziach wskazywali głównie na problemowe metody kształcenia, a właściwie ich odmiany takie jak burza mózgów, gry dydaktyczne, projekty czy metody praktyczne i ćwiczeniowe umożliwiające stawianie przed uczniami określonych problemów. Walory metod i form aktywizujących proces kształcenia, zdaniem badanych nauczycieli nie ograniczają się jedynie do osiągania lepszych wyników w nauce, ale również pełnią funkcje motywacyjne, pobudzają aktywność i samodzielność uczniów, wdrażają do współdziałania, samodyscypliny, uczą właściwej komunikacji, odpowiedzialności, „uspołecniają uczniów”. Łączenie metod aktywizujących z odpowiednimi formami organizacyjnymi na lekcji stwarza możliwość indywidualizowania pracy. Jak już wcześniej wspomniano, najlepszą konfiguracją jest łączenie metod problemowych z pracą grupową w ramach której istnieje możliwość pracy jednostkowej, indywidualnej. Ponad połowa badanych nauczycieli stosuje w swojej praktyce szkolnej grupowe i indywidualne formy pracy, jednak na większości lekcji stosuje formę zespołową. Prawdopodobnie jest to związane z problemem zbyt dużej liczby uczniów w klasach czy braku umiejętności oraz potrzeby uzupełniania wiedzy w tym zakresie, na co wskazało ponad 90% badanych nauczycieli w swoich wypowiedziach. Doświadczają oni również innych trudności w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, najczęściej wymieniając nadmiar obowiązków związanych z prowadzeniem dokumentacji szkolnej, przygotowywanie się do zajęć i tworzenie pomocy dydaktycznych, odczuwanie ciągłego zmęczenia, niewystarczające wsparcie przez specjalistów oraz trudności wynikające z współpracy z rodzicami.

Podsumowując, nauczyciele wychodzą naprzeciw indywidualnym potrzebom i możliwościom uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednak trudności i problemy z jakimi spotykają się w swojej codziennej pracy pozwalają stwierdzić, że szkoła ciągle jeszcze nie jest na miarę potrzeb i możliwości swoich uczniów, oczekuje ona raczej, by to oni byli na miarę realizowanego przez nią programu kształcenia.

Bibliografia

- BEREŻNICKI F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Impuls, Kraków 2001.
- BEREŻNICKI F., *Dydaktyka ogólna w zarysie*, BWSH, Koszalin 1994.
- BOGDANOWICZ M., Sayles A. A., *Prawa uczniów z dysleksją w Europie*, Harmonia, Gdańsk 2004.
- BOGDANOWICZ M., *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Psychologia wychowawcza nr 3, 1995.
- DRYDEN G., VOS J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- DZIEDZIC A., Pichalska J., *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1995.
- GEJDOŠ M., *Kultura szkoły jako wartość szkolnej wspólnoty*. In: *Pedagogika Katolicka*. Nr 3. 2/2008. ISSN 1898-3685.
- KRZYŻYK D., *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży – zarys problematyki* (w:) red. A. Guza, D. Krzyżyk, *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Tom I, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2012.
- LEWOWICKI T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1980.
- MEN, *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 1998.
- Ministerstwo Edukacji narodowej o uczniu zdolnym, Warszawa 1999.
- MUSZYŃSKI H., *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1977.
- OKOŃ W., *U podstaw problemowego uczenia się*, PZWS, Warszawa 1965.
- OKOŃ W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
- PÓŁTURZYCKI J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- WIĘCKOWSKI R., *Nauczanie zróżnicowane*, WSiP, Warszawa 1975.

Multilingual Didactics, its Current Status and Perspectives in Language Teaching at Schools

Mehrsprachige Didaktik, ihr aktueller Stand und Perspektiven aus der Sicht des schulischen Sprachunterrichts

Plurilingválna didaktika, jej súčasný stav a perspektívy z hľadiska vyučovania jazykov na školách

Jana Juhásová

Abstract

The presented paper deals with a multilingual approach within the didactics of foreign language teaching. In addition to calculating the competencies that a multilingual user of a language – a modern European – should have at its disposal – the author suggests the foundations on which plurilingual and pluricultural didactics are based, its current trends and direction. The article deals specifically with the visual reception of the text, as one of the classic partial competencies of a multilingual individual. At the end of the presented text, the author offers principles for creating tasks and exercises in teaching a second and further foreign language, introduces principles for creating different learning profiles for specific groups of teachers and indicates the required competencies of teachers in the education of multilingual students.

Keywords: Foreign languages. Multilingualism. Plurilingual and pluricultural didactics. Visual reception of the text.

Úvod

„Pomenovanie jedného predmetu viacerými jazykmi neznamená to isté, ale rôzne pohľady na jednu vec. Pestrosťou jazykov sa nám bezprostredne rozširuje svet, obohacuje nás o to, čo v ňom spoznávame. Súčasne sa tak rozširuje rozmer nášho ľudského jestvovania a otvárajú sa nám nové spôsoby myslenia a cítenia.“¹

¹ „Mehrere Sprachen sind nicht ebenso viele Bezeichnungen einer Sache; es sind verschiedene Ansichten derselben. ... Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns

Toto konštatuje Humboldt v diele *Fragmenten der Monographie über die Basken* a zároveň pripomína, že jediná možnosť ako sa vymaniť z uzavretého kruhu vlastnej kultúry, spočíva v učení sa jazykov. Nutnosť ovládať cudzie jazyky nestráca na aktuálnosti ani dnes, o dvesto rokov neskôr. Naopak. Požiadavkou Rady Európy vo vzťahu k jazykovému vzdelávaniu členských štátov je už niekoľko desaťročí pokročilá znalosť aspoň dvoch cudzích jazykov. Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia, ako ju definuje dokument Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, „sa vzťahuje na schopnosť používať jazyky na komunikáciu a zúčastňovať sa na interkultúrnej interakcii, v rámci ktorej osoba, vnímaná ako spoločenský aktér, ovláda niekoľko jazykov na rozličnej úrovni a má skúsenosti s niekoľkými kultúrami“ (por. SERR 2017, s. 171).² Ovládanie viacerých jazykov teda v praxi neznamená, že daný jedinec si v mozgu zhromaždí určité množstvo jednotlivých a navzájom oddelených (kognitívnych, afektívnych a lingvistických) kompetencií v jazykoch, ktoré viac či menej ovláda. Plurilingválny používateľ jazyka naproti tomu disponuje celou škálou ním osvojených jazykov a zručností, čo znamená, že systematicky zúročuje predchádzajúce lingvistické i extralingvistické poznatky a skúsenosti z učenia sa. A to tak pri komunikácii, ako i pri osvojovaní si ďalších cudzích jazykov (por. HUFSEIN 2010, ROCHE 2013, SCHLABACH 2014).

Krumm (por. KRUMM 2014) požiadavku ovládať viaceré jazyky rozširuje o geopolitické a hospodárske kritériá. Podľa neho by mali tie štáty poskytovať možnosť osvojiť si viac jazykov v školskom prostredí, ktoré³

- sú interne viacjazyčné, to znamená, že v nich žijú príslušníci jazykových menšín;
- sú malé a nie sú ani geograficky, ani politicky izolované;
- ktorých susedia hovoria inými jazykmi;
- ktorých import/export predstavuje významný podiel na príjmoch hrubého domáceho produktu;
- v ktorých cestovný ruch je dôležitým faktorom príjmov do národného hospodárstva.

Z uvedených kritérií vyplýva, že všetky tieto podmienky spĺňa aj Slovenská republika. V oblasti naplnenia cieľa zároveň ale vieme, že ako krajina máme pred sebou ešte dlhú cestu k dosiahnutiu viacjazyčnosti u väčšiny populácie. V predkladanom príspevku najprv predstavíme aktuálne

der Reichtum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen; es erweitert sich zugleich dadurch für uns der Umfang des Menschendaseins, und neue Arten zu denken und empfinden stehen in bestimmten und wirklichen Charakteren vor uns da.“ (Humboldt, A.: *Fragmenten der Monographie über die Basken* 1801/1802:VII, 2: 602, por. ROCHE 2013, s. 218). Pozn. Voľný preklad autorky tohto príspevku.

² Skratkou SERR v tomto príspevku označujeme publikáciu Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie, Bratislava: ŠPÚ, 2017.

³ Krumm (por. KRUMM 2014) tu predovšetkým myslí podporu vyučovania nemčiny ako druhého cudzieho jazyka.

oblasti výskumu vo viacjazyčnej didaktike a definujeme pojem plurilingválnej kompetencie. Následne prezentujeme možnú konkretizáciu pojmu plurilingválnej didaktiky v praxi vyučovania druhého a ďalšieho cudzieho jazyka a jej komponenty so zameraním sa na vizuálnu recepciu textu. Na záver ponúkneme odporúčania pre vyučovaciu prax a z toho vyplývajúce požiadavky na kompetencie pedagógov, ktorí aktívne podporujú viacjazyčnosť u svojich žiakov.⁴

1 Plurilingválna didaktika a jej súčasné trendy

V súčasnosti pozorujeme tieto hlavné trendy v teoretickom i empirickom výskume v oblasti didaktiky viacjazyčnosti:

1. kognitívno-psychologické výskumy v oblasti semikomunikácie (napr. medzi germánskymi jazykmi v škandinávskych krajinách) s akcentom na receptívne kompetencie;
2. modely zaoberajúce sa interkomprehenziou na EuroCom základe. Tieto modely vytvárajú odbornú lingvisticko-didaktickú bázu pre receptívnu viacjazyčnosť v rámci románskych, slovanských a germánskych jazykov. Pracujú najmä s pojmami, ako sú stratégie učenia sa, transfer/transferencia,⁵ jazykové a učebné povedomie;
3. didaktika osvojovania si terciálnych jazykov, predovšetkým štúdie k osvojovaniu si nemčiny ako L3⁶ po angličtine;
4. tvorba takzvaného všeobecného (vše)jazykové kurikula, ktoré zahŕňa integratívne jazykové koncepty, bilingválne vyučovanie (najmä tzv. prístup CLIL – integrovaná výučba nejakého predmetu v cudzom jazyku) a jeho cieľom je paralelné učenie sa jazykov.

Pri definovaní viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie všetky tieto tendencie (a aj Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky) považujú nevyváženosť kompetenčných profilov používateľa jazyka za bežný jav (por. KRUMM 2014, SERR 2017). Čiastočná kompetencia v danom jazyku sa často týka receptívnych jazykových činností (napríklad kladenie dôrazu na porozumenie ústneho alebo písomného prejavu).⁷ Skutočnosť, že jedinec

⁴ Pozn. Termínom „žiak“, „učiaci sa“ označujeme v tomto príspevku všetkých jedincov, ktorí sa učia cudzie jazyky v prostredí škôl. V tomto označení sú zahrnuté tak osoby mužského, ako aj ženského pohlavia.

⁵ Transfer nemusí byť iba pozitívneho charakteru. V odbornej literatúre sa niekedy používa pojem transferencia, ktorý zahŕňa tak pozitívny, ako aj negatívny prenos pravidiel (ortografických, ortoepických, morfo-syntaktických, lexikálno-sémantických) jedného jazyka na druhý.

⁶ Skratka L1 označuje v odbornej literatúre tzv. prvý (spravidla je to materinský) jazyk, pod L2 rozumieme prvý cudzí jazyk a L3/Ln/Lx zahŕňa všetky ďalšie jazyky, ktoré si daný jedinec v priebehu života osvojil, alebo ktoré si práve osvojuje.

⁷ Aspekty jazykovej recepcie v L3 sú dôkladnejšie preskúmané v oblasti porozumenia čítaného textu.

ovláda viac jazykov a najmä ich genetická blízkosť je veľmi nápomocná predovšetkým pri rozvoji receptívnych zručností v (ďalšom) cudzom jazyku (KRUMM 2014, s. 12). Čiastočná plurilingválna a plurikultúrna kompetencia sa ale môže týkať aj určitej oblasti používania jazyka alebo konkrétne zameraných úloh, napríklad umožňuje úradníkovi v banke podať informácie týkajúce sa najbežnejších bankových operácií zákazníkom spomedzi cudzincov, ktorí hovoria určitým jazykom (por. SERR 2017 s. 138). Plurilingválna kompetencia je teda dynamická veličina, ktorá sa mení na základe pracovných a životných podmienok používateľa jazyka.

1.1 Konkretizácia pojmu plurilingválnej didaktiky v praxi vyučovania L3

Ťažiská plurilingválnej didaktiky spočívajú na týchto základoch: 1. rovina jazyka (porovnávanie jazykov, možnosti vzájomného prepájania už existujúcich kompetencií v iných jazykoch); 2. rovina učenia sa (učebno-strategická báza); 3. rôznorodosť jazykov a viacjazyčnosť sama osebe ako postoj a téma.

1. Pod rovinou jazyka chápeme reflexiu individuálnych biografii učiaceho sa jedinca z hľadiska ním už osvojených i práve osvojovaných jazykov, t. j. tematizáciu individuálnej viacjazyčnosti (por. VICENTE/PILYPAITYTĖ 2014). Ide tu hlavne o využitie potenciálu, ktorý vyplýva z možností kontrastívneho ponímania jazykov. Aké paralely sa ponúkajú v lexike, gramatike, fonetike medzi L2 a Lx?⁸ Neopomína sa ani L1 (materinský jazyk), v ktorom, ako napríklad v prípade slovenčiny, môžeme okrem ostatných slovanských jazykov, nájsť paralely tak s románskymi, ako aj s germánskymi jazykmi (por. napríklad projekt Goethe Institutu Bratislava “Chceme vedieť nemecky” k motivácii žiakov druhého stupňa základných škôl zvoliť si nemčinu ako druhý cudzí jazyk). Do kategórie „rovina jazyka” patrí aj vzťah k učeniu sa jazykov. Vyučujúci by mali vedieť, čo si žiaci myslia o učení sa jazykov všeobecne (aj poznať ich názor na konkrétny jazyk). Mali by vedieť, čo sa žiakom na hodinách páči, čo im prináša radosť pri učení sa jazykov v škole i mimo nej (por. HUFSEISEN 2004). Reflexia individuálnych biografii učenia sa jazykov zahŕňa tiež tematizáciu individuálnej viacjazyčnosti, t. j. predpokladá, že žiaci môžu ovládať aj také jazyky, ktoré sa nevyučujú v škole (por. VICENTE/PILYPAITYTĖ 2014).

2. Rovina učenia sa zahŕňa reflexiu vlastného procesu učenia sa jazykov, t. j. ako sa žiaci učia cudzí jazyk, aké techniky a stratégie s obľubou využívajú. Odporúča sa najprv reflektovať existujúce skúsenosti a stratégie pri učení sa jazykov – verbalizovať ich – a následne rozširovať vlastný repertoár

⁸ Pozn. Jazykové paralely najmä v oblasti morfo-syntaxe a lexiko-sémantiky medzi angličtinou a nemčinou, tzv. koncept „siedmich sít“ je podrobne popísaný napríklad v početných publikáciách od Marxovej, Neunera, Krumma, Hufeisenovej.

stratégií. K stratégiám a technikám učenia sa jazykov i k jazykovej recepcii existuje množstvo publikácií (por. RICKHEIT 2007, BIMMEL/RAMPILLON 2000, SCHRAMM 2010). Stratégie učenia sa jazykov sa v odbornej literatúre väčšinou členia na kognitívne, metakognitívne, afektívne a sociálne. Vzhľadom na cieľ tohto príspevku, vyberám stratégie, ktoré sa aplikujú v didaktike viacjazyčnosti so zameraním na recepciu cudzojazyčného textu. Ku kognitívnym stratégiám zaradujeme, napríklad aktiváciu predchádzajúcich vedomostí, elaboráciu, inferenciu, anticipáciu, redukciu, organizáciu recipovaného textu a pod. Metakognitívne stratégie môžeme rozčleniť podľa ich zamerania na kontrolné (*monitoring*) a riadiace (*regulation*). Kontrolné metakognitívne stratégie sú individuálne procesy, ktoré slúžia na identifikáciu, overenie si, hodnotenie a prognózu priebehu spracovávaní informácií, napríklad na kontrolu porozumenia textu. Úspešní recipienti pri recepcii textu priebežne kontrolujú (monitorujú) tento proces, testujú hypotézy, hľadajú alternatívy. Riadiace stratégie slúžia na reguláciu kapacity, intenzity a rýchlosti spracovávaní informácií. Napríklad ak má čitateľ problém s porozumením, môže preskočiť dané miesto, vrátiť sa k nemu ešte raz, spomaliť tempo čítania a pod. (por. SCHRAMM 2010, s. 99). Pokiaľ recipient v priebehu čítania neidentifikuje žiadne problémy, sú stratégie jazykovej recepcie v stave zapnutého „autopilota“. Len čo sa vyskytnú problémy, úspešný čitateľ využíva kompenzačné stratégie na dosiahnutie cieľa, ktorým je porozumenie textu (por. SCHRAMM 2010). Afektívne a sociálne stratégie učenia sa pomáhajú zefektívniť jazykovú interakciu, eliminovať strach a stres a naopak môžu byť účinné pre zvýšenie motivácie, odvahy „popasovať sa“ s určitou komunikačnou úlohou.

Vzhľadom na diskusiu o význame sebaregulovaného a autonómneho celoživotného učenia sa (nielen jazykov) vládne konsenzus o nutnosti sprostredkovania stratégií učenia, pričom sa zdôrazňuje, že by v prvom rade nemalo ísť o ich implicitné sprostredkovanie (tréning) alebo o ich prezentáciu (informálny tréning), ale predovšetkým o sebaopozorovanie a sebaevalváciu. Zdôrazňujeme potrebu verbalizácie stratégií, ktoré žiaci využívajú pri plnení konkrétnych komunikačných úloh, ako napríklad pri recepcii cudzojazyčného textu. Odporúčame brainstorming v triede, alebo tzv. „burzu stratégií“ a tieto stratégie v priebehu učebného procesu obohacujeme o nové.

V rovine „učenia sa“ je dôležitým faktorom vplývajúcim na úspech viacjazyčného jedinca pri plnení komunikačnej úlohy v cudzom jazyku stupeň rozvoja jeho jazykového (po)vedomia a vedomia o fungovaní jazykov (tzv. *language awareness*). Predpokladá sa, že človek si v priebehu osvojovania jazykov buduje zručnosť vedome reflektovať jazyky a ich štruktúru a pomocou tejto reflexie si zvnúťorňuje jazykové regularity. Laicky sa táto schopnosť označuje aj ako cit pre jazyky (por. ROCHE 2013, PAGONIS/SALOMO 2014, SALOMO 2014, SCHLABACH 2014). Jazykové povedomie, podľa skúseností z praxe, však nemôžeme automaticky predpokladať ani u viacjazyčného jedinca (napr. žiaka učiaceho sa L3), pretože nie všetci učiaci sa dokážu spontánne nachádzať paralely medzi jazykmi a tieto aktívne využívať

pri osvojovaní si ďalšieho jazyka alebo pri realizácii konkrétneho jazykového zámeru. Niektorí žiaci potrebujú pri rozvoji tohto aspektu jazykového (po)vedomia explicitnú pomoc (por. LUTJEHARMS 1999, KURSIŠA 2014). Budovanie jazykového povedomia, ako sme uviedli vyššie, stavia na kognitívnej orientácii osvojovania si jazykov a na explicitných vedomostiach o štruktúre daného jazyka. Keďže učenie sa jazykov je prakticky celoživotným úsilím, musíme žiakov viesť už od skorého štádia učenia sa k uvažovaniu o jazykoch, o zákonitostiach v rámci nich, o konvergenciách a divergenciách medzi nimi.

3. Reflexia rôznorodosti jazykov a schopnosť učiacich sa interagovať s rešpektom s používateľmi iných jazykov a ich kultúrami má za cieľ vzájomné porozumenie a spolužitie medzi príslušníkmi rozličných kultúr a jazykových spoločností. K bodu „viacjazyčnosť v spoločnosti“ sa ponúka realizácia rôznych projektov. Napríklad skúmanie jazykových variantov, dialektov, sociolektov vo vlastnej krajine. Prípadne realizácia obľúbených aj mimoškolských interview na tieto a podobné témy (por. HUFEISEN 2004): Akými jazykmi hovoríte? Z akých krajín pochádza tovar v supermarkete? Môžeme určiť pri všetkých slovenských (nemeckých, anglických atď.) slovách ich pôvod? Podľa čoho spoznáme slovo cudzieho pôvodu?

Cieľom takéhoto prístupu je celostné ponímanie učenia sa jazykov. Zameriava sa na rozvoj kompetencií, ktoré presahujú jazyk, ktorý sa práve daný jedinec učí, t. j. ide tu o komplexné nadobudnutie divergentných kompetencií pri učení sa jazykov, ktoré učiacim sa uľahčia prístup k ďalším jazykom, ale aj rozmyšľanie o rôznych jazykových systémoch a kultúrach. Tým sa stávajú kompetentnými používateľmi cudzích jazykov, ktorí pri učení sa druhého alebo ďalšieho jazyka cielene nadväzujú na vedomosti a skúsenosti z učenia sa predchádzajúcich jazykov, majú vytvorené (po)vedomie pre používanie jazykov a ich učenie sa (*language awareness*) a dokážu prepájaním týchto poznatkov a skúseností ľahšie porozumieť cudzojazyčnému textu.

1.2 Dôležité komponenty plurilingválnej didaktiky

Didaktika viacjazyčnosti vychádza z perspektívy učiaceho sa. Berie do úvahy, že jedinec ovláda viac než dva jazyky (materinský jazyk a aspoň jeden cudzí jazyk), má skúsenosti s ich osvojovaním. Preto by mala správne koncipovaná plurilingválna didaktika obsahovať nasledovné komponenty:

- kognitívny prístup k učeniu sa, v ktorého centre stojí podpora jazykového (po) vedomia (*language awareness*), čo znamená podpora vedomého uvažovania o jazykoch už od skorého štádia učenia sa;⁹

⁹ Vychádzajúc z konceptu *language awareness* od Hawkinsa má pojem *Sprachbewusstsein* rozličné odtiene lingvistickej a učebno-psychologickej povahy. Z hľadiska výchovy k *language and learning awareness* a tiež z pohľadu didaktiky zameranej na učiaceho sa nadobúda čoraz väčší význam tematizácia učebných stratégií a učebných techník (por. IMGRUND 2007).

- využitie predchádzajúcich poznatkov z kultúr od L1 až po Ln pre spracovanie nového cudzieho jazyka;
- prepojenie (zosietenie) všetkých viac či menej naučených i práve osvojovaných jazykov, ako aj podpora už existujúcej viacjazyčnosti;
- za základ a východisko osvojovania si L3 sa považuje jazyková recepcia (najmä porozumenie vizuálne recipovaného textu);
- strety jazykov sa nevnímajú ako prekážka, ani tzv. *code switching* a *code mixing* (plynulé prechody z jedného jazyka do druhého v rámci jednej výpovede, ich miešanie);¹⁰
- otvorenosť a multiperspektivita ako organizačný princíp rozličných učebných scenárov;
- zameranosť na obsah a na prácu s textom;
- zohľadnenie poznatkov výskumu učenia sa jazykov pre profylaxiu chýb a pre ekonomizáciu procesov učenia sa cudzích jazykov (zrýchlenie tohto procesu);
- prepojenie viacjazyčnosti s aspektmi multikulturality.

2 Vizuálna jazyková recepcia v prvom i v ďalších cudzích jazykoch

Z kognitívnej psychológie je známe, že v našom materinskom jazyku a v cudzích jazykoch máme uložených oveľa viac pojmov, ktoré spoznáme pri ich recepcii v texte. Množstvo receptívnej slovnej zásoby i tzv. potenciálnej lexiky uloženej v dlhodobej pamäti je približne 5 – 10-krát väčšie v porovnaní s aktívnou slovnou zásobou (por. WESTHOFF 2011), čo môže zvýhodňovať jazykovú recepciu pred jazykovou produkciou a interakciou.

Procesy jazykovej recepcie (tak vizuálnej ako aj auditívnej) prebiehajú do veľkej miery automaticky. Veda zatiaľ nemá presnú predstavu o tom, ktoré kognitívne a metakognitívne stratégie recipient využíva pri dekódovaní, spracovávaní a interpretácii vizuálnych vstupov (jazykových dát). Predpokladáme, že sú založené na aktivácii rôznych informačných zdrojov: Podľa potreby a daného kontextu prebieha paralelné prepájanie jazykového vstupu (čítaného textu) a predchádzajúcich vedomostí recipienta, priebežne sa testujú a vyhodnocujú očakávania vzhľadom k recipovanému textu.

¹⁰ Pozn.: Lingvistické výskumy uvádzajú rozličné príležitosti, kedy multilingválni jedinci miešajú jazyky. Obyčajne nesúvisia s nedostatočným ovládaním jazyka, ale skôr indikujú príslušnosť k viacerým skupinám. *Code-switching* je výraz, ktorý sa používa v lingvistike na vyjadrenie vedomého či nevedomého prechodu medzi dvoma či viacerými jazykmi alebo dialektmi, a to podľa situácie a osoby, s ktorou komunikujeme. S výrazom *code-mixing* sa vyjadruje prechod z jedného do druhého jazyka v jednej vete/fráze, napr. keď výrazu určitého jazyka dokáže vyjadriť lepšie to, čo chceme povedať. Termín *crossing* označuje situáciu, v ktorej sa hráme s jazykmi, napr. keď parodujeme určité použitie jazyka. Toto kreatívne používanie jazykov môžeme často vidieť aj v sociálnych médiách. Napríklad používatelia sociálnych sietí často nekombinujú len dialekt a štandardný jazyk, ale aj rôzne jazyky podľa vlastnej ľubovôle (por. COLOMBO 2011).

Westhoff, opierajúc sa o výskumy Skehana (1998) postuluje, že pri čítaní je zásadná komplexná senzoricko-perceptuálna a pojmová analýza textu. Spôsob, akým náš mozog spracováva a produkuje informácie, prirovnáva ku komplexnej dielni, z ktorej (z dlhodobej pamäte) vyberáme pri čítaní jednotlivé elementy, ktoré potom skladáme na použiteľné produkty, t. j. porozumieme čítanému textu. Skehan (1998) rozlišuje v rámci tohto systému dva podsystemy: „*exemplar-based system*“, v ktorom sa nachádzajú lexikálne jednotky: slovná zásoba, ustálené slovné spojenia, t. j. všetky elementy, ktoré sú nositeľmi sémantických významov, a „*rule-based system*“, v ktorom sa nachádzajú poznatky recipienta o tom, akú stavbu má daný jazyk, t. j. znalosti z morfológie a syntaxe (por. WESTHOFF 2011, s. 244).

Podľa kognitívnej psychológie je čítanie s porozumením konštruktívnym interaktívnym procesom, na ktorom sa zúčastňujú tak procesy spracovania informácií „zdola nahor“ (*bottom-up*), ako aj procesy „zhora nadol“ (*top-down*). Konštruktívny výkon čitateľa pri spracovávaní vizuálne recipovaného textu spočíva v tom, že perceptuálne podnety daného jazyka analyzuje po jazykovej, ako aj po obsahovej stránke, dáva ich do súvislostí, asociuje s existujúcimi vedomosťami o svete, so skúsenosťami, vedomosťami o jazyku (o jazykoch) a z jazyka (z jazykov) a informácie, ktoré získa súhrou oboch týchto stupňov, použije pre určitý špecifický komunikatívny účel (por. FAISTAUER 2010, SOLMECKE 2010). Percepcia a interpretácia významu sa pravdepodobne deje súčasne alebo rýchlo za sebou (NEVELING 2000). Neprebíha však automaticky, ale závisí od intencie čitateľa a jeho emocionálneho hodnotenia recipovaných signálov, t. j. čitateľ hodnotí, čo je pre neho dôležité/čomu porozumel, čo je menej dôležité/čomu neporozumel.

V prípade, že väčšina procesov jazykovej recepcie textu prebieha automaticky (a keď čitateľ aktívne využíva všetky jemu dostupné zdroje aj z iných jazykov), t. j. recepcia textu je v stave tzv. „autopilota“, mozog má k dispozícii viac kapacity pre obsahové spracovanie a štruktúrovanie informácie, čo zároveň recipientovi umožní získať z textu viac informácií (por. LUTJEHARMS 1994, LÜTGE 2002).

Záver a odporúčania pre prax

Odporúčania pre prax sa týkajú predovšetkým zásad pre tvorbu úloh a cvičení vo vyučovaní terciálneho jazyka. Dominantnými princípmi by mali byť vzájomné porovnávanie jazykov, kontextualizácia, kognitívna orientácia vyučovania, či zameranosť na jazykovú recepciu – čítanie. Komparáciu jazykov a hľadanie analógií medzi nimi nazýva Neuner (por. NEUNER 1999) „aha-efekt“, t. j. pre žiaka ide o objavovanie, nachádzanie niečoho, čo mu je známe, niečoho, čo môže preniesť pri učení sa, alebo pri riešení ďalších úloh v ďalšom jazyku. Veľmi podstatnou súčasťou/zložkou pri prepájaní poznatkov z rôznych jazykov je podľa Neunera (por. NEUNER 1999) a Kursišovej (por.

KURSIŠA 2014) tvorba takzvaných mentálnych kontextov spoločnej slovnej zásoby. Obaja autori preto odporúčajú:¹¹

- a) kontextualizáciu pomocou vizualizácie a navrhujú tieto tematické okruhy: bývanie, mesto, zvieratá/rastliny, počasie, klíma, dopravné prostriedky, potraviny, nakupovanie, príbuzenské vzťahy, obliekanie/móda, starostlivosť o telo, choroba/úraz, ľudské telo a pohyb, škola a štúdium, divadlo, koncert, šport, masmédiá, čítanie/tlač, hudba a pod.
- b) kontextualizáciu pomocou schém: tvorba pojmových radov (číslvky, svetové strany, dĺžkové miery, časové údaje, ročné obdobia, názvy mesiacov v roku, dni v týždni, farby); vytvorenie schém protikladov a tiež integrovanie materinského jazyka do porovnávania jazykov. Vytváranie zmysluplných rámcov pre skupiny slov (synonymá, antonymá, homonymá, hyponymá, hierarchie, rady, slovné rodiny a pod.), tvorba učebných kartičiek a pod. Pri tomto postupe si žiaci môžu uvedomiť, že niektoré slová majú viac podobných črt v materinskom jazyku (slovenčine) ako paralel s angličtinou (napríklad odvodené slová z nemčiny, internacionalizmy, hovorový jazyk).¹² Pri budovaní citu pre jazyky navrhuje Neuner (por. NEUNER 1999) osvedčený postup. Je ním metóda S-O-S¹³, t. j. zbieranie (napr. podobnej lexiky či gramatických štruktúr) – zaradovanie do kategórií – systematizácia.

Z charakteru plurilingválneho vyučovania vyplýva aj potreba tvorby rozličných učebných profilov pre špecifické skupiny učiacich sa. Pri tom treba zohľadniť najmä tieto aspekty (por. KRUMM 2014): nové obsahy a témy (neponúkať učiacim sa to isté, čo už preberali pri učení sa L2), metodická diferenciácia (zohľadnenie predchádzajúcich skúseností s učením sa jazykov, diferenciácia podľa záujmov a schopností učiacich sa, t. j. umožniť, aby si žiaci vytvárali vlastné jazykové profily, v ktorých môžu byť ich jednotlivé jazykové zručnosti nevyvážené). Aj učebné prostredie môže byť odlišné, pestréjšie. Napríklad výmenné pobyty žiakov partnerských škôl z rôznych

¹¹ Obaja autori tieto príklady vzťahujú na angličtinu (L2) a nemčinu (L3).

¹² Pozri napr. projekt Goethe Institutu Bratislava <http://www.chcemevedietnemecky.sk/sk/Vitajte.html>. Tento projekt využíva hry so slovíčkami, ktoré znejú podobne ako v slovenčine: Gitarre, Schal, Zitronen, Torte, Tasche, Batterie, Gurke, Paprika, Karotte, Lampe, Schokolade, Klavier, Zucker, Creme, Banane, Mandarine, Orange, Flasche, Joghurt, Computer, Auto, Papier, Telefon, Salat. Zaujímavý bol aj projekt Spolku učiteľov nemčiny a germanistov Slovenska z roku 2011 s názvom *Alles Deutsch oder was? alebo Šľak ma trafi z tej nemčiny!* Pozri: <https://wp.sung.sk/aktivitaeten-des-verbandes/7/>. išlo o súťaž pre žiakov 2. stupňa ZŠ. Žiaci mali hľadať podobne znejúce slová v slovenčine i v nemčine. Vznikli kreatívne príklady napríklad spišsko-nemeckého, rusínsko-nemeckého slovníka s výrazmi v dialekte, ako napr. Luft, Gesicht, Maschine, Muster, Ordnung, Schlank, Schlauch, schön (šumný), Gleis, Bügeleisen (bigľajz, žehlička), Fürtuch (fertucha, zástera), Semmel, Schublade, Dach, Hocker, Pflaster (flajster), Strudel a pod.

¹³ Pozn. Autorkin preklad z nemčiny: S-O-S (Sammeln, Ordnen, Systematisieren).

krajín, triedna korešpondencia, interné učebné aranžmány (učenie sa na stanovištiach a. i.). Núkajú sa tiež extrakurikulárne aktivity, ako čitateľské krúžky, projekty v spolupráci s jazykovými a kultúrnymi inštitúciami a podobne.

Takéto zameranie vyučovania na viacjazyčnosť zároveň implikuje zmeny v cieľových kategóriách učenia sa a vyučovania jazykov v školskom prostredí. Z perspektívy učiteľa to znamená, že má možnosť plánovať si vyučovanie ekonomickejším a redundandnejším spôsobom, no zároveň si kurikulárna viacjazyčnosť vyžaduje zodpovedajúce postoje a kompetencie vyučujúcich. Tieto kompetencie a postoje sa týkajú:

- diferencovaných poznatkov o tom, ako fungujú dvoj- a viacjazyční jedinci;
- schopnosti stanovovať si realistické ciele z ohľadom na osvojovanie si viacjazyčnej a interkultúrnej kompetencie;
- schopnosti vážiť si viacjazyčný repertoár učiacich sa (aj tie jazyky, ktoré sú v spoločensky podhodnotené, alebo vnímané ako menejcenné, napr. rómsky jazyk či menšinové jazyky);
- schopnosti aktivovať bázy transferu: z jedného jazyka do druhého, z jednej čiastkovej kompetencie do druhej, z jednej disciplíny do druhej;
- schopnosti meniť rôzne s jazykové kódy a vedome reflektovať striedanie jazykov.

Uvedené modely správania sa a kompetencie si nevyžadujú radikálnu reformu učiteľského vzdelávania, ale cielené ďalšie vzdelávanie v zmysle podpory viacjazyčného myslenia a pedagogického konania a tiež tomu zodpovedajúce pochopenie potreby viacjazyčnosti u kompetentných osôb a orgánov, ktoré sú zodpovedné za tvorbu školských kurikul a tých inštitúcií, ktoré sa podieľajú na vzdelávaní budúcich učiteľov (CUENAT 2014, NEUNER 2014).

Bibliografia

- BIMMEL, P., RAMPILLON, U.: *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Stuttgart: Verlag: Klett (Ernst) Verlag, 2000, 251 s.
ISBN 13: 9783126065016.
- COLOMBO, S., STOPFNER, M.; de CAMILLIS, F.: Plurilinguismo. In: *Babylonia 1/2011*. [online]. [Citované 2021-05-21]. Dostupné na: <<http://babylonia.ch/it/archivio/2011/numero-1-11/>>
- CUENAT, M. E.: Die „Fremdsprache Deutsch“ in mehrsprachigen Lehr- und Lernkontexten. In: *Fremdsprache Deutsch* 50/2014, s. 17 – 24.
- FAISTAUR, R.: Die sprachlichen Fertigkeiten. In: H.-J. Krumm et al. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a., 2010, s. 961 – 969.
- HUFEISEN, B.: Deutsch als zweite Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch*, 1999, č. 1, s. 4 – 6.

- HUFEISEN, B.: Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. In: *Fremdsprache Deutsch*, 2004, č. 31, s. 19 – 23.
- HUFEISEN, B.: Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke: *Deutsch als Zweitsprache*. Reihe: Winfried Ulrich (Hg.), *Deutschunterricht in der Theorie und Praxis*. Hohengehren: Schneider Verlag, 2010, s. 385 – 394. ISBN 978-3-8340-0662-2.
- HUFEISEN, B., THONHAUSER, I.: Die „Fremde“ Sprache Deutsch in mehrsprachigen Lehr- und Lernkontexten. In: *Fremdsprache Deutsch*, 2014, č. 50, s. 3 – 9.
- IMGRUND, B.: Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht. In: *Babylonia 3/2007*. [online]. [Citované 2021-05-30]. Dostupné na: <<http://babylonia.ch/it/archivio/2007/numero-3-07/>>
- KRUMM, H.-J.: Weshalb Deutsch? Sprachenpolitische Dimensionen der Fremdsprache Deutsch. In: *Fremdsprache Deutsch* 2014, č. 50, s. 10 – 16.
- KURSIŠA, A.: Lesen und Verstehen, „ohne das Deutsche so besonders gut zu können“. Lesetexte im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. In: *Fremdsprache Deutsch* 2014, č. 50, s. 30 – 35.
- LUTJEHARMS, M.: Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten FS denken. In: *Fremdsprache Deutsch*, 1999, č. 1, s. 7 – 11.
- LÜTGE, CH.: *Syntagmen und Fremdspracherwerb*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002. 276 s. ISBN 3-631-50319-9.
- NEUNER, G.: „Deutsch nach Englisch“. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 1999, č. 1, s. 15 – 21.
- NEVELING, Ch.: Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2000, č. 47, s. 3 – 9.
- PAGONIS, G., SALOMO, D.: Explizit oder Implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung. In: *Fremdsprache Deutsch*, 2014, 51, s. 10 – 14.
- RICKHEIT, G.: *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenburg, 2007, 202 s. ISBN 978-3-86057-276-4.
- ROCHE, J.: *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb-Kognition-Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr Studienbücher 2013, 318 s. ISBN: 9783823366973.
- SALOMO, D.: Jugendliche lernen anders Deutsch! In: *Fremdsprache Deutsch*, 2014, č. 51, s. 3 – 9.
- SCHLABACH, J.: Auf dem Weg zur plurilingualen Kompetenz. Zwei Kurse mit Übungsbeispielen. In: *Fremdsprache Deutsch*, 2014, č. 50, s. 42 – 47.

- SCHRAMM, K.: Sprachlernstrategien. In: AHRENHOLZ, B., OOMEN-
-WELKE, I.: *Deutsch als Zweitsprache. Reihe: Winfried Ulrich (Hg.)
Deutschunterricht in der Theorie und Praxis*. Hohengehren: Schneider
Verlag, 2010, s. 95 – 104. ISBN 978-3-8340-0662-2.
- SOLMECKE, G.: Vermittlung des Hörverstehens. In: KRUMM, H.-J.,
FANDRYCH, CH., HUFEISEN, B., RIEMER, C. (Hg.), *Deutsch als
Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.,
2010, s. 969 – 975.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie,
hodnotenie*. Bratislava: ŠPU, 2017. 255 s. ISBN 978-80-8118-201-3.
- VICENTE, S., PIILYPAITYTĖ, L.: Mehrsprachigkeitsdidaktik in
Lehrmaterialien. In: *Fremdsprache Deutsch*, 2014, č. 50, s. 52 – 57.
- VICENTE, S., PIILYPAITYTĖ, L.:
Tertiärsprachendidaktik/Mehrsprachigkeitsdidaktik (Fachlexikon). In:
Fremdsprache Deutsch, 2014, č. 50, s. 68.
- WESTHOFF, G.: *Fertigkeit Lesen*. Kassel: Langenscheidt, 2011, 176 s.
ISBN 9783468496639.

The Question of Relevance of Andragogical Research Methods to Possibilities of Classification of Educational Reality in Prisons

Die Frage der Relevanz andragogischer Forschungsmethoden für Möglichkeiten der Einordnung der Bildungswirklichkeit im Strafvollzug

Otázka relevantnosti metod andragogického výzkumu k možnostem klasifikace edukační reality ve věznicích

René Strouhal

Abstract

Focusing on the once-neglected space of theoretical and practical research in adult education has opened new avenues for expanding educational science assistance for the benefit of society. This type of formation has found its place in prisons, and it correlates with the Church's ancient practice of accompanying adults in the field of Hodegetics. The issue of relevance of research in andragogy and educational fields for their weakness due to the difficulty of capturing experience raises the demand for broader basic and applied research using quantitative and qualitative methods.

Keywords: Andragogy. Church formation. Penology. Relevance of methods. Prison.

Andragogika generálně

V rámci vědeckých systémů se teorií a výzkumem rozmanitých složek edukační reality zabývají pedagogika a zejména andragogika.¹

Samotnou andragogiku definujeme jako vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých. Z etymologického hlediska se jedná o obdobnou kreaci jako u pojmu pedagogika. Padagog (*paidagogos*) byl původně v antickém Řecku člověk, který doprovázel chlapce do školy (*pais*, genitiv *paidos*, *agein*, vedení chlapců). Šlo tedy o sloužícího, potažmo otroka.

¹ Srov. PRŮCHA, J., Veteška, J., *Andragogický slovník*, s. 95.

Andragogik je v striktním překladu doprovoditel mužů (*anér*, gen. *andros*, muž, dospělý).²

Andragogickou vědu dělíme na podobory. Rovněž se vzdělávání dospělých selektuje na principiálně otevřené všem či na vyhrazené určitému okruhu zájemců, dle zájmů organizace, zřizovatele, obsahu vzdělávání, dle státní nebo mimo státní administrativy apod.³

Tedy v širším pojetí je andragogika obohacena o dva rozměry, kterými jsou výchova a péče.⁴ V užší pojetí se zaměřuje na vzdělávání a učení dospělých v jeho celém obsahu (sebeřízení - zkušenostní učení, proces intencionálního učení se sociálně - ekonomickými souvislostmi, kooperativní učení).⁵

Jestliže pomineme fakt, že teoretická podstata vědního oboru zaměřeného na výchovu a vzdělávání dospělých se vznikem datuje do dvacátého století, musíme konstatovat, že samotné vzdělávání dospělých je staré jako samo lidstvo. Fragmenty prvních zmínek lze najít již v dílech starých civilizací. V tomto případě ale není možné hovořit o prvních znacích oboru, protože je zde absence vlastního předmětu, metodologie a především pojmoslovného aparátu.

Vzdělávání dospělých se realizovala ve střediscích vzdelanosti, která byla soustředěna ve vědeckých a učebních centrech a představovala ucelené, intencionální a uvědomělé pojetí ve výchově kněží, architektů, vojáků a lékařů. Představitelem bylo egyptské Ramesseum, ale i filozofické školy ve starém Řecku s Platonovou akademií a Aristotelovým učilištěm.⁶

Tedy organizovaná příprava mladých mužů pro kněžské, písařské a hlavně vojenské povolání se vyskytovala již ve starém Egyptě i v ostatních starověkých říších.

Téma soustavné výchovy a vzdělávání všech svobodných mužů se objevila v klasické řecké filosofii, protože už Platón si uvědomil, že budoucnost samosprávné, svobodné obce zcela závisí na jejích obyvatelích, občanech. Smyslem společné a povinné výchovy mladých mužů je tedy příprava budoucích občanů. Proto jsou pojednání o výchově součástí politických spisů, Plátónovy *Ústavy* i *Zákonů* a Aristotelovy *Politiky*. Na rozdíl od čistě vojenské výchovy ve Spartě má však být výchova mladých Athéňanů založena na filosofii, na porozumění obci a jejím institucím.⁷ Toto úsilí bylo označováno jako scholé – volný čas a prostor v týdnu pro filosofický dialog a lidské zrání. Jeho opakem byla tzv. ascholia, která pro filosofující Řeky představovala upadlý způsob života. Z toho se dá vytěžit významný odkaz pro dnešní

² Srov. BENEŠ, M., *Základy andragogiky*, s. 10.

³ Srov. BENEŠ, M., *Základy andragogiky*, s. 133.

⁴ Srov. JOCHMAN, V., *Výchova dospělých – andragogika*. In: *Varia sociologica et andragogica*, s. 11 – 22.

⁵ Srov. PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., *Andragogický slovník*, s. 33.

⁶ Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, I., *Kapitoly z andragogiky I.*, s. 77.

⁷ Srov. STÖRIG, *Malé dějiny filosofie*, s. 123 – 126, 137 – 138.

pedagogy, kteří mají zájem oživit původní obsah školy: jak do současné školy plně zaneprázdněnosti vrátit přítomnost momentu scholé.⁸

Nejvyšší vzdělávací institucí období starověku byla Alexandrijská škola učenců, která dala primární základy celé řadě věd a nauk, které se staly následně základem vzdělanosti. Starý Řím v aspektech vzdělávání a výchovy směřoval k většímu utilitarismu jako principu hodnocení věcí z hlediska jejich užitku. Sám užitek je kritériem hodnocení chování. Disciplíny, které byly zaměřené na vzdělávání dospělých, tuto užitečnost potvrzovaly. Jednalo se např. o vojenství, náboženství, právo, rétoriku.

První rozpracování didaktiky pro dospělé je možné vysledovat v knihách O výchově řečníka, autora Quintiliána (35-95 n.l.). Tento autor byl také prvním veřejným učitelem se stálým platem. Můžeme konstatovat, že počátky didaktických tezí týkajících se vzdělávání dospělých se týkají řečnických faktorů, přeneseně můžeme uvažovat i o komunikaci.

Období středověku je na jedné straně ve znamení určitého útlumu ve světském vzdělávání, na straně druhé rozvoj vzdělávání dospělých je silně podmiňován vznikem univerzit. Setkáváme se se systematickým popisováním projevů znamenajících souvislost se vzděláváním dospělých. Zařazování jsou do tohoto období i autoři, kteří sem nespádají časově, ale můžeme v jejich konceptech sledovat jistou úroveň rozvinutosti andragogických myšlenek (např. Erasmus Rotterdamský či Jan Ámos Komenský).

Prvky výchovy a vzdělávání dospělých je možné nalézt ve všech dílech J. A. Komenského (1892-1670). Byl první, kdo vytyčil koncepci celoživotního učení v kontextu individualizace vzdělání a zásadou vzdělání všech věkových skupin bez jakékoliv diskriminace věku. Vytýčuje vzdělání pro mladé i staré, muže a ženy, pro každého, který se narodil jako člověk. Pregnantně se vyjadřuje ve svém díle *Obecná rozprava o nápravě věcí lidských*, kde ve čtvrté části s názvem *Pampedia* poukazuje na nutnost učení všem lidem. Zavádí vzdělávání po sedmi věkových stupních, po sedmi školách ve smyslu: škola zrození, dětství, chlapectví, jinošství, mladosti, mužnosti, stáří a smrti.

Komenský svým dílem předešel dobu o několik století a výrazně odlišuje od všech teoretiků i praktiků učení dospělých, protože ti vycházeli z předpokladu, že dospělí se učí stejným způsobem jako děti. Nehledali metody, které jsou specifické pro práci s dospělými, nešlo u nich o klasifikaci specifík práce s dospělými.

Počátek dvacátého století je možné vymezit jako „stadium relativně samostatné vědní disciplíny“. Andragogika se postupně vyčleňuje a vzdělávání dospělých začíná dostávat status jako pole vědy a jako studijní obor z ostatních vědních disciplín.

⁸ Srov. PALOÚŠ, R., *Světověk a Časování*, s. 71.

Na vysokých školách se začíná formulovat nová vědní disciplína: vzdělávání dospělých - Adult Education. Objevují se snahy o terminologické sjednocení názvu. Zařadit sem můžeme autory jako je např. Rosenstock-Huessy nebo Ten Have, Eduard Lindeman, E. L. Thorndike.

V kontextu počátku dvacátého století jde v andragogice o „stadium relativně rozvinuté vědní disciplíny“. Po druhé světové válce sílí a roste potřeba profesního vzdělávání dospělých, podporuje se podniková sféra vzdělávání a korespondenční studium.⁹

V tomto období jde o postupné ujasňování obsahu, metod a kurikulárního jádra andragogiky v užším i širším pojetí. Těžištěm tohoto stádia jsou především legitimizační snahy. V současnosti je vzdělávání dospělých chápáno a pojímáno jako součást celoživotního procesu, jako určující činitel stavu kultury země. Sem patří autoři jako je např. Hanselmann, Pöggeler, Savičević, Turose, Malcolm Sheperd, Knowles, Peter Jarvis.

Nicméně výrazu trvalá formace ve striktním smyslu použili poprvé kolem roku 1960 pedagogové Louis Armand a Michel Drancour. Označili tímto výrazem jediný prostředek, kterým lze napomoci skutečnému růstu jednotlivce nejen na intelektuální úrovni. S rozvojem andragogiky v druhé polovině 20. století se začala věnovat pozornost edukaci a edukačním aktivitám starších lidí, které jim pomáhají přizpůsobovat se a orientovat se v měnícím se prostředí. Náзор, že výchova a vzdělání jsou omezeny na období dětství a mládí ustupoval a začala se prosazovat představa člověka, který se učí, dokud žije. Ve formaci se však nejedná jen o získání nových poznatků a schopností využitelných následně v praxi. Jde o celkový rozvoj osobnosti člověka, pozornost je věnována i existenciálním otázkám.

Modus andragogicus - pastorece, mystagogika a hodegetika

Ani v církevním prostředí není myšlenka trvalé formace nová, ale do Druhého vatikánského koncilu nebyla výslovně formulována. Tento koncil, když se dotkl hlubokých společenských změn (srov. GS 6), vyjádřil se i k problematice výchovy v profánní oblasti (srov. GS 61, 62).¹⁰ Je zde vyjádřen požadavek výchovy odpovídající dnešní době. Dokument se též zmiňuje o pokračujícím vzdělávání dospělých (srov. GE, předmluva). Život je cesta ke zralosti dozráváním a toho lze dosáhnout neustálou formací. Cencini poukazuje na to, že jde o schopnost svobodně se nechat utvářet a vychovávat životem, druhými lidmi, každou situací, učit se zkušenostmi.¹¹

⁹ Srov. PALÁN, Z., *Úvod do studia personalistiky*, s. 32 – 48.

¹⁰ Srov. CINCIALOVÁ, M. L., *Význam trvalé formace zasvěcených osob*, in: *Teologické texty*, 4 (2005), s. 149.

¹¹ Srov. CINCIALOVÁ, M. L., *Význam trvalé formace zasvěcených osob*, in: *Teologické texty*, 4 (2005), s. 150.

Péčí o formaci a růst člověka dispozicemi církve chápeme pastorační, mystagogiku a hodegetiku.

Pastorační rozumíme působení církve z inspirace evangelia jak interní - tím je rozuměna pastorační péče věřících v užším slova smyslu, tak externí - tím je míněna jak péče o obecné blaho, tak péče o ty, kdo stojí na okraji církve. Pastorační znamená zabývání se lidmi v konkrétních životních podmínkách, tedy v určité zemi, v určité dějinné situaci, v určitém historickém a kulturním kontextu. Jejím posláním je řešit konkrétní problémy konkrétních lidí ve světle a síle evangelia.¹²

U mystagogie šlo původně o další uvedení zasvěcence (mystés) do prožitku slavení mysteria. Ve druhé polovině 4. století se pak tento pojem používal také pro neofyty (nově pokřtěné), kteří byli skrze křest, biřmování a první eucharistii začleněni do společenství, ale následně byli uváděni ještě dále do křesťanského života. Jedná se přitom vlastně o víc než o poučení, jde o správné liturgické slavení samotné.¹³

Oborem vzdělávání a formace dospělých ve víře se zabývá takzvaná hodegetika¹⁴ (od řeckého *hodegein*, vést).

Termínem duchovní vedení rozumíme individuální pomoc poskytovanou člověku v procesu jeho vnitřního růstu. Je to pomoc jednoho křesťana druhému v poznávání jeho osobní vnitřní situace, díky které může dosáhnout větší samostatnosti ve svém duchovním životě.¹⁵ Duchovní vedení, které zasahuje základní problémy lidského života, musí čerpat poznání nejen z věd teologických, ale i psychologických a pedagogických. Duchovní vedení uschopňuje člověka k přilnutí víry (*adhaesio fidei*).¹⁶

Význam duchovního vedení také potvrzují dokumenty učitelského úřadu. Pavel VI. v apoštolské exhortaci *Evangelii Nuntiandi* projevuje zvláštní pozornost kněžím, „kteří jsou ochotni vést lidi po cestách evangelia svatou zpovědí a osobními pastoračními rozhovory, a tak je utvrzovat v jejich úsilí pozdvihovat znovu při pádech, a kteří jsou vždy připraveni poskytnout jim vhodnou pomoc“.¹⁷ Velmi důrazně vybízí kněze k osobní duchovní pomoci Jan Pavel II. v adhortaci *Pastores dabo vobis*.¹⁸

¹² Srov. OPATRŇÝ, A., *Pastorační péče v postmoderní společnosti*, s. 9.

¹³ Srov. RICHTER, K., *Was die Sakramentale Zeichen bedeuten. Zur Fragen der Gemeinde von heute*, s. 47-49.

¹⁴ Srov. *Hodegetika*, s. 73.

¹⁵ Srov. BARRY, W., CONNOLLY, W. J., *Praxe duchovního doprovázení*, s. 13.

¹⁶ Srov. KOHUT, P. V., *Co je spirituální teologie?*, s. 68 – 69, 86 – 88.

¹⁷ Srov. PAVEL VI., *Evangelii Nuntiandi*, čl. 46.

¹⁸ „Je nanejvýš potřebné znovu objevit slavnou tradici osobního duchovního vedení, které v životě církve přinášelo vždycky tak četné a vzácné plody. Kněží ze své strany k této práci, totiž k výchově a k osobní duchovní pomoci, mají jako první využívat svého času a své síly.“ In: JAN PAVEL II., *Pastores dabo vobis*, čl. 40.

Individuální duchovní péče existovala ve všech obdobích křesťanství. Podíváme-li se zpět do historie, můžeme nalézt různá pojetí duchovního vedení, posléze se dostal do popředí směr, ve kterém v duchovním vedení představují nejmocnější síly – rozum a vůle. Duchovní život se stal plodem vůle, stálého cvičení a askeze. Asketické skutky sice mohou pomoci, ale ta pravá síla je v pokorě, k jejímuž osvojení je potřeba čas, vnitřní pokoj a zklidnění duše.¹⁹ Odpovědí na tento silový asketický extrém byl psychologický směr, jako extrém druhý, v němž se místo duchovního vedení reaguje psychologickým poradenstvím s důrazem na naslouchání. Duchovní život se dostává do závislosti na zjišťování psychologických poznatků o konkrétním člověku, a tak zůstává v uzavřenosti prostoru vlastního „já“. Takto získané poznatky a z nich učiněné závěry se ještě nemusí pro konkrétního člověka stát i skutečností duchovní, neboť věřící člověk hledá východiska v přesaznosti své víry.²⁰

V prvotní církvi mezi věřícími potřeba duchovního vedení nebyla, neboť biskup a kněží žili se svým společenstvím, a každý jeho člen byl průběžně právě tímto soužitím formován a veden. Duchovní vedení se prvně objevilo v mnišském prostředí, kde zvláštní povolání potřebovalo takovou odbornou formaci.²¹ U prvních společenství mnichů žil novic se svým duchovním otcem v jedné cele, vše prožívali spolu, od něj se novic učil postojům v jednotlivých situacích, jemu se svěřoval se všemi svými vnitřními hnutími a dostával od něj rady, jak na ně reagovat. Tak si postupně osvojoval duchovní život. Jak docházelo k proměně od poustevnictví, anachorectví až k cenobickému způsobu života, dostávalo duchovní doprovázení postupně pevnější podobu a jeho nositelem se začal stávat opat, který byl nejen kanonickým představeným všech mnichů, ale zároveň i jejich duchovním vůdcem a zpovědníkem. Zakladatelem západního mnišství se stal svatý Benedikt z Nursie. Jeho sepsaná pravidla ve spise *Řehole* vynikající svou uměřeností, má dodnes velký význam.

V době od poloviny 12. století docházelo k tomu, že duchovní vedení a zpověď stále častěji splývaly se zpovědí. S tím mizelo povědomí jejich rozdílnosti a hlavní formou duchovního doprovázení se stala zpověď. V důsledku toho bylo duchovní vedení poznamenáno sklonem k moralizujícímu napomínání a na duchovní život se hledělo především optikou hříchu. Ještě v encyklice *Mystici corporis* (1943) Pius XII. zdůrazňuje, že ve zpovědi je současně pečováno o správné duchovní vedení. Teprve druhý vatikánský koncil se opět odklonil od tohoto jednostranného, na kněze koncentrovaného pojetí a začalo se opět rozlišovat mezi duchovním vedením a svátostí smíření.

¹⁹ Srov. RUPNIK, M. I., *Uvedení do duchovního života*, s. 31.

²⁰ Srov. SACHAROV, S., *Starec Siluan*, in: Rupnik, M., *Uvedení do duchovního života*, s. 59.

²¹ Srov. PLATTIG, M., *Doprovázení Božím duchem. Duchovní doprovázení a rozlišování duchů*, s. 17 – 19.

Patrně nejrozšířenější knihou po Bibli bylo *Následování Krista* Tomáše Kempenského, představitele *devocio moderna*.²² Klasický zlatý věk duchovního vedení spadá do období katolické reformy a je spjat se jmény svatého Ignáce z Loyoly, autora *Duchovních cvičení* a zakladatele Tovaryšstva Ježíšova, Mystického učitele svatého Jana od Kříže a svaté Terezie z Avily, reformátory Karmelu. Tereziánská mystika se svým smyslem pro realitu života duchovního vedení a intimním vztahem ke Kristu silně ovlivnila duchovní vývoj své doby. V 17. století se objevilo několik významných duchovních učitelů s mimořádným vlivem, především svatý František Saleský, autor *Úvodu do zbožného života* a *Pojednání o Boží lásce*, který se orientoval na praxi v podobě pastoračního zaměření. Nový impuls přinesly také staré řády i nové laické třetí řády i světské duchovenstvo. V 18. století byli významnými postavami svatý Jan Křtitel de la Salle a svatý Alfons z Liguori zakladatelé řeholního společenství, v 19. století svatý farář arský Jan Maria Vianney a svatý Jan Bosko, duchovní vůdce mládeže. Také 20. století se může vykázt řadou znamenitých duchovních učitelů, z nichž nejpopulárnějším se stal svatý Pio z Pietrelciny.²³

První pokoncilní léta byla ve znamení krize duchovního vedení, a to ze dvou důvodů. Tím prvním je všeobecné odmítání instituce a autority, zvláště autority otcovské, která má v duchovním vedení svůj význam. Druhým důvodem bylo probouzející se hlubší vědomí osobní odpovědnosti křesťana za vlastní duchovní život. Dnes ale znovu roste počet těch, kteří mají o duchovní vedení zájem, neroste ale počet těch, kteří by byli ochotni službu duchovní doprovázení převzít.²⁴ Zajímavý a inspirující je přístup k řešení prudkého nárůstu zájmu křesťanů počátkem 70. let 20. století o službu duchovního vedení mezi laiky ve Spojených státech amerických, kde vzniklo a dodnes funguje např. Cambridge ve státě Massachusetts Centrum pro duchovní růst jako jedno z mnoha existujících center duchovního doprovázení.²⁵

²² „Křesťan, který ji dnes čte, asi uzná, že příliš vyjadřuje ducha minulé epochy, otřesené strachem ze světa, než aby byla sto ukázat úplný obraz křesťanského úkolu – i když nás ve století manažerské nemoci a trvalého shonu může oslovit duch niternost, ticha a jednoduchosti, který z ní dýchá“. Srov. BENEDIKT XVI.: *Následování Krista*, in: *Teologické texty*, 2 (2009), s. 83.

²³ Srov. MERCATALI, A., *Otec duchovní III. Otec duchovní v nových podmínkách*, s. 614, in: FIORES, S. DE, GOFFI, T., *Slovník spirituality*, s. 612 – 626.

²⁴ Srov. VOJTĚCH OD SVATÉ HEDVIKY: *O soukromých zjeveních*, s. 4.

²⁵ Další Centra založili ve Springfieldu (Massachusetts), v Detroitu (Michigan), v Kingstonu (Jamajka), v Port-o-Spain (Trinidad), v Georgetownu (Guayana). Tato centra v duchu ekumenizmu sdružovala křesťany různých křesťanských církví. Duchovní doprovázející pro tato centra byli připravováni v četných školicích programech pro duchovní doprovázení, vypracovaných ve spolupráci s Westonskou teologickou fakultou. Těchto programů se zúčastnili zájemci z USA, Kanady, Japonska, Filipín, Nového Zélandu, Austrálie, Chile, Jamajky, Irska, Švýcarska a Německa. V některých zemích pomáhali tvořit školicí programy pro duchovní doprovázení sami zakladatelé, ti vycházeli z ignaciánské spirituality, ale neuzavírali se ani před jinou duchovní zkušeností. Na počátku této aktivity bylo šest jezuitů, kteří centrum založili s cílem zkoumat a pomáhat rozvoji současné spirituality a školit vhodné muže a ženy k lepší službě duchovního doprovázení a poskytovat duchovní doprovázení těm, kdo ho potřebovali a žádali. Srov. BARRY, W. A., CONNOLLY, W.: *Praxe duchovního doprovázení*, s. 6 – 10.

Species andragogiky – penologická andragogika

Jedním z úhlů pohledu na edukační realitu je species andragogiky – penologická andragogika uplatňovaná v trestních zařízeních. Lze ji definovat jako aplikovanou andragogickou disciplínu, která se zabývá formami, způsoby, metodami a zvláštnostmi výchovného a vzdělávacího působení na osoby ve výkonu trestu odnětí svobody²⁶.

Rozeznáváme tři základní složky penitenciariistiky:

- vězení (vězeňská zařízení),
- vězeň,
- vězeňský personál.

Vězeňský personál můžeme v obecné rovině považovat za subjekt věznění, jedná se o jednotlivce nebo skupinu disponující technickými prostředky či fyzickou převahou a jednající v zájmu soukromém nebo veřejném, tedy celospolečenském, který je určován příslušným právním řádem.²⁷

Penitenciární pedagogika a andragogika tvoří teoretickou základnu tohoto specializovaného vzdělávání a pouze její integrace do právního řádu konkrétního státu, zaručuje skutečnou realizaci výchovně vzdělávacích aktivit v praxi. Zabývají se zkoumáním, vzděláváním a výchovou osob ve vězeňských podmínkách a souvisí s psychologií, právem, lékařstvím, sociologií, etikou, estetikou a penologií.²⁸

Mezi její specifické cíle patří odstranění nežádoucích forem chování, přizpůsobování jedince společenským normám a cílům, přetváření protispolečenských nálad a odstranění nežádoucích návyků, například závislostí.²⁹

Filosofické a teologické axiomy v penologické andragogice

Dle filosofické etiky, která vymezuje pojem etické či morální skutečnosti a je vnímána jako obecná nebo fundamentální etika, z níž je předpokladem pro etiky speciální, člověk a každá rozumná bytost existuje jako účel sám o sobě, nikoliv pouze jako prostředek, jehož by mohla libovolně užívat ta či ona vůle. Rovina morality (rovina praxe, která je základní) počítá s rovinou mravnosti, rovinou práva či rovinou víry.³⁰

²⁶ Srov. SOCHŮREK, J., *Kapitoly z penologie I.: Úvod do teorie trestu a trestání*, s. 40.

²⁷ Srov. POPELKA, J., *Penologie*, s. 8.

²⁸ Srov. JŮZL, M., OLEJNÍČEK, A., *Penologie a penitenciární pedagogika: (úvod do studia předmětu)*, s. 24.

²⁹ Srov. JŮZL, M., OLEJNÍČEK, A., *Penologie a penitenciární pedagogika: (úvod do studia předmětu)*, s. 25.

³⁰ Srov. ANZEBACHER, A., *Úvod do etiky*, s. 56 – 70.

Príspevkem kresťanskej etiky a prúnikom s fundamentálnou etikou je, že právo štátu trestat zločince a internovať iné narušiteľov práva je nevyhnutné pre ochranu spoločenského poriadku, ktorý participuje na obecném blahu. Všetchny tresty a preventívne opatrenia majú v posledku za cieľ ochranu obecného blaha.

Spravedlivosť vyžaduje, aby ukradená vec bola vrátená, hmotná škoda odstránená, pomlavy odvolány a iná provinenie primerane napravena. Tím se oběti vrací, co jí patří, nebo se jí pomáhá jiným způsobem.

Kriminalita nemůže být posuzována nezávisle na sociálním prostředí. Zločinci však často pocházejí z poměrů, které jsou sociálně narušené.³¹

Základní zásady trestního práva zajišťující právní jistotu obviněného, resp. Obžalovaného vychází z axiomu: není zločinu, není trestu, nestanoví-li tak zákon, a jen podle zákona se může konat trestní řízení (nullum crimen, nulla poena, nullus processus criminalis sine lege).³²

Role církve v penitenciární andragogice

Trestní politika v českých zemích i ve světě byla až do poloviny 18. století postavena na zcela jiných základech, než jsme zvyklí v dnešní době. Penitenciární filozofie nebyla v žádném případě motivována snahou o nápravu pachatele, ale především odplatou za nezákonné jednání nebo ochranou společnosti před zločinem na jedné straně a tzv. generální prevencí, jakousi snahou delikventy odradit přísností hrozícího trestu od páchaní trestných činů na straně druhé.

Na základě Ježíšova učení³³ péče o vězně od svých prvopočátků se církev o ně starala. Ze své přirozenosti byla první, kdo se začal zabývat vzděláváním vězňů. Na druhé straně pro ni byla vždy prioritní charitativní činnost ve věznicích, zejména pak role duchovní útěchy.³⁴

Význam církve pro vězeňství dokládá osobnost Františka Josefa Řezáče (1819 – 1879), českého kněze, vlastence a vězeňského reformátora. Řezáč se přátelil se známými českými vlastenci, zejména s Borovským a byl ovlivněn výchovně vzdělávacími myšlenkami profesora Bernarda Bolzana. Pro své politické postoje byl osobou podezřelou a sledovanou.³⁵ Roku 1853 podnikl studijní cestu po hlavních rakouských věznicích a o tři roky později uskutečnil cestu po školských zařízeních v Německu, aktivně se zabýval také školstvím, mimo jiné, provedl v této oblasti řadu statistických výzkumů. Pro vězeňství je nejvýznamnější jeho dílo *Vězeňství v posavadních způsobech svých* s návrhem

³¹ Srov. PESCHKE, K. H., *Křesťanská etika*, s. 511 – 515.

³² *Listina základních práv a svobod*, čl. 39, in: TRYZNA, J., *Právní principy a právní argumentace*, s. 123 – 182.

³³ Ježíš v *Matoušově evangeliu* říká: „Byl jsem ve vězení, a přišli jste za mnou.“ Mt 25,36.

³⁴ Srov. JÚZL, M., *Sociálně pedagogická role církve v penitenciární praxi*, s. 11.

³⁵ Srov. JÚZL, M., *Sociálně pedagogická role církve v penitenciární praxi*, s. 80.

o zdárnější trestání a polepšování zločinců.³⁶ Řezáč kritizoval strohé vyučování předmětů bez dostatečné polepšující výchovy vězňů, což bylo charakteristické pro německý systém školství a vězeňství, zdůrazňoval komplexní působení jednotlivých výchovných prostředků, důležitost postpenitenciární péče a prevenci kriminality, obzvláště u mladistvých.³⁷

Zástupci církve se podíleli na převýchově mírovských vězňů prokazatelně od 18. století až do nástupu komunistického režimu a posléze od 90. let dvacátého století.

Andragogický výzkum a jeho metody

Andragogický výzkum je výzkum systematický a je založený na aplikaci vědeckých přístupů a metod. Pro tuzemské výzkumníky v oboru andragogiky je významné, že český termín „andragogický výzkum“ má v mezinárodní (anglické) terminologii ekvivalenty *adult learning research*, *lifelong learning research* nebo *adult education research*, *continuing education research*, *further education research*, jak je možné nalézt v názvech zahraničních institucí, asociací a časopisů. S termínem andragogy se běžně v zahraničí nesetkáváme a termín *andragogical research* se nevyskytuje.

Termíny *adult education* a *lifelong learning* se často používají jako synonyma, i když to nejsou významově totožná výraziva, neboť pojem *adult education* se vztahuje výlučně na dospělé subjekty (obvykle od věku 18 let, někdy i na mladší nebo starší věkové skupiny) a pojem *lifelong learning* se týká učení lidí v každém věku (od raného dětství až po vyšší seniorský věk).

Přesto se dá pozorovat, že v andragogice a andragogickém výzkumu v západních zemích dnes převládají termíny se složkou *learning*, kupříkladu *lifelong learning*, zatímco v českém prostředí a také v bývalých socialistických zemích jsou častější termíny se složkou „vzdělávání“, kupříkladu „celoživotní vzdělávání“, polsky *kształcenie ustawiczne* apod.

Ohledně stavu české andragogiky doposud vládne přesvědčení o jejím nedostatečném základním a aplikovaném výzkumu, který představuje bariéry pro další možnosti výzkumu a panují určité nejasnosti ve vztahu ke specifickým výzkumným metodám pro oblast vzdělávání dospělých.³⁸ Má – li být andragogika skutečnou vědou, je nezbytné se zabývat rovněž jejím stavem a vnitřní strukturou – je třeba realizovat strategii andragogického výzkumu v ČR a jeho harmonizaci s dlouhodobým strategickým plánem rozvoje výzkumu v ČR.³⁹ Čeští andragogové tak akcentují k posílení andragogiky jako vědy založené na

³⁶ Srov. UHLÍK, J., *F. J. Řezáč – reformátor vězeňství a školství 19. století*, s. 134 – 136.

³⁷ Srov. UHLÍK, J., *F. J. Řezáč – reformátor vězeňství a školství 19. století*, s. 28 – 29.

³⁸ Srov. PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., *Andragogický slovník*, s. 53.

³⁹ Srov. VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*, s. 21.

empirických důkazech (research-based science), nikoli pouze na teoretických (jinak jistě nezbytných) popisech, modelech, úvahách apod.⁴⁰

Z hlediska toho, že andragogika jako věda je řazená do systému sociálních (společenských) věd, je pojmána jako vědu samostatná, která pomocí formulovaných metod zkoumá svůj předmět. Výzkumné metody andragogiky přirozeně plynou z charakteru předmětu zkoumání, tedy zkoumání vzdělávacích a výchovných možností dospělých jedinců v kontextu prostředí, v nichž tyto edukační činnosti probíhají.

Andragogická věda se podobně jako vědy ostatní postupně vyvíjí a konstituuje své paradigma. Platí – li, že paradigma je možné charakterizovat jako souhrn všech dosažených poznatků, které jsou východiskem pro vymezení oboru, stanovit přesné paradigma andragogiky není jednoduché, právě se zřetelem na mladost tohoto vědního oboru a značnou proměnnost sociálních jevů do tohoto procesu vstupujících. Andragogický výzkum přináší sumarizaci dosažených poznatků, na základě kterých formuluje andragogické problémy a stanovuje hypotézy s cílem zdokonalení teorie a rozvoje vlastní metodologie.

Andragogický výzkum se pak zaměřuje především na:

- andragogiku v systému věd,
- andragogiku a andragogickou praxi,
- funkci andragogiky v rámci ostatních věd,
- funkci andragogiky v systému celoživotního vzdělávání,
- andragogiku a podnikovou pedagogiku,
- společenskou podmíněnost dalšího vzdělávání,
- institucionální základnu a organizační formy vzdělávání dospělých,
- optimalizaci učení a učení se dospělých.

Současnou orientaci základního výzkumu zaměřuje na:

- zaměstnatelnost,
- občanskou aktivitu,
- sociálně vyloučené skupiny,
- dostupnost vzdělávání,
- nové formy a metody vzdělávání,
- pomoc, péči a poradenství.

Heuristika, jež představuje metody řešení a způsoby objasňování problémů, vykazuje téměř jednotně tento algoritmus:

1. definování problému;
2. jeho dekompozice na problémy hlavní a vedlejší;
3. vymezení cíle, kterého chceme dosáhnout;
4. shromáždění všech dostupných informací o dosavadním řešení problému;
5. výběr nosných informací, podporujících dosažení cílů;

⁴⁰ Srov. PRŮCHA, J., Andragogický výzkum, s. 7 – 11.

6. výběr možných alternativ a formulace hypotéz;
7. brainstormingové shromáždění nápadů, idejí, návrhů a cest řešení;
8. analýza předešlého a systemizace podle příbuznosti;
9. výběr nejoriginálnějšího řešení;
10. realizace.

Vědecké metody využívané andragogickou vědou jsou souhrn procesů, jež na základě svých výzkumných šetření přináší návody a postupy aplikovatelné v prostoru teorie a praxe v rámci výchovy a vzdělávání dospělých. Metody, kterými získáváme výzkumného cíle a vůbec objektivní poznatky o zkoumaných jevech, dělíme na metody kvantitativně - empirické a kvalitativně - interpretativní. Pro metodu empiricko-kvantitativní je charakteristické pozorování empirických jevů, přičemž mezi nejčastěji využívané výzkumné metody v andragogice patří:

- pozorování: systematické vnímání andragogických jevů ve vzdělávacím procesu,
- experiment,
- genetická metoda: vychází z porovnávání počátečních a vývojových vlivů,
- teoretická analýza: stupňovité poznávání zákonitostí a jejich ověřování s cílem začlenění do poznatkového systému,
- statistika a její kvalitativní metody.

K těmto výzkumným metodám mezi nejčtenější techniky výzkumu, které v podstatě kopírují techniky používané v rámci sociálních věd, lze řadit:

- dotazník,
- rozhovor,
- testy,
- pozorování,
- ankety,
- besedy.

Shora uvedené metody mají samy v sobě přítomná omezení, jelikož vychází z pojetí, že sociální realita se dá klasifikovat, měřit a pozorovat obdobně jako předměty věd přírodních. Plyne z predikce, že chování člověka v průběhu experimentu se dá extrapolovat a že lidé se v rámci průzkumu chovají stejně jako v běžné praxi, a na základě toho dedukuje, že se budou i v budoucnu chovat jako v období výzkumu.

Příčiny zkreslení vypočítává vědec Disman, jedná se o:

- efekt morčete: zkreslení, vzniklé tím, že zkoumané osoby jsou si vědomy toho, že jsou zkoumány;
- výběr role: zkoumaná osoba, která si je vědoma, že je zkoumána, nebude reagovat přirozeně, ale tak, aby se jevila v co nejlepším světle;
- měření jako zdroj změny: výzkumný proces může vyvolat ve zkoumaných osobách postoje, které předtím neexistovaly;

- stereotyp ve volbě odpovědi: volba alternativních odpovědí je ovlivněna jinými faktory, než míněním respondenta.⁴¹

Základem kvalitativně - interpretativní metody se stal hermeneutistický názor, že duchovní (společenské) vědy nemohou pracovat stejnými metodami jako vědy přírodní, jelikož fundamentem poznávání v přírodních vědách je zkušenost (empirie), ale v duchovních vědách jde o spoluprožívání, porozumění toho, co prožíváme. Podstatou tedy je interpretování světa tak, jak jej subjektivně vidíme.⁴²

K optimálnímu poznání edukační skutečnosti je tedy třeba usilovat o co nejširší výzkum základní i aplikovaný, četné užití jak kvantitativních, tak kvalitativních metod, jejichž korelace a komparace zvyšují možnosti objektivity vědeckého poznání daného fenoménu, i vhodnou strategii ve volbě výzkumné populace.

Bibliografie

- ANZEBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Přel. Karel Šprunk. 1. vyd. Praha: Zvon, 1994. 292 s. ISBN 80-7113-111-3.
- BARRY, William A., CONNOLLY, William J. *Praxe duchovního doprovázení*. Přel. Tomáš Chudý. 1.vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2009. 223 s. ISBN: 978-80-7195-217-6.
- BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 1*. 3. vyd. Olomouc: UP Olomouc, 2013. 77 s. ISBN 9788024432489.
- BENEDIKT XVI. *Následování Krista*, in: *Teologické texty*. 2009, roč. 20, č. 2. s. 83.

⁴¹ Srov. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*, s. 12 – 25.

⁴² JAN PAVEL II.: *Fides et ratio*, článek 30 – 33, s. 19 – 21:

Nejpočetnější jsou ty pravdy, jež se opírají o bezprostřední zřejmost nebo které lze potvrdit experimentem; jsou to pravdy týkající se oblasti každodenního života a vědeckého bádání. Na jiné úrovni jsou pravdy filozofického charakteru, k nimž člověk dospívá prostřednictvím spekulativní schopnosti svého intelektu. Konečně existují pravdy náboženské, které mají do určité míry své kořeny i ve filozofii. Jsou obsahem odpovědi, které na poslední otázky dávají ve svých tradicích různá náboženství. Tak můžeme vidět, že se jednotlivé části problému postupně doplňují. Člověk od přirozenosti hledá pravdu. Toto hledání není určeno pouze k nabytí částečných, faktických nebo vědeckých pravd; člověk nehledá pouze opravdové dobro pro každé své rozhodnutí. Jeho hledání směřuje k pravdě za věcmi, která je s to objasnit smysl života; je to proto hledání, které může najít odpověď jen v absolutnu. Díky vrozeným schopnostem myšlení člověk je s to takovou pravdu najít a poznat. K této životně důležité a pro existenci podstatné pravdě se nedojde pouze cestou rozumového uvažování, nýbrž i tím, že se člověk s důvěrou spolehne na někoho jiného, kdo může zaručit jistotu a autentičnost této pravdy. Schopnost a rozhodnutí svěřit sebe i svůj život nějakému jinému člověku jsou antropologicky jistě jedním z nejdůležitějších a nejvýraznějších úkonů. Z toho, co jsem dosud řekl, vyplývá, že člověk se nachází na cestě - lidsky měřeno - nekonečného hledání: hledání pravdy a hledání osoby, které by se mohl svěřit.

- BENEŠ, Milan. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: MJF, 2003. 276 s. ISBN 80-86284-36-0.
- CINCIALOVÁ, Marie Lucie. *Význam trvalé formace zasvěcených osob*. In: *Teologické texty*. 2005, roč. 16, č. 4, s. 149 – 152.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.
- Hodegetika*. 1. vyd. Olomouc: Cyrilometodějská bohoslovecká fakulta, 1972. 73 s.
- JAN PAVEL II.: *Fides et ratio. O vztazích mezi rozumem a vírou*. Encyklika. Přel. Josef Kolářček, Marie Kyrálová 1. vyd. Praha: ZVON, 1999. 64 s. ISBN 80-902708-0-8.
- JAN PAVEL II. *Pastores dabo vobis. O výchově kněží a současných podmínkách*. Posynodální adhortace. Přel. Damián Němec. 1. vyd. Praha: Zvon, 1993. 161 s. ISBN: 80-7113-070-2.
- JOCHMANN, Vladimír. *Výchova dospělých – andragogika*. In: *Varia sociologica et andragogica*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. 11. – 22. s.
- JŮZL, Miloslav. *Sociálně pedagogická role církve v penitenciární praxi*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011. 184 s. ISBN 978-80-87182-03-1.
- JŮZL, Miloslav a OLEJNÍČEK, Antonín. *Penologie a penitenciární pedagogika: (úvod do studia předmětu)*. Brno: Institut mezioborových studií, 2004. 121 s.
- KOHUT, Pavel Vojtěch. *Co je spirituální teologie?* 1. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007. 144 s. ISBN 978-80-7195-081-3.
- MERCATALI, Andra. *Otec duchovní*. In: FIORES, Stefano De, GOFFI, Tullio. *Slovník spirituality*. Přel. Terezie Brichtová, Jiří Sýkora, Jan Lachman. 1. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1999. ISBN 80-7192-338-9.
- OPATRŇÝ, Aleš. *Pastorace v postmoderní společnosti*. 1. vyd. Karmelitánské nakladatelství, 2001. 150 s. ISBN 80-7192-557-8.
- PALÁN, Zdeněk. *Úvod do studia personalistiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. Á. Komenského, 2002. 207 s.
- PALOUŠ, Radim. *Světověk a Časování*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 2008. 196 s. ISBN 80-7021-411-2.
- PAVEL VI. *Evangelii Nuntiandi. O hlásání evangelia*. Apoštolská exhortace. 2. vyd. Praha: Zvon, 1990. 75 s. ISBN 80-7113-159-8.
- PESCHKE, Karel Hans. *Křesťanská etika*. Přel. Marek Skovajsa. 1. vyd. Praha: 1999, Vyšehrad. 696 s. ISBN 80-7021-331-0.
- PLATTIG, Michael. *Doprovázení Božím duchem. Duchovní doprovázení a rozlišování duchů*. Přel. Zdeněk Lochovský. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002. 127 s. ISBN 80-7192-606-X.
- POPELKA, Jiří. *Penologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 295 s. ISBN 978-80-244-2932-8.

- PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 152 s.
ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, Jan, VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2. vyd. Praha:
Grada Publishing, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- RICHTER, Klemens, Was die Sakramentale Zeichen bedeuten. Zur Fragen
der Gemeinde von heute. Freiburg: Herder, 1988.
- SACHAROV, Sophronij. *Starec Siluan*. In: RUPNIK Marko Ivan. *Uvedení do
duchovního života*. 1. vyd. Olomouc – Velehrad, Centrum Aletti, 2003.
12 s. ISBN 80-86715-09-4.
- SOCHŮREK, Jan. *Kapitoly z penologie I.: Úvod do teorie trestu a trestání*.
1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 57 s.
ISBN 978-80-7372-203-6.
- STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Přel. Petr Rezek, Karel
Šprunk, Miroslav Petříček. 5. vyd. Praha: ZVON, 1996. 560 s.
ISBN 80-7113-175-X.
- TRYZNA, Jan. *Právní principy a právní argumentace*. 1. vyd. Praha:
Auditorium, 2010. 336 s. ISBN 9788087284018.
- UHLÍK, Jan. *F. J. Řezáč – reformátor vězeňství a školství 19. století*. Praha:
Vězeňská služba České republiky, 1997. 145 s. ISBN 80-238-1502-4.
- VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. 1. vyd.
Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 240 s.
ISBN 978-80-86723-74-7.
- VOJTĚCH od svaté Hedviky, OPATRŇÝ Aleš. *O soukromých zjeveních*.
Praha: Pastorační středisko při Arcibiskupství pražském, 1998.

Social, Economic and Legal Sciences

Soziale, ökonomische und juristische Wissenschaften

Sociálne, ekonomické a právne vedy

Globalization and its Economic Consequences

Globalisierung und ihre wirtschaftlichen Folgen

Globalizácia a jej ekonomické dôsledky

Miroslava Špániková

Abstract

The Article defines in a theoretical and empirical level to a certain depth the essence of Globalization of International Economic i.e. Trade relations, the understanding and tools in the period of its development stages are defined and the economic consequences of the gradual globalization process are analyzed.

Keywords: Economics. Globalization. International Trade.

Úvod

Žijeme v čoraz viac ekonomicky turbulentnom prostredí, ktoré je charakteristické výrazným presadzovaním konceptu globálnej konkurencieschopnosti. Na základe tohto pojmu ekonómia definujú schopnosť štátov a regionálnych integračných zoskupení obstať pri liberalizácii ekonomických vzťahov – teda odstraňovaním prekážok pre pohyb tovarov, služieb, kapitálu, práv duševného vlastníctva a pracovnej sily vytvárať také prostredie, ktoré umožní firmám a obyvateľom uspieť v medzinárodnom prostredí. Ako je možné odvodiť z názvu príspevku, okrem vyššie uvedených úrovní liberalizácie medzinárodných obchodných podmienok je však potrebné pre úplnosť vysvetlenia konceptu globálnej konkurencieschopnosti v podmienkach globalizácie venovať pozornosť aj liberalizácii na celosvetovej úrovni.

1 Pojem globalizácia a jeho vývoj

Pojem globalizácia nie je ekonomickou teóriou jednotne vymedzený. Rôzni odborníci ho od jeho udomácnenia v anglickom jazyku za posledné takmer jedno storočie definovali na základe rôznych kľúčových atribútov. Všeobecnej je možné konštatovať, že globalizácia od začiatku používania tohto pojmu zahŕňala integráciu a vzájomnú prepojenosť a závislosť krajín, ekonomík, národov – ekonomicky, spoločensky, kultúrne, technologicky či ekologicky.

Práve vďaka globalizácii je dnes pre spoločnosti možné jednoduchšie vytváranie dcérskych spoločností v zahraničí či pre nadnárodné spoločnosti sať sa nadnárodnými. S globalizáciou sú úzko prepojené medzinárodné finančné inštitúcie – Svetová banka (ďalej ako SB) a Medzinárodný menový fond (ďalej ako MMF). Existencia medzinárodných organizácií, ako napríklad Svetovej obchodnej organizácie (ďalej ako WTO)¹, má za priamy následok, že národné ekonomiky sú čoraz viac závislé od globálneho obchodu. Problém s jednoznačnejším zadefinovaním globalizácie spočíva v tom, že sa na ňu môžeme pozrieť z rôznych uhlov pohľadu. Napriek tomu môžeme dnes pojem globalizácia vymedziť ako proces, ktorý zahŕňa postupné prepájanie sveta vo viacerých sférach, pričom geografická vzdialenosť môže hrať stále menšiu rolu a prestáva predstavovať prekážku. V 21. storočí sa globalizácia síce stala vďaka vysokej úrovni unifikácie spotrebiteľského správania súčasťou akceptácie širokej verejnosti vrátane autorít, ale na druhej strane sa periodicky objavujú aj jej silní odporcovia odvolávajúci sa na dopady pre ekonomicky menej úspešné krajiny.²

Od prvého objavenia sa pojmu globalizácia v 20. rokoch minulého storočia uplynulo veľmi dlhé obdobie, ale jeho obsah a rozsah sa doteraz neustále mení a vyvíja. V súčasnosti existuje obrovské množstvo ponímaní globalizácie, ktoré nie sú vždy identické, dokonca si niekedy aj navzájom protirečia. Tento nerovnaký spôsob nazerania na daný jav následne vedie k odlišnému chápaniu jeho podstaty, prejavov, príčin a dôsledkov. Pojem globalizácia sa objavoval v prácach rôznych autorov už od konca 20. rokov minulého storočia. Jedným z prvých, ktorí s týmto pojmom systematicky pracovali, bol belgický lekár a pedagóg Jean-Ovide Decroly.³

Decroly s pojmom pracoval už v roku 1924 v súvislosti s detským vnímaním vecí ako celku. Neskôr sa pojem globalizácia začal objavovať v štyridsiatych rokoch v publicistike, kde išlo o prepojenie rasizmu v USA a snahy o rozšírenie povedomia do celého sveta. V polovici dvadsiateho storočia sa použitie pojmu globalizácia prenieslo do sociológie. To už pojem

¹ Myšlienku nástroja pre liberalizáciu medzinárodných ekonomických vzťahov, ktoré sú primárnou podmienkou globalizácie, sa podarilo po prvýkrát naplniť už v roku 1947 podpisom multilaterálnej obchodnej dohody GATT, ktorá charakterom svojej činnosti od roku 1948 napĺňala atribúty medzinárodnej obchodnej organizácie. Tá bola predchodkyňou WTO, ktorá vznikla v roku 1994. Postupné systematické inštitucionalizované presadzovanie spoločných efektívnych nástrojov pre budovanie spoločného svetového trhu môžeme teda vymedziť obdobím posledných 73 rokov.

² Významným kritikom globalizácie je napríklad ekonóm D. Rodrik. Ten vo svojej knihe *The Globalization Paradox* zavádza dnes všeobecne prijímaný koncept tzv. trilemmy, ktorej záverom je nezlučiteľnosť prehlbujúcej sa integrácie a fungujúcej demokracie. Autor tvrdí: „Hyperglobalizovaná ekonomika, demokracia a národný štát spoločne nemôžu existovať. Z týchto troch vecí môžeme mať vždy práve iba dve. Ak chceme hyperglobalizovanú ekonomiku a demokraciu, je potrebné sa vzdať národného štátu“ (RODRIK, D. *The Globalization Paradox: Democracy and the Future of the World Economy*. Reprint edition. W.W.Norton & Company, 2012, s. 200).

³ KOZÁROVÁ, I. *Hybné sily globalizácie: historicko-teoretické aspekty*. Prešov : Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity v Prešove, 2017.

zastrešoval postupný proces so špecifickým a zákonitým priebehom. V roku 1961 charakterizovalo nakladateľstvo Webster v treťom vydaní medzinárodného slovníka „Webster’s dictionary“ globalizáciu ako premenu niečoho na globálne či celosvetové.⁴ V jeho vydaní z roku 2015 sa dozvieme, že sa jeho prvé použitie objavilo o desať rokov skôr v roku 1951. Jeho korene možno hľadať v pojmoch „globálny“ (ktorý na konci 19. storočia nadobudol význam „svetového rozsahu“) a „globalizovať“ (ktorý sa objavil v 40. rokoch) (Merriam-Webster 2015). Naopak, jeho bratranec, pojem „medzinárodný“, je oveľa starší, keď ho predstavil Jeremy Bentham v roku 1789 (Bentham 1823). Bentham potreboval tento výraz na opísanie právnych vzťahov medzi zvrchovanými národmi a ľuďmi z rôznych národov (Janis 1984, 409).⁵

Svetová banka označuje globalizáciu za rastúcu integráciu ekonomík a spoločenských na celom svete. MMF ju považuje za historický proces, výsledok ľudskej inovácie a technologického pokroku, ktorý prináša najmä prostredníctvom medzinárodných obchodných a finančných tokov rastúcu celosvetovú integráciu ekonomík. MMF taktiež poukazuje na širšie kultúrne, politické a environmentálne rozmery globalizácie.⁶

Kozárová sa systematicky zaoberala analýzou možných trendov globalizácie v etapách vývoja ľudskej spoločnosti a deklaruje rozmanitosť prístupov autorov pri delení období. Napríklad britský sociológ Robertson delí vývoj globalizácie na päť fáz – zárodočnú fázu medzi 15. až 18. storočím, počiatkovú fázu medzi 18. a 19. storočím, vzostupnú fázu medzi 70. rokmi 19. storočia a 20. rokmi 20. storočia, fázu zápasu o hegemoniu medzi 50. a 60. rokmi 20. storočia a fázu neistoty od začiatku 70. po 90. roky 20. storočia. Britskí politológovia David Held, Anthony McGrew, David Goldblatt a Jonathan Perraton rozdeľujú globalizáciu na štyri etapy: premodernú medzi 11 tisíc a 9 tisíc rokov p. n. l. až 1500 rokov nášho letopočtu, ranú modernú medzi rokmi 1500 a 1850, modernú medzi 1850 a 1945 a súčasnú globalizáciu od konca druhej svetovej vojny až dodnes. Švédsky sociológ Therborn rozlišuje šesť až sedem vln globalizácie: prvá vlna globalizácie medzi 4. a 7. storočím, prvý moment deglobalizácie medzi 12. a 16. storočím, druhá vlna globalizácie medzi 15. a 17. storočím, tretia vlna globalizácie medzi 18. a 19. storočím, štvrtá vlna od začiatku 19. storočia do roku 1918, druhý moment deglobalizácie⁷

⁴ KOZÁROVÁ, I. *Hybné sily globalizácie: historicko-teoretické aspekty*. Prešov : Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity v Prešove, 2017.

⁵ GHEMAWAT, P.; ALTMAN, S. A. Defining and Measuring Globalization. In GHEMAWAT, P. *The Laws of Globalization and Business Applications*. Cambridge University Press, 2016, s. 11.

⁶ BREINEK, P. Procesy globalizace ve světové ekonomice. In *Politická ekonomie*. 2005, roč. 53, č. 6, s. 826.

⁷ Ako o období vzniku potenciálnej krátkodobej deglobalizácii Zakaria hovorí o súčasnosti: „V krátkodobom horizonte pandémie a lockdowny obmedzili všetku ekonomickú aktivitu, a to vnútri štátov, ako aj v medzinárodnom meradle. Tento zvrát zrejme prerastie do obdobia malej, no miernej deglobalizácie. Ekonomické ukazovatele sa však môžu zlepšiť rovnako rýchlo, ako sa zhoršili, a to najmä keď sa objaví liečba či vakcíny.“ (ZAKARIA, F. *10 ponaučení pre post-pandemický svet*. Bratislava: N Press, 2021, s. 194.)

medzi rokmi 1918 a 1945, piata vlna globalizácie medzi rokmi 1945 a 80. rokmi 20. storočia, šiesta vlna medzi 80. rokmi 20. storočia a súčasnosťou. Thernborn za siedmu vlnu označil expanziu Mongolskej ríše v 13. – 14. storočí.⁸ Kozárová v knihe *Hybné sily globalizácie* prehľadne znázornila rozdelenie období podľa jednotlivých odborníkov, kde možno vidieť, ako sa pri vymedzení rokov odborníci buď zhodujú, alebo plus-mínus približujú. Samotná autorka vývoj globalizácie rozdelila na jedenásť periód. Iné členenie etáp (vĺn) globalizácie z časového hľadiska popisuje Pavel Breinek.⁹ Zaujímavý pohľad na vplyv prebiehajúcej koronavírusovej pandémie aj z pohľadu histórie čitateľ nájde nielen v kapitole „Globalizácia stále žije“ najnovšej knihy amerického politológa Fareeda Zakaria¹⁰.

Túto dosť rozsiahlu, ale potrebnú časť kapitoly, venovanú trendom globalizácie v etapách vývoja ľudskej spoločnosti, by sme mohli uzavrieť originálnym prístupom americko-tureckého ekonóma D. Rodrika. Ten globalizáciu vníma ako intenzívne prepojenie ekonomík a budovanie globálneho trhu. Podľa tohto harvardského ekonóma teórii, kedy globalizácia začala, existuje nespočetné množstvo, ale za užitočnejšie považuje premýšľať o jej intenzite a forme. Potom pridáme k záveru, že len za posledné dve storočia sme tu mali niekoľko druhov globalizácie. Niektoré skončili neúspechom, k iným by sme sa podľa neho mali vrátiť. Do prvej kategórie by bolo možné zaradiť obdobie na prelome 19. a 20. storočia – kedy do tohto obdobia významne prepojenú svetovú ekonomiku následne „zmietli“ dve svetové vojny a tlak verejnosti na väčšie zohľadnenie ich potrieb.¹¹

2 Globalizácia a jej ekonomické dôsledky

Pri analýze dôsledkov postupného globalizačného procesu môžeme vychádzať sčasti vyššie citovanej definície globalizácie, ktorú sformulovala a akceptuje MMF a primárne označuje aj jej zdroje. Podľa nej ide o historický proces ako výsledok ľudskej inovácie a technologického pokroku, ktorý má aj širšie kultúrne, politické a environmentálne rozmery. V tejto súvislosti je dobré podotknúť, že vyššie zadefinované faktory či ich atribúty („rozmery“) sú nielen zdrojom globalizácie, ale globalizácia je podnetom pre ich vývoj.

Globalizácia, spolu s výhodami a pozitívnymi transformáciami, ktoré sú dosiahnuté na úrovni národných štátov, má však aj vyššie popísané aspekty,

⁸ KOZÁROVÁ, I. *Hybné sily globalizácie: historicko-teoretické aspekty*. Prešov : Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity v Prešove, s. 68 – 71.

⁹ BREINEK, P. Procesy globalizace ve světové ekonomice. In *Politická ekonomie*, 2005, roč. 53, č. 6, s. 827 – 835.

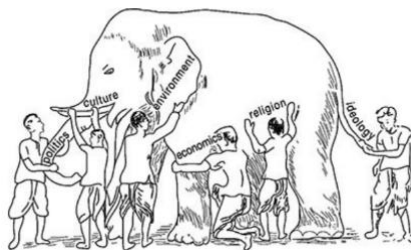
¹⁰ Porovnaj ZAKARIA, F. *10 ponaučení pre postpandemický svet*. Bratislava: N Press, 2021, s. 187 – 206.

¹¹ CHALOUPKOVÁ, B. Zařadit zpátečku : Dani Rodrik varuje, že globalizace na steroidech se nám může vymstít. In *Respekt*. 15.2.2021, roč. XXXII, č. 7, ISSN 0862-6545, s. 44.

ktoré prevažnú väčšinu času poukazujú na problémy a dôvody na obavy. V literatúre sa stretávame aj so schematickým znázornením rozmerov globalizácie – oblastí, resp. atribútov, na ktoré priamo vplyva, či ako je možné vydedukovať z obrázkov č. 1 a č. 2, podmieňuje ich vzájomné ovplyvňovanie.



Obrázok č. 1: Dimenzie globalizácie¹²



Obrázok č. 2: Dimenzie globalizácie¹³

Podľa Klausa Müllera „*dynamika globalizácie je riadená ekonomickými silami, ale jej najdôležitejšie dôsledky sú v oblasti politiky*“.¹⁴ Autorka príspevku sa domnieva, že rovnako silné dôsledky sú aj v ostatných oblastiach popísaných v obrázkoch č. 1 a č. 2, nie sú však vždy okamžite viditeľné a prichádzajú prevažne skokovo. Primárna úloha ekonomických síl je však jednoznačnou axiómou. V tejto kapitole sa preto zameriame na popis dôsledkov globalizačného procesu svetového obchodu v členení na tie, ktoré sú ekonomického a neekonomického charakteru.

2.1 Ekonomické dôsledky globalizácie

Globalizácia určite umožňuje zvýšenie úrovne globálnej produkcie. Nielen na základe komparatívnych výhod výrobných faktorov, ktorými krajiny oplývajú, ale aj priame zahraničné investície prinášajú lepšie technológie a ďalšie formy intelektuálneho kapitálu podporujúceho výskum a vývoj a následnú vyššie kvalifikovanú výrobu.¹⁵ Vďaka globalizácii svetové hospodárstvo rastie vyšším tempom, internacionalizácia podnikov im zabezpečuje väčšiu dostupnosť medzinárodných trhov. Zdieľanie informácií či know-how šetrí

¹² MAZILU, M. Globalisation. Where? In *European Research Studies*. 2010, vol. XIII, no. 1, p. 191.

¹³ STEGER, M. *Globalization : A Very Short Introduction*. Oxford : Oxford University Press, 2017, p. 16.

¹⁴ MAZILU, M. Globalisation. Where? In *European Research Studies*. 2010, vol. XIII, no. 1, p. 191.

¹⁵ MISHRA, H. P. The Concept and Consequences of Globalization. In *Suraj Punj Journal For Multidisciplinary Research*. 2021, vol. 11, no. 1, pp. 118 – 126. ISSN 2394-2886.

čas aj peniaze a dnes je ich presun realizovaný takmer v reálnom čase cez bežne dostupné informačné a komunikačné technológie.

Ďalším dôsledkom je tvorba nových pracovných miest v prípade, že spoločnosti zakladajú zahraničné dcérske spoločnosti. Nie vždy však dochádza k ich zakladaniu a stáva sa aj to, že firmy využijú svoju pracovnú silu a tovar lacnejšie vyvezú.

Konkurencieschopnosť veľkých hráčov môže „prevalcovať“ domáce firmy a veľa firiem sa tak na trhu neuchytí a skolabuje, pretože nevedia držať krok s medzinárodným štandardom, resp. dostupným kapitálom. V dôsledku odsúvania miestneho priemyslu mnoho zamestnancov prichádza o prácu, čo prispieva k zvýšeniu miery úrovne chudoby. Od tých firiem, ktoré prežijú, sa vyžaduje, aby pri príprave na implementáciu súčasnej technológie, ktorá by im umožnila konkurovať medzinárodným korporáciám, zmenšili objem svojej pracovnej sily. Ďalším dôsledkom globalizácie je zväčšenie priepasti medzi bohatými a chudobnými jednotlivcami.¹⁶ Preto sa snahy o odstránenie nerovnosti obyvateľov, napríklad v USA, Veľkej Británii či Južnej Afrike v uplynulých rokoch môžu zmariť predpokladané očakávania. Niektoré z nadnárodných organizácií s pobočkami na celom svete môžu oslovit' veľa klientov a dokonca stimulovať ekonomický rast v rozvojových krajinách. Aby spoločnosti znížili svoje výrobné náklady, môžu dodávať suroviny zo svojich krajín a najímať zamestnancov z rôznych častí sveta.¹⁷

Na druhej strane v dôsledku globalizácie sa zvyšuje konkurencia na trhoch, a tým i efektívnosť celého svetového ekonomického systému. To vedie k efektívnejšiemu nakladaniu s našimi obmedzenými zdrojmi. Tak globalizácia prispieva k ekonomickému rastu. Zapájanie ďalších oblastí do svetového hospodárstva dáva menej rozvinutým ekonomikám šancu ťažiť z efektivity celého svetového hospodárstva. Treba spomenúť, že kvôli stieraniu hraníc a celkovému prepojenejšiemu svetovému hospodárstvu sa kríza v dobe hlbšej integrácie šíri rýchlejšie, ako bolo tomu v minulosti. V prípade oslabenia národného hospodárstva svetového ťahúňa sa centrum rastu ľahko preniesie inde.¹⁸

Niektorí odborníci sa o funkcii štátu v prostredí globalizácie zhodujú, že tým, že sa hranice globalizáciou zmazávajú, aj lokálne vlády strácajú na

¹⁶ Otázkami dlhodobých trendov v prerozdeľovaní kapitálu a ich dopadu na krajiny a ich obyvateľstvo aj v období postupnej globalizácie sa zaoberá Thomas Piketty vo svojom prelomovom diele „*Kapitál v 21. storočí*“ (Praha : Euromedia Group, 2015. 664 s.). Otázkami ekonomiky nerovnosti s ohľadom na distribúciu príjmov a hľadaním alternatív umožňujúcich napríklad aj vyrovnávanie sa s globalizačnými procesmi sa dlhodobo zaoberal A. B. Atkinson a výsledky svojej práce publikoval v knihe „*Ekonomika nerovnosti*“ (Brno : BizBooks, 2016. 373 s.). Nami skúmanej problematike sa podrobnejšie zaoberá napríklad v kapitole 10 (Bráni globalizace aktivitě?, s. 277 – 293).

¹⁷ KARIUKI, N. *Globalization and Its Consequences*. 2019. s. 1 – 14.

¹⁸ ŽÍDEK, L. Globalizace a světové hospodářství. In *Politická ekonomie*. 2009, roč. 57, č. 5, s. 622 – 643.

význame, pretože nadnárodné inštitúcie a nadnárodné riadenie sa globalizáciou stáva viac dôležité. Niektoré štúdie tvrdia, že globalizácia vyvoláva volatilitu a neistotu, a že vlády reagujú rozširovaním sociálnej politiky, stabilizujú ekonomickú bezpečnosť svojich občanov a politicky ich upokojujú. Aj keď globalizácia môže mať vplyv na makroekonomické riadenie, jej vplyv by nemal byť preceňovaný. Okrem štátnej kapacity a formácie niektorí vedci skúmajú, ako globalizácia posúva domácu politiku. Jedným z argumentov je, že globalizácia spôsobuje posun v záujmoch a mobilizáciu zdrojov rôznych záujmových skupín a prispieva k rozdeleniu alebo tvorbe politických koalícií. Niektoré výskumy podporili tvrdenie, že globalizácia výroby sa uskutočňovala s cieľom nahradiť domácu výrobu a snaha o menej kvalifikovanú pracovnú silu v rozvojových krajinách znížila zamestnanosť vo výrobných procesoch v súčasných demokraciách. Keď sa pozrieme na sociálnu rovinu dôsledkov globalizácie, aj keď neistota a volatilita vysoko globalizovaného hospodárstva smerujú ku kultivácii trhových inštitúcií, ako sú odbory alebo korporativizmus, mnohí teraz naznačujú, že obchod a medzinárodné investície oslabujú pozíciu organizovanej práce. Zamestnávateľia často globalizujú výrobu, aby zabránili vysokým mzdovým nákladom a menej pružným pracovným dohodám a výslovne bojovali proti odborovým organizáciám.¹⁹



Graf č. 1: Vývoj svetového exportu v tis. USD v rozpätí obdobia od 1988 do 2018²⁰

V grafe č.1 vidíme vývoj svetového exportu od roku 1988 do roku 2018, ktorý sa zvyšoval práve vďaka globalizácii, interdependencii, integrácii a rozšírením dostupných odbytových trhov. Pre krajiny sa tak otvárajú nové možnosti, zahraničný obchod rapídne rastie. Pokles exportov môžeme pozorovať po vypuknutí ekonomickej a finančnej krízy v roku 2007.

¹⁹ BRADY, D; BECKFIELD, J; ZHAO, W. The Consequences of Economic Globalization for Affluent Democracies. In *The Annual Review of Sociology*. Published 2007-04-04, s. 318 – 327.

²⁰ Vlastné spracovanie podľa údajov z *World Integrated Trade Solution*. Dostupné z: <<https://wits.worldbank.org/>>.

Rozmach daňových rajov v druhej polovici 20. storočia možno tiež vnímať ako jeden z negatívnych črt prehlbujúcej sa globalizácie. Daňové raje vo svete sú spojené s daňovými únikmi a praním špinavých peňazí.

Vznik a expanzia teroristických zoskupení je dôsledkom chýb demokratizačných procesov za súčasného negatívneho vplyvu globalizačných faktorov, najmä nekontrolovaných informačných a finančných tokov, ktoré umožňujú významnou mierou financovania týchto zoskupení. Takže sa môže ľahko stať, že dôsledkom globalizačných procesov je financovaný terorizmus.

Záver

Neustály rozvoj globalizácie vo svete a napredovanie národných ekonomík stále viac prepája dnešný svet. Rovnako je to aj v prípade rastu medzinárodného obchodu, ktorý je jeden z faktorov ekonomického rozmachu a konkurencieschopnosti krajín. Jedným z predpokladov pre vytváranie optimálneho prostredia pre vzájomné obchodovanie je hľadanie efektívnych nástrojov, ktoré by akceptovali všetky zainteresované strany, prinášali by im jasné pravidlá a zefektívnili im ich obchodovanie.

Ako vyplýva z podrobnej analýzy uvedenej v kapitole 1, proces globalizácie ako viac či menej intenzívne prepojovanie ekonomík a budovanie globálneho trhu stavia a rozvíja sa na základoch vlastnej histórie, pričom v každej z jej etáp môžeme hovoriť o určitej intenzite a forme. Napriek nespornému faktu, že tento fenomén vnímame ako výsledok ľudskej inovácie a technologického pokroku v danej etape, vždy má aj širšie kultúrne, politické a environmentálne rozmery. A aj keď sa dnešný svet nedá prirovnať k žiadnemu z predošlých období a intenzite „výmenných obchodov“, má pre nás štúdium ich úspešnosti či neúspešnosti veľkým význam – ich prínos pre jedinca či spoločenskú hodnotu pre spoločnosť sú totiž identické. Ľudské inovácie a technologický pokrok sú zároveň nielen zdrojom globalizácie, ale globalizácia je podnetom pre ich vývoj a vnímanie ich trvalej hodnoty. Globalizácia, spolu s výhodami a pozitívnymi transformáciami, ktoré sú dosiahnuté na úrovni národných štátov, má však aj aspekty, ktoré prevažnú väčšinu času poukazujú na problémy a dôvody na obavy. Medzi najvýznamnejšie z nich patrí napríklad forma či udržateľnosť sociálneho štátu v budúcnosti. Napriek výhradám k princípom globalizačného procesu vidia určité prijateľné východiská napr. A.B. Atkinson či D. Rodkin, ktorí by mohli byť inšpiráciou pre tvorcov stratégií nielen na úrovni štátov.

Pre komplexný pohľad na problematiku by bolo potrebné venovať pozornosť aj mimoekonomickým dôsledkom globalizácie (napr. ekologickým, kultúrnym a ďalším, ktoré idú ruka v ruke s ekonomickými). Rovnako významné je skúmanie globalizačného procesu z hľadiska štruktúry medzinárodnej výmeny tovarov a služieb (postupného posunu ich podielu v prospech

služieb) a významného vplyvu digitalizácie. Ako argumentujú Susan Lund a Laura Tyson, „globalizácia v skutočnosti vôbec nie je na ústupe, len mení svoju podobu.“²¹

Bibliografia

- ATKINSON, A. B. *Ekonomika nerovnosti*. Brno : BizBooks, 2016. 373 s. ISBN 978-80-265-0508-2.
- BRADY, D; BECKFIELD, J; ZHAO W. The Consequences of Economic Globalization for Affluent Democracies. In *The Annual Review of Sociology* [online]. Published 2007-04-04 [cit. 2021-02-14], s. 313 – 334. Dostupné z: <https://www.academia.edu/6768310/The_Consequences_of_Economic_Globalization_for_Affluent_Democracies>.
- BREINEK, P. Procesy globalizace ve světové ekonomice. In *Politická ekonomie* [online]. 2005, roč. 53, č. 6, s. 826 – 841 [cit. 2021-02-13]. Dostupné z: <https://polek.vse.cz/artkey/pol-200506-0008_Procesy-globalizace-ve-svetove-ekonomice.php?back=%2Fjel.php>.
- GHEMAWAT, P.; ALTMAN, S. A. Defining and Measuring Globalization. In GHEMAWAT, P. *The Laws of Globalization and Business Applications*. Cambridge University Press, 2016. 403 pp. ISBN 978-13-1667-850-3.
- CHALOUPKOVÁ, B. Zařadit zpátečku : Dani Rodrik varuje, že globalizace na steroidech se nám může vymstít. In *Respekt*. 15.2.2021, roč. XXXII, č. 7, ISSN 0862-6545, s. 44.
- KARIUKI, N. *Globalization and Its Consequences* [online]. 2019, s. 1 – 14 [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <https://www.academia.edu/40156000/Globalization_and_Its_Consequences>.
- KOZÁROVÁ, I. *Hybné sily globalizácie: historicko-teoretické aspekty* [online]. Prešov : Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity v Prešove, 2017. ISBN 978-80-555-1830-5. [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <<https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Kozarova1/subor/9788055518305.pdf>>.
- MAZILU, M. Globalisation. Where? In *European Research Studies*. 2010, vol. XIII, no. 1, pp. 189 – 200.
- MISHRA, H. P. The Concept and Consequences of Globalization. In *Suraj Punj Journal For Multidisciplinary Research* [online]. 2021, vol. 11, no. 1, pp. 118 – 126. ISSN 2394-2886. [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <https://www.academia.edu/44948575/_The_Concept_and_Consequences_of_Globalization>

²¹ In ZAKARIA, F. *10 ponaučení pre postpandemický svet*. Bratislava: N Press, 2021, s. 200.

- PIKETTY, T. *Kapitál v 21. století*. Praha : Euromedia Group, 2015. 664 s. ISBN 978-80-242-4870-7.
- RODRIK, D. *The Globalization Paradox: Democracy and the Future of the World Economy*. Reprint edition. W.W.Norton & Company, 2012. ISBN 9780393341287.
- STEGER, M. *Globalization : A Very Short Introduction*. Oxford : Oxford University Press, 2017. ISBN 978-0-19-877955-1.
- World Integrated Trade Solution* [online]. [cit. 2021-02-19]. Dostupné z: <<https://wits.worldbank.org/>>.
- ZAKARIA, F. *10 ponaučení pre postpandemický svet*. Bratislava: N Press, 2021, 326 s. ISBN 978-80-99925-92-3.
- ŽÍDEK, L. Globalizace a světové hospodářství. In *Politická ekonomie* [online]. 2009, roč. 57, č. 5, s. 622 – 643 [cit. 2021-02-18]. Dostupné z: <https://polek.vse.cz/artkey/pol-200905-0003_Globalizace-a-svetove-hospodarstvi.php>.

Selected Aspects of the Systemic Understanding of the Family

Ausgewählte Aspekte des systemischen Verständnisses der Familie

Vybrané aspekty systémového chápania rodiny

Wybrane aspekty systemowego rozumienia rodziny

Przemysław Żebrok

Abstract

The study presents selected aspects of the systemic understanding of the family. Currently, the systems approach is quite widely used in many sciences. There are many indications that modern science has found an important methodological tool in explaining complex phenomena and processes in the theory of systems. According to systemic reasoning, the family is viewed as a natural system in which complex relationships and interactions take place, creating a network of feedback loops. The family system is relatively open and dynamic, characteristic of living organisms. The family as a system develops with a simultaneous tendency to maintain balance. Nevertheless, it also has properties such as variability and evolution. Another feature of the systems is the existence of a hierarchical organization. The family has a specific structure determined by the system of relations, roles and positions of its individual members. It is made up of smaller structural units, or subsystems. These elements interact with each other, and each person depends on the rest of the family. This means that a change taking place in one unit causes changes in the entire family system.

Keywords: Family. System. Society.

Wstęp

Każdy człowiek żyje w określonym systemie społeczno-kulturowym, który wywiera na niego mniejszy lub większy wpływ. Pierwszym i naturalnym środowiskiem jest rodzina, zaliczana do najbardziej podstawowych form organizacji społecznej. Kształtowanie się osobowości człowieka uwarunkowane jest między innymi tym, w jakiej rodzinie przyjdzie na świat, jaka jest jej

struktura, normy postępowania, uznawane i respektowane wartości – wszystko to, co można nazwać jej dziedzictwem.

Celem niniejszego szkicu jest przedstawienie wybranych aspektów systemowego rozumienia rodziny, które wydaje się najwłaściwsze dla tego rodzaju dociekań. W naukach społecznych pojęcie systemu i jego eksploracja są bardzo przydatne dla zrozumienia zachodzących zjawisk. Ujęcie takie pozwala na postrzeganie jej członków nie jako pojedynczych jednostek, ale jako pewnego systemu, złożonego z elementów pozostających ze sobą w nieustających i niezliczonych interakcjach. Środowisko rodzinne charakteryzuje się występowaniem emocjonalnych więzi pomiędzy poszczególnymi osobami oraz w obrębie całej grupy jako całości. Jest to szczególnie silne miejsce oddziaływania, które trwa nieprzerwanie przez całe życie. W pewnym sensie stanowi też łącznik między jednostką a społeczeństwem.

Rodzina jako podstawowa grupa społeczna

Rodzina pojawia się od samego początku istnienia jakichkolwiek form społecznych. Jest naturalną i najstarszą grupą społeczną, występującą we wszystkich etapach rozwoju ludzkości. „Jest jedną z najważniejszych grup pierwotnych, to znaczy takich, które cechuje ścisły i bezpośredni kontakt ich członków: nawiązują oni ze sobą bliskie stosunki emocjonalne, łączą ich trwałe i osobiste więzy, oparte na współdziałaniu i solidarności”¹. Naturalny charakter rodziny wynika przede wszystkim z tego, iż jest ona jedyną grupą społeczną, która rozwija się nie przez przyjmowanie z zewnątrz nowych członków, ale przez wewnętrzny rozwój, czyli rodzenie dzieci².

Charakterystyczne i niezmiennie cechy rodziny są następujące: rodzina wywodzi się z małżeństwa; składa się z męża, żony, dzieci urodzonych z ich związku, tworząc jądro, wokół którego mogą się skupiać inni krewni. Ponadto, jak pisze *Claude Lévi-Strauss*, „rodzina zbudowana jest na mniej bądź bardziej trwałym, społecznie uznanym związku dwóch jednostek przeciwnej płci, stanowiących małżeństwo, płodzących i wychowujących dzieci. Jest to zjawisko powszechne, obecne we wszystkich typach społeczeństw”³. Przez ogół uznawana jest jako jedyna grupa społeczna uprawniona do powoływania nowego życia.

Rodzina należy do najbardziej podstawowych instytucji we wszystkich wspólnotach. Jest jedyną zbiorowością ludzką, która ma charakter powszechny, nieodzowny, wzorcowy. Jest dla człowieka tzw. grupą podstawową, czyli taką, z którą jest bardzo ściśle związany osobowością i pełnionymi rolami społecznymi (rola męża, ojca, żony, matki, żywiciela rodziny itp.). Członkowie

¹ REMBOWSKI J., *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1986.

² SMYCZYŃSKI T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2005, s. 1.

³ LEVI-STRAUSS, C.: *Rodzina*, w: MENCWEL, A.: (red.), *Antropologia kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998, s. 300-301.

rodziny związani są wzajemnie: więzami prawnymi, prawami i obowiązkami natury gospodarczej, religijnej, ścisłą siecią praw i zakazów seksualnych oraz zmiennym i zróżnicowanym zespołem uczuć, takich jak miłość, przywiązanie, uznanie, obawa i tym podobne⁴. Jest także dlań grupą odniesienia, z którą mocno się identyfikuje, współtworzy i przejmuje kultywowane w niej poglądy, postawy, obyczaje, wzory zachowania i postępowania⁵. Konieczność istnienia rodziny ma podłoże przede wszystkim biologiczne, bowiem bez związku kobiety i mężczyzny nie da się przekazać życia, a w konsekwencji zapewnić przetrwania następnym pokoleniom. Utrudnione jest też wychowanie potomstwa i przygotowanie go do założenia kolejnej rodziny.

Rodzina jest podstawową grupą społeczną, instytucją wychowawczą, środowiskiem kulturowym, w którym tworzą się specyficzne normy grupowe, przyjęte i akceptowane przez większość jej członków. Jest zespołem osób powiązanych relacjami osobowymi, pewnym rodzajem wspólnoty⁶, a jej granice wyznaczają więzy krwi (*swoi i obcy*), powiązania (wspólnota celów i norm, rodzinna lojalność) i prawo (wspólnota majątkowa, prawna odpowiedzialność rodziców)⁷. W sferze organizacji społecznej postrzegana jest jako wartość nadrzędna i dlatego określana wyłącznie za pomocą cech pozytywnych.

W liście do rodzin *Gratissimam sane* Jan Paweł II pisze, że rodzina jako wspólnota osób jest równocześnie pierwszą ludzką społecznością⁸. Jako pierwsze i podstawowe otoczenie wychowawcze stanowi szczególne miejsce oddziaływań na człowieka. Jest to istotny, często fundamentalny wpływ, gdyż od narodzin aż do śmierci człowiek pozostaje pod wpływem tego, według jakich zasad żyją i w co wierzą jego rodzice oraz inni członkowie rodziny. Środowisko rodzinne oddziałuje na człowieka najdłużej i pozostawia w nim najtrwalsze ślady.

Rodzina nie tylko tworzy środowisko dla jej członków, ale także funkcjonuje w określonym otoczeniu, jest elementem społeczeństwa. Dlatego też zachowanie człowieka może być rozumiane tylko w kontekście środowiska społecznego, w jakim on aktualnie żyje; tylko w kontekście systemu, którego jest częścią⁹. Często podkreśla się, że rodzina jest fundamentem cywilizacji.

⁴ LEVI-STRAUSS, C.: *Rodzina*, w: MENCWEL, A.: (red.), *Antropologia kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998, s. 300-301.

⁵ Encyklopedia pedagogiczna 1993, s. 696.

⁶ GOGACZ, M.: *Wspólnota i jej odmiany*, „Wieś i Państwo”, 1(1992)16 i n.

⁷ SOKAL, U.: *Wsparcie psychiczne człowieka w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 11(1999)147.

⁸ JAN PAWEŁ II: *List do rodzin „Gratissimam sane”*, Watykan 1994.

⁹ CZABAŁA, J.: *Czynniki leczące w psychoterapii*, PWN, Warszawa 1997, s. 50.

Ogólna teoria systemów

Dla zrozumienia systemowego pojmowania rodziny przydatne będzie wyjaśnienie ogólnej teorii systemów. Systemowy punkt widzenia wywodzi się już od Arystotelesa, który twierdził, że „całość jest czymś więcej niż sumą części”, zaś starożytni Grecy określali kosmos jako pewien zorganizowany i uporządkowany system. Jednakże myślenie systemowe rozwinęło się w latach 60. XX wieku w szczególności dzięki pracom L. von Bertalanffy’ego, twórcy ogólnej teorii systemów¹⁰. Koncepcja austriackiego biologa i filozofa powstała w odpowiedzi na potrzebę zunifikowania wielu dziedzin nauki, wyjaśniając w ten sposób funkcjonowanie zarówno świata przyrody, jak i złożonych układów społecznych. Była to także reakcja na mechanistyczne traktowanie rzeczywistości, zgodnie z którym części określonej całości i relacje zachodzące między nimi można opisać za pomocą praw fizycznych (mechanicznych). Natomiast model organicystyczny (organistyczny) odwołuje się do analogii przyrody i odwzorowuje badaną rzeczywistość jako żywy organizm, który charakteryzuje się przede wszystkim złożonością. Według tej teorii organizacje są przystosowane do radzenia sobie w zmiennych warunkach środowiskowych.

Całościową analizę teorii systemów rozwinął amerykański socjolog Talcott Parsons. Jego koncepcja ujmuje społeczeństwo jako analogię do biochemicznej całości organizmu. Według niego wszelkie zjawiska społeczne mogą być analizowane na płaszczyźnie działania ludzkiego rozumianego jako system. Działanie to przebiega w toku interakcji z innymi ludźmi w otoczeniu przedmiotów fizycznych oraz na gruncie funkcjonujących elementów tradycji kulturalnej, a zwłaszcza norm i wartości¹¹.

Ujęcie systemowe, zwane holistycznym, oznacza rozpatrywanie zdarzeń i faktów jako osadzonych w kontekście pewnych całości, które nie są mechanicznym agregatem części, nie są prostą sumą elementów, lecz czymś więcej; całość zawiera w sobie pewną nową jakość będącą wynikiem wzajemnego oddziaływania elementów. Elementy są węzłami sieci, które przesuwają się wszystkie, skutkiem przesunięcia jednego. Przesunięcia te są czynnymi reakcjami a nie biernymi skutkami. Całości są zintegrowanymi układami o swoistych własnościach i relacjach. Patrzenie systemowe polega na ujmowaniu świata w kategoriach układów zintegrowanych relacji¹². Można zatem mówić o zbiorze pewnych elementów - podsystemów, stanowiących wyodrębnioną z otoczenia względnie autonomiczną całość, które to elementy mają wewnętrzne powiązania i zachodzą pomiędzy nimi sprzężenia.

¹⁰ Najważniejsze prace L. von Bertalanffy’ego: *Das Biologische Weltbild*, Bern 1949; *Problems of General Systems Theory*, „Human Biology” 23(1951); *General Systems Theory*, New York 1968.

¹¹ KŁOSKOWSKA, A.: *Teoria socjologiczna Talcotta Parsonsa*, w: PARSONS, T.: *Struktura społeczna a osobowość*, PWE, Warszawa 1969, s. 7-19.

¹² LASZLO, E.: *Systemowy obraz świata*, Warszawa 1978, s. 40.

Od czasu powstania ogólnej teorii systemów, podejście to jest stosowane dosyć powszechnie w wielu naukach i, jak twierdzi A. Gouldner, stanowi intelektualny fundament teorii funkcjonalnej¹³, zaś zdaniem cytowanego wcześniej T. Parsonsa, orientacja ta jest tak istotna dla nauki, że na wysokich szczeblach teoretycznej ogólności nie może być nauki bez tej idei. Jak się wydaje, o popularności systemowego ujęcia decyduje przede wszystkim całościowość ujęcia przedmiotu badań, jego funkcjonalność oraz charakter teleologiczny. Wiele zatem wskazuje na to, że w teorii systemów współczesna nauka znalazła ważny środek metodologiczny służący wyjaśnianiu złożonych zjawisk i procesów¹⁴.

Istota systemów

Nie ma jednej, ogólnie przyjętej definicji systemu. Najczęściej jest on określany mianem zestawu wzajemnie powiązanych części tworzących całość lub jako zespół elementów współdziałających ze sobą¹⁵. Każdy z elementów systemu powinien działać na rzecz całości, pełnić w tymże jakąś funkcję współprzyczyniającą się do powodzenia układu. W definicjach systemu dominuje pogląd, że jest to zintegrowany układ sprzężonych ze sobą i współdziałających elementów, których łączne funkcjonowanie zapewni osiągnięcie zamierzonego celu. To zespolenie elementów stanowi istotę systemu. Należy również brać pod uwagę następujące okoliczności: całość ta jest wewnętrznie zróżnicowana i powiązana, poszczególne jej fragmenty funkcjonują we wzajemnej zależności¹⁶.

Aby ogół elementów tworzył system, niezbędna jest określona struktura i organizacja. Podstawą powstania i trwałości struktury systemu jest jego uporządkowanie, zwane organizacją. To zorganizowanie stanowi tylko taki zespół zjawisk, w którym ich poszczególne cechy powodują funkcjonowanie i rozwój danego zespołu.

Każdy system ma swoje otoczenie, w którym działa i na które oddziałuje. Sam także reaguje na bodźce płynące ze środowiska. Należy jednak zaznaczyć, że system jest pojęciem względnym. Trzeba tę względność rozumieć tak, że ten sam układ elementów może być rozpatrywany jako autonomiczny system, ale też w innym przypadku jako część systemu większego. Ponieważ w każdym systemie istnieją grupy elementów, które dają się wyodrębnić w podsystemy, czyli systemy niższego rzędu, te zaś można dalej dzielić na podsystemy podsystemów itd., istnieje podstawa

¹³ GOULDNER, A.: *For Sociology*, Harmondsworth 1973, s. 190.

¹⁴ ŻEBROK, J.: *Kultura a ekonomia*, „Przegląd Powszechny” 10(1991), s. 18.

¹⁵ SIETROW, M. I.: *Zasada systemowości. Pojęcia podstawowe*, w: *Problemy metodologii badań systemowych*, Warszawa 1973, s. 42.

¹⁶ LEWIN, A.: *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1983, s. 26-27.

do wprowadzenia hierarchicznej struktury wśród systemów¹⁷. Niekiedy w odniesieniu do systemów społecznych czy biologicznych wprowadza się pojęcie „system wielki”¹⁸.

W podsystemach oraz między nimi zachodzą liczne sprzężenia. Charakterystyka tych sprzężeń i relacji postrzegana w kategoriach związków przyczynowo-skutkowych jest niewystarczająca. Niezbędne jest również wyjaśnianie teleologiczne, gdyż większość systemów wykazuje zachowanie się celowe. Tak więc cały system ma ogólny cel działania, tak samo jak ma go każdy z podsystemów¹⁹. Układ ten jest zbiorem rozlicznych wartości, które dotyczą naczelných celów systemu, oceny własnej i innych systemów, a także oceny poszczególnych własnych elementów ze względu na role i konkretne zadania wynikające z naczelnego celu danego systemu²⁰. W tym miejscu wyłania się problem struktury, a zwłaszcza hierarchii wartości realizowanych przez system. Złożoność i rozległość tej problematyki jest oczywista. Pozostaje więc ograniczyć się jedynie do ogólnych stwierdzeń, że różne kultury realizują różną, właściwą dla siebie, strukturę i hierarchię wartości w dodatku zmienną w czasie²¹.

Jaki jest więc cel systemu rodzinnego? Można przyjąć, że systemy rodzinne są systemami ukierunkowanymi na wartości. System aksjonormatywny dominujący w danym środowisku decyduje o trwałości, wzroście lub upadku dowolnego podsystemu.

Rodzina jako system

Na bazie koncepcji systemowej zrodziła się teoria, według której funkcjonowanie każdej rodziny może być rozpatrywane w kontekście ogólnych praw rządzących systemami. Rodzina w ujęciu systemowym jest traktowana w kategoriach skomplikowanej struktury, złożonej ze wzajemnie zależnych od siebie grup osób. Składowe te stanowią strukturę systemu, który jest względnie otwarty i dynamiczny, charakterystyczny dla żywych organizmów. W tym kontekście podkreśla się znaczenie holistycznego podejścia do rozumienia zasad funkcjonowania organizmu, który jest w stałej interakcji ze środowiskiem zewnętrznym i wewnętrznym²².

¹⁷ KIERZKOWSKI, Z.: *Elementy informatyki-technika, metody, zastosowania*, Warszawa-Poznań 1976; LAPUNOW A.: *Systemy biologiczne jako systemy wielkie*, w: *Problemy metodologii badań systemowych*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1973, s. 149-180.

¹⁸ LUBAŃSKI, M.: *Informacja-system.*, w: HELLER, M., LUBAŃSKI M., ŚLAGA, SZ.: *Zagadnienia filozoficzne współczesnej nauki. Wstęp do filozofii przyrody*, Warszawa 1980, s. 29.

¹⁹ Ibidem, s. 21.

²⁰ SZTUMSKI, J.: *Metodologiczne problemy systemowej analizy społeczeństwa*, Katowice 1987, s. 13-14.

²¹ ŻEBROK, J.: *Kultura a ekonomia*, op. cit., s. 22.

²² STEPULAK, M. Z.: *Relacyjność systemu rodzinnego*, Roczniki Teologiczne, Tom LIV, zeszyt 10-2007, s. 93-119.

Rodzina jako odrębna i autonomiczna całość jest szczególnym systemem. Można ją traktować jako nowy byt, w którym każda z jednostek wpływa na wszystkich pozostałych członków systemu rodzinnego. Zmiana w jednym elemencie powoduje zmianę w całym systemie. Jest to zatem dynamiczny podmiot składający się ze współzależnych, skoordynowanych elementów (członków rodziny), które oddziałują na siebie bezpośrednio i pośrednio.

Zgodnie z podejściem systemowym, rodzina postrzegana jest jako naturalny układ, w którym zachodzą relacje interpersonalne, zaś elementy tworzące całość wzajemnie na siebie oddziałują, pozostając we względnej równowadze. M. Stepulak pisząc o relacyjności systemu rodzinnego wymienia m.in.: relację, interakcję i komunikację. Zwraca uwagę na koncepcję człowieka w świetle relacji osobowych. Jego zdaniem relacja zakłada istnienie jakiegoś fundamentu, przy czym najbardziej trwałym fundamentem i bazą relacji jest osoba. Całe ludzkie działanie zakłada ciągły kontakt z drugą osobą, a dotyczy to przede wszystkim osób z najbliższej rodziny. Zdarza się, iż w sytuacji nadmiaru relacji człowiek traci z pola widzenia fakt, że przedmiotem jego odniesień jest druga osoba²³.

Interakcja odnosi się do osób i oznacza wzajemne oddziaływanie lub wpływ na siebie dwu osób lub większej ich liczby. Są to interakcje o charakterze społecznym. Ten typ interakcji dotyczy małych grup, w których dostrzega się konsensus i solidarność, wyrażające się w jednoznacznej interpretacji norm działania przez wszystkich członków grupy²⁴.

W przypadku systemowego podejścia do rodziny uwidacznia się też znaczenie wzajemnej komunikacji. Odpowiednie porozumiewanie wydaje się być jednym z najważniejszych obszarów życia rodzinnego. Dobra i skuteczna komunikacja jest podstawowym warunkiem zrozumienia, a co za tym idzie szczęścia rodzinnego. Pozwala uniknąć wielu nieporozumień i konfliktów. Przekaz ustny wymaga istnienia więzi między członkami rodziny. Zależy od wzajemnych interakcji zachodzących między jej członkami, ale pozostaje też pod wpływem czynników zewnętrznych, np. zależy od tradycji kulturowej, aktualnej rzeczywistości społeczno-kulturowej i przemian społeczno-politycznych²⁵. Za istotę funkcjonowania poprawnej komunikacji należy uznać nie tylko fakt, jakim jest tworzenie i wysyłanie treści, ale także jej odbiór.

Z komunikowaniem mamy do czynienia na co dzień, dlatego częstotliwość i sposób przekazywania informacji rzutuje na relacje między poszczególnymi członkami rodziny. Komunikacja rodzinna ma charakter

²³ STEPULAK, M. Z.: *Relacyjność systemu rodzinnego*, Roczniki Teologiczne, Tom LIV, zeszyt 10-2007, s. 93-119.

²⁴ STEPULAK, M. Z.: *Relacyjność systemu rodzinnego*, Roczniki Teologiczne, Tom LIV, zeszyt 10-2007, s. 93-119.

²⁵ SMOLIŃSKA, T.: *Rodzina o sobie. Folklorystyczny aspekt rodzinnej tradycji kulturowej*, Opole 1992, s. 59.

interakcyjny, co oznacza, że zachowanie jej poszczególnych członków stanowi szeroko rozumiany przekaz dla innych. Może to być komunikat zarówno niewerbalny, jak i werbalny. Każda rodzina ma wypracowany swój własny, unikalny sposób porozumiewania się. Nie ma dwóch tak samo komunikujących się systemów rodzinnych.

Rodzina jako wspólnota podstawowa jest jednocześnie społecznością intymną i otwartą²⁶. Działają w niej czynniki dążące do zachowania wewnętrznej równowagi oraz ograniczające wpływy otoczenia zewnętrznego. Siły te są elementem stabilizującym system, który często funkcjonuje w „burzliwych”, niesprzyjających warunkach środowiska zewnętrznego. Jest też społecznością otwartą, gdyż egzystuje w określonej zbiorowości i do życia we wspólnocie przygotowuje. Wymienia też z otoczeniem swoje zasoby. Tak pojmowana rodzina ma swoją strukturę, którą tworzą wyróżniane według rozmaitych kryteriów podsystemy.

Przykładem współistnienia systemów w odniesieniu do rodziny jest teoria kręgów środowiskowych J. Pietera. Kręgi te jako odrębne systemy (podsystemy) są od siebie zależne. Ich siła i zakres oddziaływania na jednostkę jest różna. Rodzina jako najbliższa człowiekowi grupa ma największe i podstawowe znaczenie w procesie jego socjalizacji. W zbiorowościach o silnym oddziaływaniu formuje się tożsamość człowieka, czyli poczucie własnego „ja”. Szersze kręgi środowiskowe tworzą kolejno systemy o malejącym stopniu oddziaływania²⁷. „Cały ten *mikroświat* rodziny wkomponowany jest w integralny całokształt ogólnospołecznych, ekonomicznych i kulturowych procesów danego kraju. Może on być należycie analizowany i rozumiany jedynie w ich kontekście. Podlega wpływom tych procesów, odzwierciedla je będąc odbiciem ich cech, a także wpływa na nie zaznaczając swą podmiotowość. Społecznie ukształtowana rodzina jest też z kolei podłożem wielu wewnątrzrodzinnych zjawisk o psychospołecznym, psychologicznym czy pedagogicznym charakterze”²⁸.

W podejściu systemowym jednostka traktowana jest jako element układu wzajemnych powiązań i interakcji, a jej funkcjonowanie zależy od pozostałych członków rodziny oraz relacji, w jakie wchodzi z nim każda osoba. Dlatego też zmiana, która dokonuje się w jednostce (np. choroba, dłuższy wyjazd), implikuje modyfikacje całego układu. Poprzez współzależności wszystkie osoby wnoszą do systemu rodzinnego elementy własnego środowiska kulturowego, takie jak: postawy, zachowania, wartości, ideały, aspiracje, dążenia. Wszystkie te oddziaływania są wzajemnie sprzężone.

²⁶ MAJKA, J.: *Filozofia społeczna*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1982, s. 355.

²⁷ PIETER, J.: *Poznanie środowiska wychowawczego*, „Ossolineum”, Wrocław – Kraków 1960, s. 75.

²⁸ POMYKAŁO, W. (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 698.

Relacje małżeńskie, postawy i zachowania rodziców rzutują na więzi pomiędzy pozostałymi członkami rodziny. Wzajemny szacunek, poczucie miłości bądź brak uczuć i konflikty wpływają na atmosferę całego środowiska rodzinnego. Skutkiem niezgody, waśni czy sporów w domu może być np. odsunięcie się dzieci od któregoś z rodziców, osłabienie więzi między rodzicem a dzieckiem lub między ojcem i matką. Sytuacja taka może być też przyczyną różnego rodzaju patologii, schorzeń, dysfunkcji.

Interakcje te mają jeszcze inny wymiar. Wszelkie zmiany w relacjach, każde zwiększenie bądź zmniejszenie składu rodzinnego powodują zmianę położenia pozostałych członków rodziny. Dlatego narodziny dziecka czy śmierć w rodzinie drastycznie zmieniają sytuację rodzinną, zachowania jej członków i wzajemnych relacji.

Wobec powyższych analiz można przyjąć, że rodzina jako system ma swoją strukturę, składa się z elementów powiązanych ze sobą siecią wzajemnych związków; ma swoje normy i zasady oraz cele do których dąży; ma granice zewnętrzne, które oddzielają ją od otoczenia i wewnętrzne pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny; postępowanie poszczególnych członków rodziny jest zrozumiałe w kontekście całej rodziny, a zmiana położenia któregoś z członków wpływa na całą rodzinę i odwrotnie; w systemie zachodzą rozmaite interakcje oraz różne formy komunikacji; podstawowym zadaniem systemu rodzinnego jest zapewnienie przetrwania tego systemu²⁹. Rodzina jest systemem zmieniającym się w czasie - rozwija się, ewoluuje, przechodzi przez określone etapy. Każdy rozdział życia rodzinnego ma swoje radości i smutki. Szczęście i sukcesy poszczególnych członków rodziny wpływają na pozostałych, natomiast problemy w jednym z podsystemów oddziałują na wszystkie części systemu, zaburzają jego ład jako całości.

Zakończenie

Rodzina powszechnie uznawana jest za pierwsze i najważniejsze środowisko wychowawcze - stanowi kolebkę i najskuteczniejsze narzędzie humanizacji i personalizacji społeczeństwa³⁰. W głównej mierze to rodzina formuje człowieka, jego umiejętności, postawy i zachowania. Środowisko rodzinne jest miejscem tworzenia obrazu rzeczywistości, norm, wartości i reguł. W rodzinie rodzi się osobowość, przekonania o świecie i zasady współżycia. Jest to środowisko, w którym następuje ciągła komunikacja, styczność z konkretnymi wartościami, a co za tym idzie, ustalanie hierarchii

²⁹ SOKAL, U.: *Wsparcie psychiczne człowieka w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 11(1999)147.

³⁰ *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”*, w: *Sobór Watykański II, Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Poznań 1968.

tych wartości³¹. Relacje w rodzinie trzeba zatem rozpatrywać w kategoriach bardziej złożonych niż tylko jako proste łańcuchy przyczynowo-skutkowe. Wydaje się, że systemowe ujęcie rodziny pozwala na pełniejsze zrozumienie jej funkcjonowania i zachodzących procesów.

W większości opracowań podkreśla się, że rodzina jest pierwszą i podstawową komórką społeczną. Jednocześnie podkreśla się jej znaczenie zarówno dla prawidłowego funkcjonowania ogółu społeczeństwa, jak i poszczególnych osób. Skoro zatem przyjmujemy, że jest to naturalna i elementarna częśćka społeczności, to ze względu na swą fundamentalną rolę, powinna być otoczona szczególną ochroną³². Od poprawnej organizacji życia rodzin w dużej mierze zależy pomyślność całych narodów, dlatego za Janem Pawłem II można powtórzyć: „przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę!”³³.

Bibliografia

- BORUTKA, T., ŚWIERCZEK, A.: *Rodzina silna Bogiem. Teologiczno-duszpasterska refleksja na temat rodziny*, Instytut Nauk o Rodzinie, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, Kraków 2013.
- BRAUN-GAŁKOWSKA, M.: *Psychologia domowa*, Olsztyn 1987.
- CZABAŁA, J.: *Czynniki leczące w psychoterapii*, PWN, Warszawa 1997.
- DAHRENDORF, R.: *Teoria konfliktu w społeczeństwie przemysłowym*, w: *Elementy teorii socjologicznych*, (red. DERCZYŃSKI, W., JASIŃSKA-KANIA A., SZACKI J.), Warszawa 1975.
- GOGACZ, M.: *Wspólnota i jej odmiany*, „Wiś i Państwo”, 1(1992)16.
- GOULDNER, A., *For Sociology*, Harmondsworth 1973, s. 190.
- GRIFFIN, R. W.: *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996.
- JAN PAWEŁ II: *Adhortacja apostolska „Familiaris consortio”*.
- JAN PAWEŁ II: *Adhortacja apostolska „Christifideles laici” o powołaniu i misji świeckich w Kościele i w świecie*, Watykan 1988.
- JAN PAWEŁ II: *List do rodzin „Gratissimam sane”*, Watykan 1994.
- KIERZKOWSKI, Z.: *Elementy informatyki-technika, metody, zastosowania*, Warszawa-Poznań 1976;
- KŁOSKOWSKA, A.: *Teoria socjologiczna Talcotta Parsonsa*, w: PARSONS, T.: *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa 1969.

³¹ ŻEBROK, P.: *Rodzina w systemie społeczno-kulturowym Śląska Cieszyńskiego. Studium teoretyczno-badawcze*, Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków 2018, s. 198.

³² ŻEBROKOWA, B.: *Instytucjonalne wspomaganie rodziny - zadania państwowe i samorządowe*, w: *Rozwój pracy socjalno-opiekuńczej*, red. J. Stochmiałek, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2000, s. 93.

³³ *Adhortacja apostolska „Familiaris consortio”*, 86.

- LAPUNOW A.: *Systemy biologiczne jako systemy wielkie*, w: *Problemy metodologii badań systemowych*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1973.
- LASZLO, E.: *Systemowy obraz świata*, Warszawa 1978.
- LEVI-STRAUSS, C.: *Rodzina*, w: A. Mencwel (red.), *Antropologia kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998.
- LEWIN, A.: *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1983.
- LUBAŃSKI, M.: *Informacja-system.*, w: HELLER, M., LUBAŃSKI M, ŚLAGA, SZ.: *Zagadnienia filozoficzne współczesnej nauki. Wstęp do filozofii przyrody*, Warszawa 1980.
- MAJKA, J.: *Filozofia społeczna*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1982.
- PIETER, J.: *Poznanie środowiska wychowawczego*, „Ossolineum”, Wrocław – Kraków 1960.
- POMYKAŁO, W. (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- REMBOWSKI, J., *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1986.
- SIETROW, M. I.: *Zasada systemowości. Pojęcia podstawowe*, w: *Problemy metodologii badań systemowych.*, Warszawa 1973.
- SMOLIŃSKA, T.: *Rodzina o sobie. Folklorystyczny aspekt rodzinnej tradycji kulturowej*, Opole 1992.
- SMYCZYŃSKI T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2005, s. 1.
- SOKAL, U.: *Wsparcie psychiczne człowieka w rodzinie*, Roczniki Socjologii Rodziny 11(1999)147.
- STEPULAK, M. Z.: *Relacyjność systemu rodzinnego*, Roczniki Teologiczne, Tom LIV, zeszyt 10-2007.
- SZTUMSKI, J.: *Metodologiczne problemy systemowej analizy społeczeństwa*, Katowice 1987.
- VAN DEN BERGHE, P. L.: *Dialectic and Functionalism, Toward a Theoretical Synthesis*, American Sociological Review, 5(1963)695-705.
- VON BERTALANFFY, L., *Das Biologische Weltbild*, Bern 1949.
- VON BERTALANFFY, L., *General Systems Theory*, New York 1968.
- VON BERTALANFFY, L., *Problems of General Systems Theory*, „Human Biology” 23(1951).
- WOŹNIAK, R.: *Dylematy uwarunkowań społecznych w rozwoju społeczności lokalnych*, „Edukacja Humanistyczna” 2(2014)10.
- ŻEBROKOWA, B.: *Instytucjonalne wspomaganie rodziny - zadania państwowe i samorządowe*, w: *Rozwój pracy socjalno-opiekuńczej*, red. STOCHMAŁEK, J.: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2000.
- ŻEBROK, J.: *Kultura a ekonomia*, „Przegląd Powszechny” 10(1991).

Žebrok, P.:
Vybrané aspekty systémového chápania rodiny

ŽEBROK, P.: *Rodzina w systemie społeczno-kulturowym Śląska Cieszyńskiego. Studium teoretyczno-badawcze*, Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków 2018, ISBN 978-83-66084-23-0.

Critiques

Die Rezensionen

Recenzie

Pfau, R.:

Srdce má své důvody... : Lékařka a řeholnice pomáhá v Pákistánu. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2005, 258 s. ISBN 80-7192-733-3.

Ruth Pfau (1929 – 2017) slúžila viac než štyridsať rokov chudobným a malomocným v *Pakistane*. Predovšetkým vďaka jej schopnostiam a vytrvalosti táto hornatá krajina v roku 1996 dostala lepru *pod kontrolu*. Osudy sestry Ruth poznáme z vlastného životopisu *Potkala jsem velkou lásku* (česky 1991). Doba po 11. septembri 2001 postavila pred túto drobnú, ale húževnatú ženu, *novú výzvu*. Nemala naďalej bojovať len s chudobou a chorobami, ale aj s novou vlnou *nenávisťi a teroru* v moslimskom svete. Odkiaľ Ruth Pfau čerpala silu? Jej výpoveď je veľmi otvorená a zároveň osobná a priama. *Srdce má svoje důvody*, ktoré rozum nepozná...

Ruth Pfau zomrela. Odišla k svojmu Pánovi, aby prijala odmenu za svoju službu v prospech chudobných a chorých, ktorú verne vykonávala.

Tento text je recenziou knihy Ruth Pfau: *Srdce má své důvody... : Lékařka a řeholnice pomáhá v Pákistánu*.

Sestra Ruth tvrdí, že po viac než štyroch desaťročiach života v *Pakistane* dospieva k záveru, že tunajších ľudí nedokázala pochopiť, že im nerozumie a nikdy im neporozumie – čo však nie je *láske* na prekážku. Keď už človek nedokáže vo svojej palete reakcií priznať druhému jeho *odlišnosť* a právo na *inakosť* v rámci jeho stupnice hodnôt, bude viesť jeho konanie v konečnom dôsledku k *agresivite*. Nemôže mu už pomôcť objaviť vlastnú identitu a prinášať dobré plody. „*Kto nedokáže prijať druhého človeka v jeho inakosti ako obohatenie, neunesie vzťah k nemu. A to, čo je ťažké medzi jednotlivcami, platí aj pre skupiny, pre celé krajiny a kultúry. Keď si neuvedomujeme rozdiely v stupnici hodnôt, a keď ich nezpracujeme, nedokážeme sa vyhnúť konfliktom a vojnám*“, upozorňuje Pfau. Neplatí to len pre Západ, ale aj pre krajiny ako *Pakistan*. Nedávno sa v *Karáči* objavil v novinách znepokojujúci článok. Pod titulkom „*Tolerancia a vojnové chůťky u školských dětí*“ bol zverejnený prieskum. Otázky boli kladené 2 106 školákom a študentom, chlapcom a dievčatám, vrátane učiteľov, na ich názor na konflikt v *Kašmíre*, a aký majú vzťah k menšinám a k rovnoprávnosti žien. Žiaci na *anglických školách* sa vyjadrovali proti vojne a za rovnoprávnosť menšinových skupín a žien. Žiaci z *urduškých škôl* boli o niečo konzervatívnejší, a predsa sa ich polovica vyslovila pre konštruktívne riešenie otázky, len žiaci z *madras* (školy pri mešitách) mali jednoznačne sklon k vojne a použitiu násilia, k vylúčeniu *ahmadovcov* (zvláštnej islamskej skupiny, považovanej za odpadlickú) z verejného života, boli pre značné obmedzenie práv hinduistov a kresťanov, a nechceli ani počuť o rovných právach ženy. *Pakistan* má tienisté stránky: politické nepokoje, teror, násilie, nezamestnanosť, nedostatočnú infraštruktúru,

slabý politický a sociálny systém, korupciu a samolúbosť. *Sociálne nožnice* sa stále viac otvárajú, chýba nemocenské, dôchodkové, úrazové poistenie. Všade vládne neistota. Pakistan *nie je právny štát*. V Pakistane žijú milióny utečencov, najmä z Afganistanu, a nie všetci sa chcú vrátiť domov. Tak vzniká veľmi výbušná *sociálna situácia*. Nemožno zabúdať na starú biedu kvôli novej. Pakistan je ale nádherná krajina. Jej obyvatelia sú v absolútnej väčšine veľmi priateľskí, na tom sa vôbec nič nezmenilo, konštatuje Pfau a dodáva: „Milujem tú krajinu a jej krásy i slabosti, jej rozpory a prekvapenia. Milujem tunajších ľudí, a to napriek ich sklonu k násiliu a k prenášaní viny na druhých, v snahe ospravedlniť vlastné konanie. *Láska* predsa nie je nejaká komerčná vymoženosť v zmysle: *„budem ťa milovať, keď (...) alebo pod podmienkou, že (...)”*. Láska znamená bezpodmienečné ÁNO, ako píše apoštol Ján. Láska, ako nás miluje náš Pán: *„A pretože miloval svojich, čo boli na svete, miloval ich do krajnosti.”* (Jn 13, 1). Až do krajnosti, čím by som sa mala ospravedlniť, keby som to vopred vzdala?!“ Práca pre utečencov je *pokračovaním* nášho pôsobenia medzi malomocnými. Človek môže byť malomocný aj z *iného dôvodu*, než preto, že bol infikovaný mikroorganizmom, zvaným *mycobacterium leprae*. Ľudia očakávajú, že im pomôžeme, keď to neurobí nikto iný. Pri takej práci neexistuje žiadne *prečo*. Jednoducho to *musíme* urobiť, zdôrazňuje Pfau. V koreni nemeckého výrazu uzdravenia (*Heilung*) je obsiahnutá *záchrana*, spása (*Heil*), a k tej patrí *viac*, než zničenie choroboplodných zárodkov.

Dnes už máme *medzinárodný program* pre boj s malomocenstvom, ktorý má pod kontrolou situáciu v celom Pakistane. Ale máme lepru pod kontrolou? Choroba je *viac*, než len reakcia organizmu na bacil, viac, než len telesný pochod. Nepotrebnú chorú spolu s liekmi, a možno ešte naliehavejšie, *ľudskú blízkosť*, láskavosť, úsmev a rozhovor? Potrebujú to takisto, ako my všetci, ako každodenný chlieb. Treba navštevovať 46 636 pacientov, aby bolo možné zvládnuť *dodatočné následky* lepry: zničené rodinné vzťahy, zradená dôvera, strata zamestnania, zmeškaná príležitosť k vzdelaniu, narušené sebavedomie a telesné postihnutie, konštatuje Pfau a dodáva: „(...) *práca s malomocnými prináša ďalšie sociálne impulzy, ktoré ďaleko prevyšujú naše pôvodné očakávanie. Dostávame sa k otázkam ľudských práv, k zvládaniu následkov katastrofálneho sucha, k podnetom v oblasti vzdelania a k otázke postavenia žien (...)*.“ Ako možno liečiť *sociálnu chorobu*? Pfau so svojimi spolupracovníkmi koná pravidelné „prieskumy okolia“, ktoré spočívajú v tom, že vyhládávajú nové prípady ochorenia v okolí pacientov, o ktorých sa starajú. Nájsť všetkých však nie je možné. Aspoň nie v počiatočnom štádiu ochorenia. Po šiestich mesiacoch bola jedna pacientka, o ktorú sa staral tím sestry Ruth, vedená v počítači ako „*uzdravená*“. To znamená: bola ošetrovaná modernou kombinovanou terapiou a prepustená. Nemožno však tvrdiť, že choroba je odstránená, keď bol úspešne *zničený* bacil lepry. Skutočná choroba tejto ženy má *sociálny ráz*. Baktérie malomocenstva s tým už nemajú *nič spoločné*. Musí sa totiž starať o chorého manžela a syna, a zarábať na živobytie. Kedy bude táto žena v skutočnosti uzdravená? K tomu je treba ešte niečo *naviac*. Preto sestra

Ruth s tímom svojich spolupracovníkov zahájila „PROGRAM 2020“, v ktorom sa vyhlasuje: Pacient je uzdravený trvalo až vtedy, keď nadobudne *sedem ľudských práv*. Mal by vedieť, že má tieto práva:

1. na jedlo a nápoj,
2. na odev,
3. na strechu nad hlavou,
4. na prístup k základnej zdravotnej starostlivosti,
5. na gramotnosť a na školskú dochádzku pre vlastné deti,
6. na prijatie spoločnosťou,
7. na rovnoprávnosť na trhu práce.

Len keď má pacient tieto možnosti a zdieľa ich aj jeho okolie, môže byť vyhlásený za „vyliečeného“. Vtedy je jeho spis vyňatý z kartotéky – ale zo svojho srdca ho nevyškrtneme nikdy, zdôrazňuje sestra Ruth. Práve tento naviazaný *osobný vzťah* je základom práce kolektívu Pfau. Sociálna „*následná starostlivosť*“ tak dostáva systematickú podobu a vedie sa o nej presná dokumentácia. Ale sú tu ešte státisíce ďalších ľudí a rodín, ktoré je tiež treba *sociálne rehabilitovať*, hovorí Pfau a dodáva: „*Keď už máme pracovať na probléme zvanom lepra, tak spôsobom, ktorý zahŕňa celého človeka, vrátane jeho sociálnych väzieb. Lenže ako dlho môžeme brať na vedomie utrpenie v rodinách našich malomocných, a pritom si nevšimáť biedu ostatných rodín z rovnakého sociálneho prostredia?*“ Keď stretneme niekoho, kto sa ocitol v núdzi, nemôžeme ho bez povšimnutia obísť. Ježiš nám v Biblii jasne povedal, že práve ten *prepadnutý* je náš brat. Na svojich cestách sa s ním *stretávame*. Potkýname sa o neho. Aj keď sa pred nami objavia nové úlohy, naša práca má jasnú *kontinuitu*, a práve to nám často až prekvapujúco pomáha.

Kresťanské humanitárne organizácie, nemocnice a školy sa stali *náhodnými* obeťami teroristických útokov. Teroristi v Pakistane sú veľmi aktívni, aj keď nemajú žiadnu oporu v pakistanskom obyvateľstve. Občas sa síce objaví nejaká demonštrácia s fundamentalistickými heslami. V podstate ale všetci túžia po pokoji, chcú poslať svoje deti do školy, mať strechu nad hlavou, postaviť si malý príbytok a pestovať slnečnice – ako si to prajeme všetci. Nejde tu o nábožensko-teologické spory. Ide o *politický boj o moc*, pri ktorom je snaha ľudí nábožensky fanatizovať a instrumentalizovať. „*Kresťania sa nestávajú živými terčmi preto, že by páchatelia násilia videli v kresťanstve náboženského nepriateľa, ale preto, že násilnicke fundamentalistické jadro stotožňuje od vojny v Afganistane bez rozlišovania západnú kultúru a Ameriku s kresťanstvom. Z toho vyrastá aj značný počet sympatizantov slepého násilia*“, vysvetľuje sestra Ruth. Násilie vzniká všade v celkom konkrétnych podmienkach. Platí to aj pre fundamentalistické násilie. Strata *vlastnej identity* (prinajmenšom v pakistanských mestách), zrušenie *sociálnych štruktúr*, zánik *tradičných hodnôt* – to všetko vedie k situácii, v ktorej ľudia (predovšetkým muži) vlastne už nevedia, kto sú. To sa zďaleka netýka len islamu, ide o všeobecný jav. Výstrelky islamu *nie sú identické* so skutočným islamom. Nesmieme

zabúdať: Aj v našej spoločnosti sa objavuje teror a vražedné útoky, pripomína Pfau. Skutočnosť, že moslimovia, kresťania a hinduisti dokážu pokojne spolupracovať, iste vyplýva z okolností, že sa osobne poznajú, hovorí Pfau. Píše : „Spoločne sme sa nadchli pre projekt, ktorý nám všetkým ležal na srdci. Spoločne sme slávili sviatky, spoločne sme prežívali žiaľ. Spoločne sme sa ocitali v ohrození života a spoločne sme prekonávali všetky nebezpečenstvá. Tým sa upevňovali priateľstvá; na takú situáciu sú klišé nepoužiteľné (...). Keď sa rozprávam s nejakým moslimom, ktorý mi nedôveruje a s ktorým som si zatiaľ nevytvorila priateľský vzťah, skončí náš rozhovor obvykle u križiackych výprav alebo u problému Trojice. Za zabehanými stereotypmi nenájdete žiadnu osobnú skúsenosť. Ide len o tradované a nerozlišované klišé (...), v dialógu o náboženských otázkach sa dokážeme dostať dopredu len vďaka osobnému stretnutiu.“ Skutočný dialóg je možný len za predpokladu, že vnímam svoj náprotivok, že ho poznávam a čítam jeho príbeh, otvorím mu svoj vlastný – a potom hľadám, čo máme spoločné. Naraz je tu množstvo konkrétnych riešení – len ich treba hľadať a použiť pre to srdce a fantáziu. Dejiny môžu človeku zabrániť vidieť druhého takého, aký je. Ale spoločne prežívané a zakusované dejiny vedú ďalej. Vedľajším produktom boja s leprou je moslimsko-kresťanské porozumenie. Vzájomné prijatie. Tým stráca terorizmus živnú pôdu na všetkých miestach, aj v Pakistane, hovorí sestra Ruth. Je to teda možné. A celkom nenápadne.

Koncept ľudských práv v Európe sa značne líši od ázijského. Práva jednotlivca sú v západnom chápaní práva výraznejšie v popredí, než právo skupiny, a zodpovednosti jednotlivca voči nej. Západný právny koncept je postavený na individualite a jestvuje dostatok dôvodov k jeho kritike. Ale aj v Pakistane platí, že keď nie sú rešpektované práva jednotlivca, len ťažko možno zabrániť prechmatom. Potom tým trpí celá spoločnosť. Právo jednotlivca je v napätí, ale zároveň aj vo zvláštnom vzťahu k právu spoločenstva. V pakistanskej spoločnosti platí, že právo rodiny, príbuzenského klanu a kmeňového spoločenstva má väčšiu váhu, než právo jednotlivca. Rodina má napríklad právo určiť životného partnera svojim deťom, čím slúži prospechu vlastnej rodiny a celého kmeňa. My zmyslíame inak: rodina nie je niečo, čo sa týka v prvom rade spoločenstva. A to, že vedľa ľudských práv existujú aj ľudské povinnosti, môže v Ázii myšlienku ľudských práv ešte rozšíriť a prehĺbiť – inak by mohli byť práva jednotlivca spochybnené, hovorí Pfau. Prípady porušenia ľudských práv sa odvíjajú zo skutočnosti, že v krajine nefunguje právny systém, že ľudia sú mučení ako v stredoveku, a že sa nikto nenamáha (a nemá ani požadované kriminalistické prostriedky) zistiť, kým je obvinený a kto je skutočný vinník. Ktokoľvek potom môže byť ľubovoľne stotožňovaný so spáchaným zločinom. K zmene zaužívanej praxe by bolo treba priamo revolučnej zmeny policajného systému a bolo by treba zaviesť v celej krajine prinajmenšom tie najjednoduchšie vedecké osvetové opatrenia, myslí si Pfau.

Láska je v konkrétnom dejinnom okamihu najčistejším prejavom toho, po čom túžime ako po „najpodstatnejšom“. *Krása* nie je „hladká“, ale zahŕňa v sebe životný príbeh, vrátane skúsenosti *utrpenia*. Môžeme ju vyčítať z tváre tých, ktorí nezostali len na povrchu života. „*V živote a v práci som videla veľké množstvo znetvorených ľudí – a predsa boli nádherní*“, hovorí sestra Ruth. Kde je Boh? „*Vo všetkom*“? A často k nerozoznaniu. Len niekedy prebleskne jeho prítomnosť v ľuďoch, ktorých nikto nepozná. Napríklad v Afgánke Zohre, ktorú manžel vyhnal z domu pre chorú dcéru. Tá nemá inú voľbu a už vôbec nemôže myslieť na nejakú sebarealizáciu. Jej sen zhasol po krátkej ceste do Iránu. Má poslať chorú dcéru na ulicu a vystaviť ju nebezpečeniu sexuálneho zneužitia? To je pre ňu nemysliteľné. *Láska*, ktorú vôbec ako „lásku“ nevníma, je skôr bremenom, ale nepozná žiadne *prečo*. Jednoducho nemôže konať inak. Jej zmysel pre *zodpovednosť* nepotrebuje žiadne argumenty. *Nepremýšľa* o tom, čo je správne a čo zlé. *Neporovnáva* sa s druhým, robí to, čo *považuje* za správne. Nie sme zodpovední za činy druhých, ale za tie svoje *áno*. A keby sa niekto Zohry opýtal (čo nikto nespraví), *prečo* obetuje celý život pre dcéru, z ktorej nikdy nič nebude, odpovedala by pravdepodobne len *úžasom*. Odkiaľ tá žena čerpá silu? Často prichádza za sestrou Ruth, vyplače sa a spýta sa, či by sa nenašlo nejaké riešenie, ale ona jej nemôže poskytnúť žiadnu nádej. Trpí, ale vracia sa domov a na svojom rozhodnutí nič nemení. *Láska* nie je nič abstraktné, spirituálne alebo čisto duchovné. Je *telesná* a *sociálna*. *Láska* je *náklonnosť* k druhému, je to zároveň *eros* a *charis*. Aby človek dokázal milovať, musí v druhom objaviť krásu, hovorí sestra Ruth a dodáva: „*Keby kresťanstvo neexistovalo a mala by som sa rozhodnúť pre nejaké náboženstvo, stala by som sa určite moslimkou. Ale tú bezpodmienečnú a všetko presahujúcu nepochopiteľnú lásku nachádzam len v kresťanstve. Keď o tom uvažujem, práve to je môj príbeh. Vlastne „Jeho“ príbeh. Náš príbeh (...)*“. Týmito slovami končí svoje podnetné úvahy sestra Ruth. Jej životný príbeh je pre každého z nás výzvou k láske *bez obmedzenia*, a tým k vytváraniu predpokladov pre *medzináboženský dialóg*. Dialóg nemá viesť k strate vlastnej identity, ale k jej *znovuobjaveniu* v „*inakosti*“ toho druhého. V *ňom* sa nám totiž zjavuje sám Boh.

Mgr. Ing. Štefan Šrobár, CSc.

Authors of Papers

Autoren der Beiträge

Autori příspěvků

Mgr. Patrik Griger

Katedra histórie (interný doktorand)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

PaedDr. Miroslav Kazík, PhD.

Katedra slovenského jazyka a literatúry
Univerzita J. Selyeho v Komárne, Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno

Doc. PhDr. Peter Olexák, PhD.

Katedra histórie
Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

Mgr. Stanislav Žlnay

Katedra histórie (externý doktorand)
Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta
Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

Dott. Elena Rondena, PhD.

Centro di ricerca "Letteratura e cultura dell'Italia unita"
Università Cattolica del Sacro Cuore, Facoltà lettere e filosofia
Largo A. Gemelli 1, 20123 Milano, Italia

Mgr. Ing. Štefan Šrobár, CSc.

stefan.srobar@gmail.com

Dr Agnieszka Hlobil

Katedra Pedagogiki i Studiów Edukacyjnych
Politechnika Koszalińska, Wydział Humanistyczny
Ul. Kwiatkowskiego 6e, 75-343 Koszalin, Rzeczpospolita Polska

Mgr. Jana Juhásová, PhD.

Katedra germanistiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta

Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok

PhDr. Mgr. René Strouhal, Ph.D.

Římskokatolická farnost Moutnice

Moutnice 248, 664 55 Moutnice, Česká republika

Ing. Miroslava Špániková, MBA

Konzultačné a informačné centrum EDUKOS

J. Ľatliaka 2051/8, 026 01 Dolný Kubín

Przemysław Żebrok, PhD.

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki i Nauk o Rodzinie

Ul. Bernardyńska 3/62, 31-069 Kraków, Rzeczpospolita Polska

2021

4

ROČNÍK XXI.

ISSN 1335-9185

