

# Jazyk a literatúra

Štátny pedagogický ústav, Bratislava  
ISSN 1339-7184

**2.**  
číslo  
2. ročník/2015

---

## OBSAH

Úvod (*Petra Fridrichová*) . . . . . 1

### Vedecké štúdie a odborné články

Súradnice rozvoja personálnych  
a sociálnych kompetencií v literárnej výchove  
(*Karel Dvořák*) . . . . . 3

Kultúrne hodnoty a interkulturalita Collodiho  
diela *Pinocchiove dobrodružstvá*  
(*Katarína Klimová – Eva Mesárová*) . . . . . 20

### Z učiteľskej praxe

Zmeny v inovovanom vzdelávacom štandarde pre  
maďarský jazyk a literatúru na druhom stupni  
základnej školy  
(*Lívia Tímárová*). . . . . 45

### Diskusie a polemiky

Sumár otvorených tém – pohľad na históriu  
jednej rubriky  
(*Karol Csiba*). . . . . 51

### Recenzie – anotácie – nové knihy

Literatúra pre deti mládež. . . . . 54

## ÚVOD

### **...od septembra 2015 vstupujeme do ďalšieho kroku kurikulárnej reformy**

*Petra Fridrichová*

Čo znamená byť učiteľom? Učiteľ je ten, kto každý deň vstupuje do triedy a vidí budúcnosť v každej tvári pred sebou. Učiteľ je ten, kto deťom sprítomňuje minulosť, zhmotňuje vízie, sprehľadňuje svet, vysvetľuje záhady... Učiteľ prináša svet do triedy a svojich žiakov pripravuje na život vo svete. Na Slovensku je učiteľ desiatky, ba až stovky rokov vnímaný ako ten, kto učí, vychováva, sprevádza deti a mladých ľudí poznávaním, objavovaním.

V roku 2008 sa zmenila pozícia a vnímanie učiteľov v slovenskom školskom systéme. Mali vystúpiť z role realizátorov kurikula a stať sa aj jeho tvorcami, neskôr aj evalvátormi. Tento náročný proces premeny mal prebehnúť bez zjavnej vonkajšej podpory systému – bez vzdelávania, bez vysvetlenia účelu a významu, a teda bez pochopenia vnútornej filozofie tejto zmeny. Školská reforma z roku 2008 vstupovala do školského systému postupne, po ročníkoch. V roku 2011 bola ukončená tvorba štátnych vzdelávacích programov a postupne sa tiež dotvárali školské vzdelávacie programy.

Prebiehajúce medzinárodné aj národné testovania však indikujú, že ani vplyvom zmeny konceptu úrovne riadenia školského systému a ani vytvorením systému kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov nedošlo k zvýšeniu kvality žiackych výsledkov. Jedným z dôvodov môže byť skutočnosť, že učitelia škôl sa nestotožnili s rolami

tvorcu a evalvátora kurikula. Samozrejme, základným predpokladom na zvyšovanie kvality všeobecného vzdelávania je systematicky a dobre vystavaný štátny vzdelávací program. Tento aspekt bol jedným z motívov inovácie štátnych vzdelávacích programov. V marci 2015 boli postupne schválené štátne vzdelávacie programy pre gymnáziá, základné aj materské školy. Ide o ďalší medzník v slovenskom školstve. Vytvorením a schválením inovovaných štátnych vzdelávacích programov sa postupuje v komplexnej kurikulárnej reforme, ktorá by mala zabezpečiť zvýšenie kvality všeobecného vzdelávania. Inovované štátne vzdelávacie programy predstavujú prechod od obsahového k modelu výkonovému a mení sa aj kvalita štandardov. Od septembra 2015 tak základné školy aj gymnáziá čaká čiastočná zmena, na ktorú je potrebné učiteľov pripraviť a poskytnúť im takú podporu, aby zavedenie inovovaných štátnych vzdelávacích programov bolo úspešné. Na tento účel Štátny pedagogický ústav pripravuje manuály na tvorbu školských vzdelávacích programov a tiež od augusta 2015 bude spustený Metodický portál, ktorý je signálom, že sa Slovensko (a veríme, že nie len deklaratórne) približuje systémom reformy medzi tie systémy, ktoré sa po čase ukázali ako úspešné a trvaloudržateľné.

Proces transformácie slovenského školstva nie je však ani v tejto fáze ukončený. Aký bude ďalší krok? Snahou Štátneho pedagogického ústavu je vytvoriť úrovňový model kurikula, ktorý sfunkční systém vzdelávacích oblastí a výstupy po vzdelávacích oblastiach. Úrovňový model kurikula môže efektívne riešiť problém neodbornej výučby predmetov, „jednohodinoviek“, ale aj vnútornej motivačie žiakov, ktorá je zásadným predpokladom efektívnosti výučby. Avšak kľúčom k úspechu je len a len samotný učiteľ – vzdelaný a permanentne vzdelávaný, učiaci sa, zodpovedný a slobodný, motivovaný, ale aj adekvátne oceňovaný...

## VEDECKÉ ŠTÚDIE A ODBORNÉ ČLÁNKY

### Súradnice rozvoja personálnych a sociálnych kompetencií v literárnej výchove

**KAREL DVOŘÁK**

*Súkromná hotelová akadémia HaGMA, Bratislava*

Cieľom štúdie je objasniť vplyv interpretácie literárneho diela na rozvoj personálnych a sociálnych kompetencií študentov na strednej škole. Kľúčovou dimenziou daných kompetencií bolo rozvíjanie schopnosti študentov autonómne myslieť a cítiť. Systémové východiská textu predstavujú aktuálny Štátny vzdelávací program ISCED3A a prierezovú tému Osobnostný a sociálny rozvoj. Empirickú časť štúdie predstavuje rozbor modelovej maturitnej práce študentky, ktorá v súvislom jazykovom prejave uvažovala o povahe Holdena Caulfielda, hlavnej postavy románu J. D. Salinger *Kto chytá v žite*.

**Kľúčové slová:** literárne dielo, čitateľský zážitok, kritické myslenie, kritické čítanie, interpretačná komunita, osobnosť učiteľa, porozumenie, medziludzské vzťahy

#### **Medziludzské vzťahy v diele a dielo v medziludzských vzťahoch**

Literárne diela sú umelecké artefakty, v ktorých sa komunikácia v materinskom jazyku realizuje vo výrazovo najnáročnejších podobách – v obrazno-imaginatívnej a expresívno-zážitkovej funkcii. Môžeme teda predpokladať, že schopnosti a zručnosti študentov späté s využívaním jazykovej kompetencie ako základného systému

nadväzovania a rozvíjania medziludských vzťahov prechádzajú v recepcii a interpretácii diela naozaj kvalitným zdokonaľujúcim procesom. Tento proces vo svojom celostnom usporiadaní predstavuje **postup kritického čítania** práve vtedy, keď učiteľ vo vyučovacej praxi zasiahne tieto **základné úrovne**:

- úroveň motivácie čítať literárne dielo,
- úroveň prvotného vnímania a intuitívno-zážitkového spracovania diela,
- úroveň aktuálnej jazykovo-komunikačnej reakcie na dielo,
- úroveň čitateľského poznávania originálnych jazykových postupov a tematických línií v diele,
- úroveň racionálno-operatívneho rozboru a výkladu diela vzhľadom na ľudských protagonistov v diele,
- úroveň tvorivého pochopenia zmyslu diela vo vlastnej slohovo-komunikačnej činnosti.

Na základe takto zostaveného prehľadu **rovín kritického čítania literárneho diela** môžeme pristúpiť ku **konkretizácii tohto procesu na príklade didaktického textu**<sup>1</sup>, ktorý vyberáme z Čítanky pre 3. ročník gymnázia a stredných odborných škôl (z kapitoly Veľká epická próza, úryvok z románu J. D. Salinger *Kto chytá v žite*, s. 117 – 124). Výber didaktického textu, ktorý rámcuje úryvok z románu *Kto chytá v žite*, opierame o fakt, že toto dielo sa nachádza v zozname povinných diel pre stredné školy (Štátny vzdelávací program 2009, Slovenský jazyk a literatúra ISCED 3A, s. 32). Tento didaktický text obsahuje tri časti:

1. námety a inšpirácie (predrecepčné otázky a úlohy),
2. text úryvku,
3. otázky a úlohy (postrecepčné otázky a úlohy).

Prvú, motivačnú rovinu predstavuje trojica alternatívnych motivačných úloh (časť Námety a inšpirácie), ktoré

1 Pod didaktickým textom rozumieme sústavu troch typov textov: 1. predrecepčné otázky a úlohy, 2. text literárneho diela, 3. postrecepčné otázky a úlohy.

môže učiteľ literárnej výchovy využiť na vyvolanie **angažovaného záujmu o dielo** tak, že:

a) podnieti študentov k tvorivému zamysleniu sa nad vlastnosťami ideálneho učiteľa alebo skutočného učiteľa, ktorý je v ich očiach obľúbenou osobou (vzťah študent ↔ učiteľ),

b) vyzve študentov k realizácii marketingovej komunikácie (vzťah študent ↔ študent + učiteľa),

c) vyvolá v študentoch predstavu kritickej životnej situácie (vylúčenie zo školy; vzťah JA študenta ↔ fiktívne JA študenta + iný sociálny kontext – rodičia, spolužiaci a pod.).

Všetky tieto úlohy vecne a tematicky pripravujú študentov na príjem textu diela, pretože v ňom figurujú **motívy spojené s tematicky zacielenými motivačnými námetmi**. Učiteľ má k dispozícii hneď tri odlišné podoby motivácie čítať text literárneho diela, na ktoré potom môže nadviazať funkčným výberom a usporiadaním problémov a tematických okruhov – tie vo výsledku predstavujú **interpretáčnú osnovu** úryvku. Rozborom jednotlivých úloh 1 až 9 ukážeme, aký personálno- či sociálno-komunikačný efekt možno od čítankového didaktického textu očakávať. Pokúsime sa ho naznačiť ďalšími otázkami a námetmi, ktoré môže učiteľ vrstviť vo vlastnej pedagogickej komunikácii (PK, zapísané kurzívou). Tieto otázky a námety predstavujú potenciálne ramená interpretáčného dialógu; cez ne ukážeme trasy, ktorými sa môže realizovať interpretácia konkrétneho literárneho diela, resp. interpretácia úryvku z literárneho diela, zameraná na rozvoj autonómneho myslenia a čítania študentov:

1. Vstupná úloha orientuje študenta **na reflexiu vlastného subjektu počas čítania** úryvku. Hneď úvodná úloha má študenta priviesť k evidencii výrazovej osobitosti literárneho rozprávania, ktorého nositeľom je vekovo blízky rozprávač Holden Caulfield. Ide o úlohu, ktorá študenta vystavuje potrebe zohľadňovať jazyk a štýl rozprávania, ktorý signalizuje konkrétne personálne a komunikačné schopnosti rozprávača. Výpovedami o tom, **ako študent vnímal text rozprávania**, učiteľ získava vstupnú infor-

máciu o vnímaní a prvotnom chápaní textu, jeho stylistickej stavby a obsahovej štruktúry.

*PK: Stretli ste sa vo svojom živote s podobne ladenou prózou? Odporúčali by ste ju svojim blízkym, priateľom, kamarátom? Je podľa vás ťažké napísať román zrozumiteľný dnešnej mládeži? Ktoré slová zo súčasného hovorového jazyka by sa mohli v takomto románe objaviť? Súhlasíte s názorom, že využívanie hovorového štýlu a slangu v umeleckej próze znižuje kvalitu diela? Môže mať podobný typ próz škodlivý účinok na človeka?*

2. Od jazyka úryvku má študent pristúpiť k rozboru reči rozprávača z hľadiska **dôveryhodnosti informácií, ktoré čitateľovi text poskytol**. V reči rozprávača sa nachádza niekoľko sporných údajov a nedôveryhodných postojov: V úryvku Holden zveličuje („anglické fáro, čo vyťahne takých tristo kilometrov za hodinu“) a hneď vzápätí vydáva auto kúpené za štyri tisíc za „bohovsky drahý špás“. V druhej časti úryvku evidentne zľahčuje situáciu, ktorú spôsobil svojim zavinením. To, že zabudol športový výstroj svojho tímu, určite nebolo vtipným zážitkom, no sám ho hodnotí ako „srandu“. A napokon, v dialógu s učiteľom Spenecerom si Holden vyjasňuje situáciu v škole a v rámci jednej výpovede vyjadruje, že má a hneď zasa že nemá výčitky svedomia. Toto svoje „spomalené“ uvažovanie potom hodnotí a ospravedľňuje pochybnosťami o svojej normálnosti. Podobný myšlienkový postup nachádzame aj v reakcii na ďalšiu učiteľovu otázku, ktorou sa musí konfrontovať s predstavami o svojej budúcnosti.

Túto druhú úlohu pokladáme za typ úlohy, ktorý má študentov vyslovene nabádať na to, aby posudzovali literárny text z hľadiska **obsahovej logiky a vecnej správnosti** výpovedí rozprávača. Ak sme v práci zdôrazňovali **vstup mediálneho sveta do vyučovania**, potom práve tento typ úloh má potenciál rozvíjať schopnosť kriticky vnímať textovú predlohu, schopnosť hľadať **postojové a hodnotové úskalia** – tie sú potenciálne prítomné v komunikačných prejavoch, s ktorými sa študent môže s vysokou pravdepodobnosťou stretávať v kyberpriestore, v soci-



álnych sieťach, v internetových diskusiách a pod. Pridanú hodnotu takto usrojených úloh vidíme v tom, že literárna výchova sa môže vďaka nim **stať dobrodružstvom objavovania umelecky skrytej pravdy**. Okrem toho, práca s literárnymi dielami, v ktorých protagonisti komunikačne a hodnotovo zlyhávajú, môže prinášať aj osoh založený na konštruktívnom spochybňovaní autoritatívnej, inštitucionálne danej nedotknuteľnosti literárnych diel, ktoré sú povinnou témou literárneho vzdelávania.

*PK: Pokúste sa vlastnými slovami vysvetliť, ako súvisia nepresnosti v reči rozprávača s umeleckými zámermi J. D. Salinger. V akej oblasti spoločenského života sa môžeme stretnúť s nepresnosťami v informáciách? Ide vždy o nezámerné nepresnosti alebo chyby? Uveďte situáciu z vlastného života, v ktorej nepresné alebo chybné informácie spôsobili nedorozumenie. Aké ciele môžu sledovať autori takýchto dezinformácií?*

3. Aj tretia úloha smeruje k motívu súvisiacemu s mediálnym svetom, k tomu, čo dnes tvorí podstatnú časť verejnej mediálnej komunikácie – k reklame. Študent sa má v tejto fáze komunikačne a hodnotovo zacieliť na **opis reklamy školy, ktorá je predmetom Holdenovho hodnotenia** („Pencey je súkromná stredná škola v Agerstowne v štáte Pensylvánia. Možno ste už o nej počuli. Alebo aspoň videli reklamy. Uverejňuje ich aspoň tisíc časopisov a vždy je tam obrázok, ako nejaký frajer na koni skáče cez plot.“). Z hľadiska myšlienkových operácií, ktoré má študent realizovať, ide o **metahodnotenie opreté o analýzu reklamného produktu**, t. j. o zaujatie **postoja k hodnoteniu marketingového produktu školy** v Pencey. Logická chyba Holdenovho hodnotenia spočíva v tom, že reklamu vyhodnotil len v rovine deja (čo reklama zobrazuje – „Akoby človek z Pencey inšie nerobil, len v jednom kuse hral pólo. Ja som tam koňa široko-ďaleko jakživ nevidel.“) a ignoroval významovú rovinu (čo reklama znamená – naučiť sa prekonávať prekážky).

*PK: Prečo Holdena pobúrili obsah reklamy na školu v Pencey? Ako súvisí vzťah Holdena k škole a jeho hodno-*

tenie reklamy? Aký význam má reklama v dnešnom svete? Je podľa vás dôležité, aby si aj slovenské školy robili reklamu? Navrhnite reklamu (logo, slogan, pútač, billboard) vašej školy. Aké pocity a myšlienky by podľa vás vyvolal pohľad na budovu školy u osôb A – E: (A) učiteľ, ktorý práve odchádza do dôchodku, (B) zlodej, (C) študent, ktorého práve vylúčili zo štúdia, (D) školník, (E) študent, ktorý prvý raz prichádza do školy. Napíšte pravdepodobný vnútorný monológ vybranej osoby.

4. – 5. Štvrtá a piata úloha tvoria dvojicu, cez ktoré sa má mladý čitateľ zamerať na **problematickú postupnosť udalostí**, ktoré rozprávač podáva. Kým štvrtá úloha vedie študenta k **analytickému čítaniu** a k **hodnoteniu schopností rozprávača** dôveryhodne podávať udalosti, v piatej úlohe má ísť ešte ďalej – k **tvorivej aplikácii** zistení získaných rozborom logickej nadväznosti myšlienok a celkovej súdržnosti rozprávania. Rozbor a hodnotenie Holdenovej komunikačnej kompetencie slúži na tvorivé, no zároveň logické prepracovanie informácií do osnovy a potom aj do napísania uceleného rozprávania.

PK: *Súhlasíte s myšlienkou, že hlavným dôvodom obsahových chýb v rozprávaní je povaha Holdena Caulfielda? Ktoré povahové črty by ste z jeho rozprávania vyvodili? Je podľa vás Holden typ postavy, ktorý by v reálnom živote stelesňoval typického outsidera? Ktoré vlastnosti outsidera by ste uňho našli / nenašli? Patrí medzi takéto vlastnosti uvoľnená fantázia a sklon k rojčeniu? Napíšte úvahu na tému Bol by Holden Caulfield vhodným prototypom mladého rebela aj dnes?*

6. Ak sme v teoretickej časti zdôrazňovali **prepojenie literárnej a životnej skúsenosti** študentov, potom šiesta úloha tento akcent literárnej výchovy rešpektuje v plnom zmysle slova. Jej podstata spočíva v porovnaní a konfrontácii skúseností rozprávača a autentických skúseností študentov so školským prostredím. Zaradením komparatívnej a konfrontačnej reflexie sa cez literárne dielo študentom poskytuje jedinečná príležitosť vyjadriť sa k tomu,

2 Táto téma i slohový útvar sa stali súčasťou písomnej časti internej časti maturity v roku 2010.

čo v škole prežívajú, čo ich na jednej strane teší a povzbudzuje a na druhej strane i k tomu, čo pokladajú za problémové a neprimerane zatažujúce. Tu sa otvára učiteľovi priestor na vytvorenie **hodnotnej diskusie** o živote študentov v škole, o ich medziľudských vzťahoch, ktoré utvorili v školskom prostredí, o pozitívach i negatívach diania v škole **v porovnaní so skúsenosťami a postojmi** rozprávača Holdena.

*PK: Pokladáte Holdenovu kritiku pomerov v škole za opodstatnenú? Považujete za zdroj tejto kritiky len aktuálny stav Holdena? V čom vidíte riziká pomerov v Holdenovej škole pre študentov/učiteľov/vedenie školy/spoločnosť? Aké problémy v slovenských školách považujete za aktuálne? Aké riešenia by boli podľa vás účinné? Napíšte diskusný príspevok na školskú konferenciu Ako ďalej, slovenské školstvo? V texte diskusného príspevku vyrozprávajte najmenej jeden negatívny a jeden pozitívny zážitok zo školy.*

**7. – 8.** Tematická línia šiestej úlohy – **medziľudské vzťahy v diele a v škole** – učiteľovi predznačila, akými hodnotovo-komunikačnými trasami môže viesť interpretáciu literárneho diela. V pokračovaní interpretácie diela má spoločne so študentmi pozorovať, vysvetľovať a hodnotiť komunikáciu medzi učiteľom Spencerom a Holdenom. Z hľadiska rozvoja autonómneho myslenia a cítenia študentov tieto dve úlohy možno považovať za **jadro výchovného pôsobenia diela**, interpretácie na vyučovaní aj samotnej pedagogickej komunikácie. Intenzitu tohto pôsobenia môže učiteľ prehľbovať výzvami, vlastnými názormi a skúsenosťami jednak z pohľadu svojich študentských skúseností a jednak z pohľadu učiteľa, t. j. osoby, ktorá si výberom povolania zvolila aktívny život na opačnej strane katedry. Pravdaže, úlohy za úryvkom v čítanke sú iba naznačením interpretačnej a tematickej cesty, na ktorú učiteľ svojich študentov môže pozvať. Hodnotením vzťahu medzi učiteľom literatúry a študentom sa protagonisti interpretácie dostávajú k **reflektovaniu vlastného života v škole, k reflektovaniu tých jeho dimen-**

**zií, ktoré sami personálne a sociálne tvoria.** Pozícia učiteľa pri čítaní a rozbere diela sa takto môže významne obohacovať, pretože aj on – v záujme personálneho a sociálneho rozvoja svojich zverencov – by mal preukázať svoju **individuálnu zrelosť, komunikačnú vyspelosť, osobnú autonómnosť i rozvinutú schopnosť tvoriť a rozvíjať medziľudské vzťahy.**

*PK: Považujete rozhovor medzi Spencerom a Holdenom za ukážku generačného nedorozumenia? Ak áno, čomu pripisujete dôvody podobných nedorozumení? Ak nie, v čom vidíte dôvody názorových rozdielov? Čo by ste na prístupe Spencera k Holdenovi ocenili? Čo by ste na jeho mieste vyjadrili vy? Čo by ste na Spencerovom mieste vyjadrili inak? Sformulujte niekoľko rád, ktoré by ste adresovali učiteľom, aby lepšie rozumeli svojim študentom. Sformulujte niekoľko rád, ktoré by ste adresovali študentom, aby lepšie rozumeli svojim učiteľom.*

**9.** Výstupom z analyticko-interpretáčného skúmania a hodnotenia úryvku by mala byť **tvorivá úloha**. Tvorivému písaniu by malo predchádzať prečítanie úryvku z obľúbenej románovej série o Nickovi Twispovi, ktorej autorom je americký spisovateľ C. D. Payne. Tento text pripomína východiskový román J. D. Salingera, najmä svojim štylistickým ladením, povahou rozprávača i kritickým vzťahom ku škole a ku spolužiakom. V tejto záverečnej fáze dochádza k tvorivému završeniu interpretácie, v ktorom má študent porovnávať oboch literárnych hrdinov. Na základe tohto porovnania má potom za úlohu zoštylizovať a napísať text, v ktorom má zužitkovať svoje čitateľské zážitky a interpretačné pokusy. Výhodou zaradenia sekundárneho textu do čítania a interpretácie východiskového úryvku je fakt, že sekundárny text už nepodlieha detailnému dohľadu učiteľa a študent sa takpovediac ocitá v čitateľskej situácii, s ktorou sa musí **vyrovnať sám** a ktorú má pretaviť do vlastného originálneho textu – porovnávačej charakteristiky, ktorej má tematickú spojnicu tvoriť škola ako priestor utvárania medziľudských kontaktov a vzťahov.

## Symptómy autonómneho myslenia a cítenia v modelovom texte študenta

Vysvetľovanie vplyvu interpretácie literárneho diela na rozvoj autonómneho myslenia a cítenia študentov by nemalo hlbší didaktický zmysel, ak by sme zostali len v rovine teoretickej argumentácie a opierali sa iba o publikované odborné poznatky a názory. Vyústením odborného mapovania nastoleného pedagogického problému by mal byť koncentrovaný analytický **pohľad na výsledok myšlienkového-interpretáčnej reflexie literárneho diela**, ktorým by sme mohli – na princípe pars pro toto – demonštrovať potenciál literárnej výchovy orientovanej na rozvoj personálnych a sociálnych kompetencií študentov na strednej škole.

Vhodný materiál, v ktorom možno identifikovať a hodnotiť konkrétne **myšlienkové a hodnotové tendencie študentov**, sme našli v študentských slohových prácach; tie vznikli ako samostatne vytvorené komunikačné prejavy, do ktorých priamo nevstupuje nijaký činiteľ schopný bezprostredne ovplyvňovať myšlienkové obsahy slohov. Okrem toho sme ako východisko študentom ponúkli viaceré tematicky i žánrovo odlišných variantov slohových prác zameraných na hodnotovo-interpretáčnú dimenziu románu J. D. Salinger *Kto chytá v žite*. V tomto výbere sme ponúkli aj tému na úvahu uvedenú v rámci úlohy 6 (Bol by Holden Caulfield prototypom mladého rebela aj dnes?). V tejto téme mali študenti zaujať stanovisko k personálne i sociálne vyhrotenému mysleniu, prežívaniu a konaniu literárnej postavy – k **vzbure** ako základnému a dlhodobému zápornému citovému postojú ku skutočnosti, k ľuďom a svetu. Okrem toho ide o tému, v ktorej hlbkovo rezonuje **humanistický ideál školy**, ktorá vychováva tvorivého<sup>3</sup>

3 „Škola by mala byť priestorom, kde sa dieťa učí byť tvorivým človekom a tvorivosť predpokladá, aby človek bol sám sebou, a to je predpokladom, že sa bude búriť proti tomu, čo sa mu vidí zle, že bude narúšať starý systém v sebe aj vo svojom okolí. Podľa tohto trendu vo výchove škola má učiť kritickému mysleniu. Škola ako učilište dieťaťa pre vzburu. Vzbura nie je v tomto prípade prejavom agresie či nekrofilie, sadizmu,

študenta a človeka, ba aj **ideál zážitku** ako centrálnej platformy takejto výchovy.

Spomedzi dostupných slohových prác študentov sme vybrali nasledujúci úvahový text:

*Bol by Holden Caulfield rebelom aj dnes?  
(Úvaha)*

*Bol vôbec Holden ozajstným rebelom? Čo bolo na jeho správaní rebelantské? Kam až siahajú hranice medzi bežným životom a tým rebelským? Akí sú dnešní rebeli? Je rebelstvo v dnešnom svete samozrejmosťou? Zmenil sa svet mladých ľudí?*

*Ja osobne Holdena považujem za mladíka, ktorý bol napriek svojmu zlému prospechu v škole veľmi inteligentným človekom. Mal vlastné názory na život a na spoločnosť. Odsudzoval pretváрку, tradičné princípy, odmietal sa prispôbiť. Samozrejme, mal v sebe niečo z rebela.*

*Najvýraznejšou črtou jeho osobnosti bola jeho odvaha. Potreboval premýšľať, usporiadať si myšlienky, mať svoj vlastný svet, kde mu nebudú ukazovať, čo je zlé a čo dobré. Dusil sa, a tak si zvolil útek, túlal sa po uliciach New Yorku a chcel zistiť, čo má vlastne robiť.*

*Na Holdenovej povahe mi bolo asi najsympatickejšie to, že dokázal skvele komunikovať s deťmi, hlavne so svojou malou sestričkou. Deti mal rád a rozumel si s nimi. Život s dospelými bol preňho hotovou katastrofou. Holden sa nehral na rebela, ale ním bol. Snažil sa byť sám sebou a nepredstieral, že je niekým iným. Všetko to, čo navonok neznášal, mal svojím spôsobom rád. Ani si to neuvedomoval.*

---

či masochizmu, alebo narcizmu – *vzbura potvrdením osobnosti a jej originálnosti sa realizuje intelektovými prostriedkami a jej terčom je intelekt a rozum človeka a len po akceptácii tejto vzbury okolím, societou sa stáva hybnou silou a prejaví sa v správaní človeka, rodiny, triedy, skupiny, pracoviska, spoločnosti. Škola budúcnosti, a to je intenciou mnohých teórií výchovy, by mala byť doplnená o rozmer obohacujúceho prežívania. Teda nemala by to byť len výkonová škola, ale aj škola plná zážitkov.*“ (Zelina 2004, s. 70; kurzíva K. D.)

*Holdenova rebélia nebola iná, ako je dnes. Rozdiel medzi rebéliou dnes a vtedy je len v činoch. Caulfield videl rebéliu v úniku zo školy, niekto ju môže vidieť v pití alkoholu alebo vo fajčení. Ďalší len v pokuse ukázať sa pred kamarátmi, aký je frajer. Niektorí ľudia si jednoducho potrebujú udrieť do niekoho slabšieho a zraniteľnejšieho, ako sú oni sami. Holden sa o toto nepokúšal. Navonok možno pôsobil ako silný a vyrovnaný muž, v skutočnosti bol však citlivý a mal chuť byť záchrancom seba samého. Myslím si, že nebol ani lepší, ani horší ako dnešní „rebeli“. Jeho miera rebelstva bola niekde uprostred.*

*Je veľmi ťažké rozoznať, či by Holden obstál v dnešnom svete so svojou rebéliou. Podľa mňa bol veľmi špecifickým charakterom, hoci zastával určitú skupinu v spoločnosti, teda študentov. Fakt, že bol svojskou a originálnou osobnosťou, poukazuje na rozdiely v rebelstve nie v dobe, v ktorej žil, ale v tom, ako sa správal. Rebeli sú, boli aj budú, a to, si myslím, sa nikdy nezmení. Niekoho názor na „toho chlapca“ z tej Salingerovej knihy môže byť odlišný od toho môjho.*

*Myslím si, že Holden by bol prototypom rebela aj dnes vďaka jeho radikálnym činom, a nie či žije teraz.*

*Kto je prototypom rebela dnes? Tiež to môže byť mladý chlapec túlajúci sa ulicami, ktorému sa protiví jeho doterajší život a doslova čaká na svoju príležitosť. Holden bol nezabudnuteľný a román Kto chytá v žite prevratný, a preto aj Holden zaradujeme medzi rebelov vo svete literatúry.*

(Študentská práca, vek 17 rokov)

Výber tohto textu bol určený niekoľkými okolnosťami:

1. Študentka v texte slohu reflexívne reagovala na literárne dielo, ktoré čitateľsky a interpretačne spoznala v **intenciách vyššie naznačeného didaktického textu**.

2. Medzi interpretáciou diela na vyučovacej hodine a napísaním slohu ubehol **jeden kalendárny rok**, t. j. dostatočne dlhá doba na to, aby myšlienky a názory prezentované v slohu neboli pod bezprostredným vplyvom

interpretačného dialógu, názorov učiteľa či spolužiakov, prípadne iných činiteľov.

3. Sloh vznikol ako **modelová maturitná práca**, t. j. počas riadneho vyučovania sme vymodelovali maturitnú situáciu so všetkými formálnymi i obsahovými parametrami<sup>4</sup> (čas na napísanie slohu 150 minút; študenti mali na výber štyri témy a štyri slohové útvary/žánre; každý študent sedel v lavici sám, čistopis slohu študenti písali na originál maturitného hárka určeného na administráciu písomnej formy maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry; študenti mali k dispozícii Krátky slovník slovenského jazyka, Synonymický slovník slovenčiny a Pravidlá slovenského pravopisu a pod.).

4. Autorka slohu patrila medzi študentov s **minimálnou absenciou** v škole (celková absencia 4,3%). Vplyv interpretačno-reflexívneho prístupu k literárnym dielam v literárnej výchove študentky bol dlhodobý, bez výraznejších časových prestávok a komunikačných ruptúr či tematických medzier.

Našou úlohou nie je a ani nemôže byť komplexné hodnotenie práce. Pokúsime sa analytickým čítaním určiť **uzlové body myšlienково-hodnotovej siete**, ktorá sa vo vybranom slohu nachádza a ktorú pokladáme za štruktúrovaný **index procesu autonómneho myslenia a čítania** študentky vo vzťahu k literárnemu dielu a ním zobrazenej ľudskej situácii. Predpokladáme, že na výsledok tohto procesu – ucelený text reflexívnej povahy – sa môžeme pozeráť ako na **relevantnú platformu sociálnych a personálnych kompetencií** študentky, k rozvinutiu ktorých prispeli jej kritické interpretačné pokusy počas stredoškolskej literárnej výchovy.

4 Ak sme v úvode práce kritizovali tradičnú školu, jej organizáciu a komunikačné technológie, potom práve na tomto mieste treba upozorniť na *možnosť organizačne prispôsobiť čas vyučovania potrebám a požiadavkám študentov*, resp. princípom, ktoré sa uplatňujú pri ukončovaní štúdia. Pravdaže, vytvorenie iného časového rozvrhu než členenie vyučovania na štyridsaťpäťminútové úseky, si vyžaduje spoluprácu a vôľu manažmentu školy hľadať optimálne riešenia.



Už sme naznačili, že otázka, ktorá nastavuje tematické pole slohovej práce, zasahuje vážnu hodnotovú dimenziu personálneho i sociálneho života. Študentka vo svojej práci rozširuje východiskovú otázku svojimi vlastnými otázkami, čím si naznačený interpretačný problém lepšie špecifikuje a zaostruje svoj kritický úsudok na jeho ďalšie polohy. Hneď prvá otázka (*Bol vôbec Holden ozajstným rebelom?*) je pozoruhodná tým, že sa v nej objavuje **pochybnosť** o povahovej črte literárnej postavy, ktorá sa vo východiskovej otázke pokladá za centrálnu. Už tu – vo formulovaní rozširujúcich a prehľbujúcich otázok – môžeme vidieť dôležitý signál autonómneho prístupu študentky k problému: naznačuje **vedome kritický prístup študentky k názoru na literárnu postavu**, ktorý sa nachádza vo východiskovej otázke (Holden v literárnom diele figuruje ako rebel). Na konci vstupného odseku čítame otázku, ktorá vychádza z alternatívy **porovnávať svet literárneho diela a svet aktuálnej súčasnosti**. V študentkinom vedomí sa utvorila generálna predstava o literárnom diele, ktoré možno napriek fiktívnosti považovať za relevantné médium schopné poskytnúť čitateľovi informačne sýty obraz o „reálnej minulosti“. Pravdaže, toto uvedomenie si vzťahu medzi literárnym a aktuálnym vyplýva z hlavnej otázky úvahy, t. j. z implicitného transferu literárnej postavy do súčasnej reality.

Po úvodných rozširujúcich otázkach nasleduje stručná charakteristika literárnej postavy, na ktorej je z hľadiska personálnych a sociálnych kompetencií osobitý moment rozlišovania medzi inteligenciou postavy a jej prospechom v škole. Kým inteligencia je väčšmi personálnou kvalitou, prospech v škole je viac-menej sociálnou dimenziou postavy, pretože je výsledkom hodnotenia inými osobami (učiteľmi). Študentka v tejto časti práce citlivo rozlišuje medzi týmito dvomi polohami Holdena Caulfielda. Výsledkom tohto rozlišovania je poznatok, že **inteligencia nemusí ešte byť zárukou úspechu v škole**, že medzi úspechom študenta (človeka) v škole (v určitom spoločenskom systéme) a jeho inteligenciou nie je či nemusí byť vecná spojitosť či determinujúca príľahlosť. Ako učitelia vieme, že do

úspešného pôsobenia študentov v škole, do tejto životne dôležitej hry vstupujú aj ďalšie okolnosti, osoby, situácie, povahové črty, názory a hodnoty.

V treťom a štvrtom odseku sa študentka podujala dôkladnejšie prezentovať svoje čitateľské pozorovania povahy Holdena. Vyzdvihla najmä odvahu postavy, no v čom spočíva podstata tejto kľúčovej črty, neuvádza. Miesto toho vyzdvihuje **jedinečnosť literárnej postavy** (*...mať svoj vlastný svet, kde mu nebudú ukazovať, čo je zlé a čo dobré*) a **spôsob hľadania zmyslu života** (*...chcel zistiť, čo má vlastne robiť*).

Z hľadiska kompetencií, ktoré v práci sledujeme, je zaujímavý štvrtý odsek. V ňom sa objavuje hneď niekoľko súvisiacich motívov: predmetom kladného hodnotenia sa stala **rozzvinutá komunikačná spôsobilosť** postavy (*„dokázal skvele komunikovať s deťmi...“*) a osobná **hodnotová integrita** postavy (*„Holden sa na rebelu nehral, ale ním bol. Snažil sa byť sám sebou a nepredstieral, že je niekým iným.“*). Predpokladom obidvoch hodnotení je jednak zovšeobecňujúca čitateľská reflexia literárneho života postavy a jednak poznanie, že na literárne postavy možno kľásť obdobné etické a hodnotové kritériá ako na živých ľudí (v tomto konkrétnom prípade kritérium úprimnosti ako myšlienkovaj a citovej otvorenosti).

Po štvrtom odseku dochádza v slohovej práci k obsahovo-kompozičnému zlomu. Študentka vo svojom texte obracia pozornosť na **konfrontáciu literárnej postavy s vlastnými životnými skúsenosťami a z nich vyplývajúcimi hodnotovo-etickými dimenziami rebelantstva**. V tejto druhej časti práce možno badať dve myšlienkové tendencie:

1. O charaktere a miere rebelantstva rozhodujú radikálne činy, a nie doba, v ktorej aktér rebelantských činov žije (*„Fakt, že bol svojskou a originálnou osobnosťou, poukazuje na rozdiely v rebelstve nie v dobe, v ktorej žil, ale v tom, ako sa správal.“*; *„Holden bol prototypom rebelu aj dnes vďaka jeho radikálnym činom, a nie či žije teraz...“*). Protirečivosť tohto základného názoru spočíva v tom, že radikálnosť konania posudzujeme mierou porušenia is-

tých zaužívaných pravidiel a noriem, ktoré sa formujú v určitej spoločenskej atmosfére a v konkrétnej historickej dobe.

2. Študentka podčiarkuje, že jej **hodnotenie nemá definitívnu platnosť** a pripúšťa aj iné hodnotenia a názory na rebelantstvo literárnej postavy („*Niekoľko názor na „toho chlapca“ z tej Salingerovej knihy môže byť odlišný od toho môjho.*“). Tento predpoklad je nepriamym dokladom toho, že študentka si počas svojich stretávaní sa s literárnymi dielami utvrdila skúsenosť odlišných čitateľských a interpretačných prístupov k dielu i k jeho zložkám (v našom prípade ku hlavnej postave), že rešpektuje iných čitateľov, ktorí s ňou v minulosti interpretovali diela (a spoločne tvorili aktuálnu interpretačnú komunitu).

Napriek vnútornej protirečivosti a myšlienkovej rozpornosti nájdeme v tejto časti pozorovania, ktoré potvrdzujú, že študentka pozorne čítala dielo a citlivo posudzovala Holdenov život a charakter. Osobitne upozornila na **rozdielely vo vnútornom ustrojení** tejto postavy („*v skutočnosti bol však citlivý a mal chuť byť záchrancom seba samého*“) a v **správani, ktorým sa vonkajškovo prejavovala** („*Navonok možno pôsobil ako silný a vyrovnaný muž...*“).

Úvahu uzatvára odsek, ktorým sa študentka vracia k čiastkovej otázke naznačenej v úvode práce („*Kto je prototypom rebela dnes?*“ ~ „*Akí sú dnešní rebeli?*“). Súčasne v závere opätovne naznačuje, že otázku v názve práce aj po vlastnej úvahe pokladá za **otvorenú** („*Tiež to môže byť mladý chlapec túlajúci sa ulicami, ktorému sa protiví jeho doterajší život a doslova čaká na svoju príležitosť.*“).

V analyzovanej úvahe sme mohli vidieť, že literárne dielo a ľudská situácia v ňom sa v pozorovaní a podaní študentky stala konkrétnym prípadom nesamozrejmeho vzťahu medzi osobnostnou črtou postavy (inteligenciou) a jej personálno-sociálnym pôsobením (rebelantstvom) – toto poznanie nám môže naznačovať významné individuálne „scitlivenie“, zdokonalenie študentkinej **schopnosti citlivo rozlišovať a presnejšie hodnotiť** personálne ustrojenie i sociálne vystupovanie literárnej postavy. Okrem toho sme v texte úvahy mohli evidovať viaceré podoby

a polohy samostatného myslenia a cítenia študentky, ktoré by bez čitateľských a interpretačných skúseností nebolo možné komunikačne realizovať.

Pravdaže, symptómy autonómneho myslenia a cítenia v slohovej práci nemôžeme pokladať za nespochybniteľnú správu o tom, že študentka nadobudla plánované personálne a sociálne kompetencie. Stupeň a kvalitu ich zvnútorňovania a praktického využívania odhalia až životné situácie, v ktorých sa študentka v budúcnosti ocitne a ktoré sa budú vyjavovať v podobe rozličných problémov a dilem. Vplyv literárnej výchovy na riešenia budúcich problémov sú pedagógovi v úlohe vychovávateľa i výskumníka neprístupné. Myšlienky a názory v modelovej slohovej práci venovanej literárnemu dielu môžeme však považovať za predpoklady a hodnotové indície, že študentka bude aj v reálnom živote **citlivo vnímať** ľudí, **samostatne premýšľať** o ich životných situáciách, a tak **tvoriť zdravé a úspešné medziľudské vzťahy**.

## LITERATÚRA

- BÍLEK, Petr A. Stanley Fish a soudobé diskuze o tom, jaký smysl má uvažování o literatuře v dnešním světě. In FISH, Stanley: *S úctou věnuje autor*. Praha : Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2004. s. 80 – 91. ISBN 80-85778-42-4
- BROŽÍK, Vladimír. 2000. *Hodnotové orientácie*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2000. 140 s. ISBN 80-8050-368-0
- BROŽÍK, Vladimír. 2004. *Hodnotenie a hodnoty*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2004. 250 s. ISBN 80-8050-680-9
- COTTRELL, Stella. 2005. *Critical Thinking Skills (Developing Effective Analysis and Argument)*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2005. 250 s. ISBN 978-1-4039-9685-5
- ČECHOVÁ, Marie. 1998. *Komunikační a slohová výchova*. Praha : ISV, 1998. 226 s. ISBN 80-85866-32-3
- DEWEY, John. 1969. Skúsenosť a príroda. In *Pragmatizmus, realizmus, fenomenológia, existencializmus (Antológia z diel filozofov)*. Bratislava : EPOCHA, 1969. s. 99 – 121.
- DVOŘÁK, Karel. 2011. *Čítanka pre 3. ročník gymnázia a stred-*

- ných odborných škôl. Bratislava : SPN, 2011. 208 s. ISBN 978-80-10-02022-5
- FARKAŠOVÁ, Etela. 2007. Poznávacie a etické funkcie literatúry. In *Knižnica*, ISSN 1335-7026, 2007, roč. 8, č. 11-12, s. 23-27.
- FISH, Stanley. 1980. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge : Harvard University Press, 1980. 394 s. ISBN 0-674-46726-4
- CHVATÍK, Květoslav. 2001. *Strukturální estetika*. Brno : Host, 2001. 210 s. ISBN 80-7294-027-9
- MIKO, František. 1982. *Hodnoty a literárny proces*. Bratislava : Tatran, 1982. 372 s.
- MIKO, František. 1991. Fenomenológia čítania a dielo. In Kopál, J. – Sulík, I. (eds.): *O interpretácii umeleckého textu 13*. Nitra : Pedagogická fakulta, 1991. s. 7 – 38. ISBN 80-85183-43-9
- MISTRÍK, Erich. 1994. *Vstup do umenia*. Nitra : Enigma, 1994. 98 s. ISBN 80-85741-18-3
- OBERT, Viliam. 2003. *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava : OG – Poľana, 2003. 398 s. ISBN 80-89002-81-1
- OLŠOVSKÝ, Jiří. 2005. *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha : Academia, 2005. 262 s. ISBN 80-200-1266-4
- ŠULAVÍKOVÁ, Blanka. 2010. Filozofický rozhovor ako metóda rozvíjania kritického myslenia. In *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku: teória a realita*. Bratislava : Veda, 2014, s. 357 – 375. ISBN 978-80-224-1173-8
- TUREK, Ivan. 2010. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.
- VYDROVÁ, Jaroslava. 2005. Je prirodzený postoj postojom? In *Filozofia*, 2005, č. 3, s. 155 – 161.
- ZELINA, Miron. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, 2004. 232 s. ISBN 80-10-00456-1

(dokončenie)

*PaedDr. Karel Dvořák, PhD.*  
*Súkromná hotelová akadémia HaGMA*  
*Biskupická 21*  
*821 06 Bratislava*  
*kareldvorak@gmail.com*

## Kultúrne hodnoty a interkulturalita Collodiho diela Pinocchiove dobrodružstvá

**KATARÍNA KLIMOVÁ - EVA MESÁROVÁ,**

*Katedra romanistiky Filozofickej fakulty UMB, Banská Bystrica*

Príspevok sa zaoberá stále vysoko aktuálnym dielom Pinocchiove dobrodružstvá, ktoré dnes slúži na upevnenie talianskeho kultúrneho vedomia, využíva sa ako nástroj výchovy k interkulturalite a na porozumenie odlišnému spôsobu života, myslenia a vnímania sveta. V štúdiu upozorňujeme na projekty Národnej nadácie Carla Collodiho podporujúce rast povedomia o rôznorodosti kultúr (napr. založenie interdisciplinárnej školy s názvom ABeCeDario). Hoci je v Taliansku devätnáste storočie obdobím Carducciho, Vergu, Fogazzara a prvých prejavov dekadentizmu, Pinocchiove dobrodružstvá prezentujú podľa viacerých literárnych vedcov ideologické postoje rozšírené vo všetkých vrstvách niekdajšej talianskej spoločnosti. Lorenzini dokázal v uvedenom diele zlúčiť mnoho rôznorodých kultúrnych vplyvov, od commedie dell'arte po bábkové divadlo. Cieľom štúdie je poukázať na univerzálnosť diela ako cesty spoločnej progresie ľudí na celom svete, nielen detí, ale aj dospelých, a na interkulturalitu postavy i príbehu v zmysle pretrvávajúcích výchovno-vzdelávacích i kultúrnych hodnôt.

**Kľúčové slová:** interkulturalita, Carlo Collodi, Pinocchiove dobrodružstvá, talianska literatúra, interpretácia literárneho diela.

V súlade s mottom Európskej únie „in varietate concordia“ a všeobecne známym presvedčením, že Európska únia má byť dobre zorganizovaným spoločenstvom kultúr, ktorých zjednocujúcou bázou je súlad hodnôt zabezpečujúcich súdržnosť, Račáková (2012, s. 160), uvažuje sa o „otvára-

*ní brán pre interakciu európskych kultúr navzájom ako aj s kultúrnym priestorom mimo európskeho spoločenstva*". V tomto interkultúrnom ponímaní sú stále vysoko aktuálne i nadčasové *Pinocchiove* príbehy. Využívajú sa ako nástroj výchovy k interkulturalite<sup>1</sup> a ako prostriedok rozvoja základných individuálnych a spoločenských kompetencií budúcich občanov modernej Európy. Slúžia na upevnenie vlastného kultúrneho vedomia, na porozumenie odlišného spôsobu života, myslenia a vnímania sveta. Prostredníctvom spomínaného literárneho diela je možné pochopiť kultúru či históriu Talianov ako odraz životnej skúsenosti a vnímať jej premenlivosť.

O dôležitosti interkultúrnej výchovy a vzdelávania svedčia i mnohé projekty Európskej únie. Jedným z najvýznamnejších v Taliansku bol projekt realizovaný v rokoch 2009 až 2011 pod názvom „*P.IN.O.K.I.O. – Pupils for INnovation as a Key to Intercultural and social inclusion*“, podporovaný Národnou nadáciou Carla Collodiho a ďalšími siedmimi medzinárodnými partnermi. Cieľom projektu bolo podporiť rast povedomia o rôznorodosti kultúr, keďže dnešné deti sú z dôvodu novodobého fenoménu intenzívnej migrácie ich súčasťou. Stratégiou a víziou projektu bolo spojiť príbehy pre deti pochádzajúce z rôznych krajín (vrátane príbehov *Pinocchia* ako hlavného *zástupcu*, známeho na celom svete), interaktívne nástroje Web 2.0 a rozvoj niektorých špecifických všeobecných zručností, ktoré Európska únia požaduje, lebo ich považuje za užitočné pre svojich občanov.<sup>2</sup>

1 „Pojem interkulturalita vychází podle W. Welsche (1995) z tradiční představy, že kultury jsou jakési ostrovy, striktně limitované a oddělené entity, které se mohou navzájem ignorovat, podceňovat, bojovat proti sobě, anebo naopak snažit se porozumět si, vyměňovat si vzájemné hodnoty, modely, způsoby konání a žití. Koncept interkulturality hledá způsob koexistence těchto odlišných kultur a způsob komunikace mezi nimi. Vychází přitom z předpokladu, že čím intenzivnější jsou interkulturní kontakty, tím preciznější je vzájemné poznání a pravděpodobnější možnost eliminace nejrušnějších konfliktů“ (JAKLOVÁ, Alena: *Interkulturalita a interkulturní komunikace*. In: *Člověk – jazyk – text*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2008, s. 61 – 64).

2 Porovnaj „*Pinocchio diventa „Pinokio“ per educare i bambini all' inter-*

V roku 2013 založila Národná nadácia Carla Collodiho v spolupráci s asociáciou *Acisel* interdisciplinárnu školu s názvom *ABeCeDario*. Ide o školu, či skôr o otvorené miesto výmeny kultúrnych hodnôt<sup>3</sup>, určenú žiadateľom o azyl a utečencom v Ríme, ktorú spravuje združenie *In Migrazione*.<sup>4</sup> Výučba talianskeho jazyka tu prebieha prostredníctvom knihy *Pinocchiove dobrodružstvá*, ktorá je nositeľkou univerzálnych tém, nástrojom dekódovania reality, a ktorá sa dokáže hlboko dotknúť človeka. Samotný Pinocchio sa stáva symbolom osobnej skúsenosti každého cudzinca.

Schopnosť Pinocchia prehovoriť k čitateľom každého veku a na celom svete je nevyčerpatelná. Popularita diela je podmienená tým, že sa prezentuje ako symbolický príbeh, ktorý presahuje svoj vlastný taliansky pôvod a rozpráva o existenčnej mnohoznačnosti a záhade ľudskej skúsenosti. Zrodilo sa klasické dielo talianskej literatúry, zaznamenalo neuveriteľný svetový úspech, bolo preložené do vyše dvestoštyridsiatic jazykov<sup>5</sup> vrátane dialektov,

---

cultura“ (Dostupné na: <http://www.valdinievoleoggi.com/a15442-pinocchio-diventa-pinokio-per-educare-i-bambini-all-interculturala.html>).

- 3 Ako upozorňuje Šuša (2011, s. 233): „Znalosť akéhokoľvek cudzieho jazyka je totiž lingvistickým a kultúrnym obohatením jednotlivca, nie je násilným „absorbovaním“ a akceptáciou kultúry a tradícií krajiny, [...]“. (ŠUŠA, Ivan: Cudzíe jazyky a preklad ako prostriedky interkultúrnej komunikácie. In: *Usta ad Albim Bohemica. Jazyky v Európe a Európa v jazykoch*, ročník XI, číslo 1. Ústí nad Labem : PF UJEP, 2011, s. 232-241).
- 4 *In Migrazione* je nezisková organizácia založená v roku 2012 skupinou odborníkov zaoberajúcich sa prijímaním a podporou dospelých cudzincov, utečencov a žiadateľov o azyl v Taliansku (pochádzajúcich z Nigérie, Somálska, Pakistanu, Srbska, Turecka, Afganistanu, Iraku a ďalších krajín). Členmi sú poradcovia, psychológovia, učiteľia taliančiny ako L2, zostavovatelia projektov, antropológovia, výskumní pracovníci a odborníci v oblasti vzdelávania a kultúrnej mediácie, ktorí už niekoľko rokov spolupracujú s cieľom transformovať osobné skúsenosti a znalosti na kolektívne, otvorené a transparentné „dedičstvo“. (Porovnaj: <http://www.inmigracione.it>).
- 5 „Podľa prieskumu Luigiho Santucciho zo sedemdesiatych rokov 20. storočia, bolo dovtedy dielo preložené do dvestodvadsiatich jazykov. Novšie hodnotenie poskytuje Národná nadácia Carla Collodiho pracuje



latinčiny či esperanta, stalo sa (po Biblii) druhou najprekladanejšou knihou na svete (porovnaj COLLODI, 2014)<sup>6</sup>.

Každý jav v diele disponuje mimoriadnou vizuálnou silou. Nachádzame tu obrazy, ktoré sú akoby prvkami fantastického a pochmúrneho rozprávania 19. storočia. Čitateľ diela by mal vidieť súvislosti, ktoré spájajú štruktúru rozprávania s tematickou štruktúrou. Dielo jasne nadväzuje na kultúrne, literárne a antropologické dedičstvo a taktiež je viditeľná jeho súvislosť s druhou polovicou 19. storočia. Ukrýva v sebe mnoho významov a vyvolalo záujem prekladateľov z rozličných historických období, rozličných kultúrnych prostredí a s rozličným jazykovým dedičstvom.

Žiada sa priblížiť historické pozadie vzniku tohto majstrovského alegorického diela. Po zjednotení Talianska<sup>7</sup> bolo v krajine zvlášť cítiť potrebu výchovy a vzdelávania: u intelektuálov bolo silno zakorenené presvedčenie vyjadrené slávnymi slovami D'Azeglia: „Taliansko je vytvorené, teraz musíme vytvoriť Talianov“.<sup>8</sup> Jedným z naj-

---

s údajom z konca deväťdesiatych rokov, založený na zdrojoch UNESCO, ktorý už hovorí o vyše dvestoštyridsiatich jazykoch. Počet predaných kópií v Taliansku a vo svete nie je možné uviesť aj z toho dôvodu, že autorské práva vypršali v roku 1940“ (GASPARINI, Giovanni : *La corsa di Pinocchio*. Milano : Vita e Pensiero, 1997, s. 117; náš preklad).

- 6 COLLODI, Carlo: *Le avventure di Pinocchio a curadi A. Valeria Saura*. Edizione commentata, illustrata, ipermediale. Edimedia, Formato : EPUB, 2014.
- 7 Zjednotenie Talianska je téma vyvolávajúca do dnešného dňa mnohé diskusie, a to nielen na základe historického významu udalosti. Podrobnosti ohľadom zložitosti hnutia ponúka dielo: KARP, Karol (red.): *Unità d' Italia*. Letteratura lingua cultura didattica. Toruń : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 201. 210 s.
- 8 V Taliansku a Nemecku sa v 60. rokoch 19. storočia objavil zjednocujúci typ národného hnutia. Jeho podstatu snáď najlepšie vystihol Massimo d'Azeglio na prvom zasadaní parlamentu nového zjednoteného kráľovstva. Mal tým na mysli, že budovanie štátu sa skončilo a zostáva ešte úloha vybudovať národ. „Vzletná fráza obsahovala hlbokú pravdu. *Taliani sa medzi sebou nevedeli ani dohovoriť, lebo každý kraj používal vlastné nárečie. Taliančinu sa ani nemohli naučiť, lebo 75 percent obyvateľstva boli analfabeti. Nový štát zdedil po svojich malých predchodcoch veľké dlhy, málo železníc a nerozvinuté hospodárstvo.*“ (HRUŠKA,

priamejších nástrojov tohto programu na vytvorenie národného charakteru bolo čítanie pre deti a mládež, ktoré malo príjemným spôsobom predložiť príklady morálnej bezúhonnosti, sily charakteru, oddanosti povinnostiam, lásky k vlasti, rešpektovania rodiny, náboženstva, inštitúcií, pracovitosti, čestnosti a solidarity s tými, ktorí nemali v živote šťastie. „V tejto oblasti je najtypickejším dielom *Cuore* (1886) Edmonda de Amicisa, ktoré bolo rozšírené počas dlhého obdobia. Ďalším mimoriadne známym bestsellerom pre deti a mládež bol *Pinocchio* (1883) Carla Collodiho (Carla Lorenziniho), hoci za povzbudzujúcim a bezúhonným odkazom možno badať nekonformné znepokojenie“ (BALDI, s. 25; náš preklad)<sup>1</sup>.

Systém hodnôt, ktorý určuje náš model správania, obsahuje podľa Eleny A. A. Garceaovej (1996)<sup>2</sup>, ktorá sa vo svojom výskume zaoberá hodnotami v súvislosti s interkultúrnou komunikáciou, je podmnožinou kultúry. Hodnoty preto stoja akoby hierarchicky vyššie v porovnaní s kultúrou. Inklinovanie k určitým hodnotám je však ovplyvnené kolektívnym podvedomím, vzťahujúcim sa na vopred stanovený kultúrny systém.

„Kultúru“ Collodiho diela dokážeme lepšie spoznať, len ak sa oboznámime s kultúrou autora. Iste, *Pinocchiove dobrodružstvá* boli vytvorené pre detského recipienta. Opisujú premenu drevenej bábky, nezbedníka a tuláka, na ozajstného chlapca, no jednoduchý morálny príbeh je potrebné vnímať len na vonkajšej úrovni. Ak sa lepšie sústredíme, nájdeme v diele aj prepojenie so svetom dospelých a s autorom samotným. Collodi využíva iróniu, cynizmus, moralizovanie a slovné hry. Nachádzame tu stopy skrytej zábavnosti vytvorené alúziou, fraškou, vý-

---

František: Ako vytvoriť Talianov, 12. 04. 2011, denník *Pravda* on-line verzia, cit. 14. 2. 2015, dostupné na: <http://zurnal.pravda.sk/esej/clanok/67830-ako-vytvorit-talianov>

- 1 BALDI, Guido – GIUSSO, Silvia – RAZETTI, Mario – ZACCARIA, Giuseppe: *Dal testo alla storia, dalla storia al testo*. Volume E, Dalla Scapigliatura al Verismo. Torino : Paravia, 2000.
- 2 GARCEA, Elena A. A.: *La comunicazione interculturale*. Roma : Armando Editore, 1996.

smechom. Využívaním týchto prvkov autor napodobňuje toskánsky hovorový jazyk. Tento štýl si od čitateľa, ale aj od prekladateľa, vyžaduje omnoho viac, než len jednoduchý čitateľský prístup.

Pri utváraní nášho literárnovedného pohľadu na *Pinocchiove dobrodružstvá* musíme vychádzať z dobovo dostupných poznatkov o autorovi. Je prirodzené predpokladať, že na literárnu činnosť spisovateľa vplývali nielen jeho osobné zážitky a životné skúsenosti, ale aj vtedajšie spoločensko-politické pomery. Carlo Collodi (1826 – 1890)<sup>3</sup>, vlastným menom Carlo Lorenzini, bol demokraticky zmýšľajúci florentský prozaik a novinár, ktorý sa aktívne zapájal do risorgimenta, hnutia za slobodu a národnú jednotu Talianska (1815 – 1870). V roku 1848 sa zúčastnil ako dobrovoľník prvej vojny za nezávislosť (a v roku 1859 aj druhej). Začína spolupracovať s viacerými časopismi, no hlavne s demokratickým, humoristicko-satirickým denníkom *Il Lampione* (1848 – 49)<sup>4</sup>, ktorého bol i spoluzakladateľom a práve v tomto časopise začína používať pseudonym Collodi. Po návrate Leopolda II. bolo vydávanie denníka (pre jeho demokratické politické názory) pozastavené na jedenásť rokov. V roku 1853 Lorenzini zakladá časopis *Lo Scaramuccia* (venovaný hlavne divadelnej kritike). Ako novinár spolupracuje s viacerými časopismi:

- 3 Carlo Lorenzini sa narodil vo Florencii 24. novembra 1826. Jeho otec Domenico Lorenzini pracoval ako kuchár u markíza Carla Leopolda Ginori Lisciho vo Florencii a matka Angiolina (Maria Angela Carolina) Orzaliová, pochádzajúca z dedinky Veneri (časť obce Collodi), slúžila v rodine Venturiovcov. Vo veku 18 rokov začal pracovať v knižnici Piatí vo Forencii u Giuseppeho Aiazziho. V roku 1847 začal svoju novinársku kariéru prácou pre milánsky hudobný časopis *Italia musicale*.
- 4 „V tomto časopise publikoval množstvo väčšinou nepodpísaných odborných článkov. Niektoré boli protikomunistické a antifeministické a predovšetkým publikoval sériu portrétov s názvom „fyziológie“, v ktorých už so zrelou satirickou prenikavosťou načrtoľ charaktery a povahy svojich súčasníkov a ukázal republikánske a demokratické trendy majúce pôvod u Mazziniho len «veľmi všeobecne» a «nepriamo»“ (CANDELORO, G.: Carlo Collodi nel giornalismo toscano del Risorgimento. In: *Studi collodiani. Atti del primo convegno internazionale*, Pescia, 5-7 ottobre 1974, Pescia, Fondazione Nazionale „Carlo Collodi“, 1976, s. 68; náš preklad).

*La Nazione, La Gazzetta del Popolo, La Gazzetta d'Italia, Fanfulla* či *Giornale per i bambini*, v ktorom pôsobí od roku 1883 ako riaditeľ. Lorenzini nevynechal ani divadelnú tvorbu. Práve dráma je azda najlepším žánrom na písanie literatúry morálneho a výchovného charakteru. V roku 1860 sa Carlo vrátil k svojej rodine<sup>5</sup> a následne po tom, keď pracoval ako kritik pre časopis *L'Italia musicale*, získal miesto cenzora v komisii pre divadelnú cenzúru (čo je zvláštny fakt v jeho životopise vzhľadom na to, že sám z dôvodu cenzúry trpel).

Collodiho literárnu tvorbu zaiste ovplyvnilo prijatie ponuky vydavateľstva Felice Paggi na preklad najznámejších francúzskych rozprávok (1875). Medzi prekladanými autormi boli Marie-Catherine d'Aulnoyová, Jeanne-Marie Leprince de Beaumontová a Charles Perrault s jeho *Histoire soucantes dutempspassé, avec des moralités: Contes de ma mère l'Oye*, ktoré boli publikované v Paríži v roku 1697. Perraultove rozprávky boli inšpiráciou aj pre niektoré postavy v jeho neskoršom diele *Pinocchio dobrodružstvá*. Collodi získal príležitosť zoznámiť sa veľmi detailne s najznámejšími rozprávkami daného obdobia. Od roku 1875 sa stále viac venoval literatúre pre deti a mládež, ktorej vďačí za svoj medzinárodný úspech. Po vydaní prekladov rozprávok pod názvom *I racconti delle fate* (v roku 1876) poverilo vydavateľstvo Felice Paggi Collodiho zmodernizovaním Parravicci-

5 V roku 1858 sa začal jeho vzťah s vydatou ženou, ktorej meno sa však od životopiscov nedozvedáme. Narodila sa mu dcérka, no umrela ešte v útľom detskom veku. Tu môžeme nájsť súvislosť s Pinocchioým príbehom: Pinocchio žije bez matky a v celom diele sa stretávame len s jednou blízkou postavou dievčatka – víly s modrozelenými vlasmi, ktorá umrela, ale žije. Aby zabudol na túto udalosť, odchádza do Milána. Podlieha dezilúzii a zničený osobným nešťastím začína tráviť večery pri kartách a alkohole. Následkom nového životného štýlu si ničí zdravie. Matka sa mu neodvážila brániť, a tak často zasahovala energická švagriná Luisa. A práve v Luise môžeme pozorovať ďalšie spojenie s príbehom drevenej bábky a s ďalšou postavou v príbehu: s hovoriacim cvrčkom, ktorý sa snaží napraviť Pinocchiove zlozvyky a zmeniť ho na poslušného chlapca.

niho<sup>6</sup> *Giannetta*<sup>7</sup>, diela pre deti, ktoré vyšlo v roku 1836 ako prvá školská učebnica využívaná na základných školách na území Talianska. Tak sa zrodila postava Giannettina, v istom čase dokonca slávnejšia ako postava Pinocchia. Celá séria o Giannettinovi<sup>8</sup> je prezentovaná živým, rýchlym štýlom, ktorý majú deti rady a s ktorým sú spokojní aj kritici. Osem zväzkov pedagogicko-didaktických poviedok *Giannettino* (1876 – 1890) bolo venovaných hlavne vzdelávaniu detí z nemajetných rodín. Tie museli od nepamäti pracovať, no teraz ich mohli poslať rodičia do bezplatnej základnej školy, keďže zákon o povinnej školskej dochádzke vstúpil do platnosti v roku 1877. Dôležitým faktom zostáva, že zákon navrhnutý ministrom školstva M. Coppinom zaviedol do školských osnov nielen čítanie, písanie či vlastivedu, ale aj znalosti týkajúce sa povinností človeka a občana. Príbehy v knihách *Gianettino* (1877) ako i v knihe *Minuzzolo* (1878),

- 
- 6 Luigi Alessandro Parravicini, milánsky pedagóg, pôsobil od r. 1826 ako riaditeľ základnej školy v meste Como. V rokoch 1837 – 1839 bol profesorom metodiky a poradcom verejného vzdelávania v kantóne Ticino.
- 7 *Il Giannetto* je kniha pre deti a mládež prezentujúca základy histórie, zemepisu, prírodovedy, hygieny, strojov a remesiel, spolu s povzbudzujúcimi príbehmi. Giannetto, rozprávač, je chudobné dieťa, ktoré sa vďaka vzdelaniu a dobrej vôli vyučí remeslu a zbohatne. Parraviciniho kniha viedla k zrodu mnohých Giannettinov, ktorí po zjednotení Talianska vyvrcholili do detských postáv slávneho diela *Srdce* (*Cuore*, 1886) Edmonda De Amicisa.
- 8 Medzi jeho najznámejšie knihy pre deti a mládež patria (okrem knihy *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Firenze : Paggi 1883; 1886; 1887; 1888; Firenze : Bemporad, 1890) hlavne: *Giannettino*. Libro per i ragazzi. Firenze: Paggi, 1877; *Minuzzolo*. Secondo libro di lettura (seguitoal Giannettino). Firenze : Paggi, 1878; *La grammatica di Giannettino per le scuole elementari*. Firenze : Paggi 1883; *L'abbaco di Giannettino*. Per le scuole elementari. Firenze : Paggi, 1884; *Libro di Lezioni per la seconda classe elementare, secondo gliultimi programmi*. Firenze : Paggi, 1885; *La geografia di Giannettino*. Adottatanelle scuole comunali di Firenze. Firenze : Paggi, 1886; *Il viaggio per l'Italia di Giannettino*, 3 voll. Firenze : Paggi, 1880-1886; *Storie allegre. Libro per i ragazzi*. Firenze : Paggi, 1887; *Libro di Lezioni per la terza classe elementare secondo gliultimi programmi*. Firenze : Paggi, 1889; *La lanterna magica di Giannettino*. Libro per i giovanetti. Firenze : Bemporad, 1890.

boli o neposlušných deťoch, ktoré treba priviesť späť, na správnu cestu k rodine a škole.

Popularita autora ako novinára neustále rástla. V roku 1878 bol nominovaný na cenu Cavaliere della Corona d'Italia a v roku 1889 sa stal členom spoločnosti Società Danteasca. Písanie pre deti a mládež sa po predčasnom dôchodku u Collodiho dostáva na prvé miesto v roku 1881, no naďalej publikuje prózu aj pre dospelých. A práve v roku 1881 začínajú vychádzať v prvom čísle týždenníka *Giornale per i bambini* dobrodružstvá drevenej bábky Pinocchia, hoci ich Collodi začal písať už ku koncu predchádzajúceho roka.

V roku 1886 vyšlo druhé vydanie diela *Pinocchiove dobrodružstvá*, no na trh sa dostala aj konkurenčná kniha *Cuore* (1886) Edmonda de Amicisa, kniha ponúkajúca Taliansku po národnom obrodení (risorgimento) kánonickejší obraz, v ktorom by sa mala vidieť budúca generácia. Collodi umiera v roku 1890 počas práce na ďalšom románe pre deti a mládež.

Príbeh diela *Pinocchiove dobrodružstvá* sa začína 7. júla 1881, keď sa objavuje v prvom čísle detského týždenníka *Giornale per i bambini* vychádzajúceho každý štvrtok (v talianskych školách je to voľný deň) ako príloha denníka *Fanfulla* (založeného vo Florencii v roku 1870). Cieľom prílohy bolo ponúknuť deťom príjemné a výchovné čítanie, no zároveň presvedčiť najznámejších spisovateľov tohto obdobia o potrebe spolupráce. S myšlienkou založiť noviny pre deti prišli Ferdinando Martini (neskôr riaditeľ) a Guido Biagi (neskôr šéfredaktor), ktorým sa podarilo presvedčiť priateľa Collodiho, už vtedy známeho novinára a uznávaného autora učebníc, aby sa zúčastnil tohto projektu. Ako uvádza A. Valeria Sauraová (COLLODI, 2014), počas príprav prvého čísla prišlo do redakcie niekoľko stránok s názvom *Príbeh (drevenej) bábky (Storia di un burattino)*, spolu s listom adresovaným Guidovi Biagimu, v ktorom sa dočítame: „Posielam ti tento detinský príbeh. Nalož s ním, ako myslíš, ale ak sa rozhodneš ho uverejniť, dobre mi zaň zaplať, aby som mal chuť v ňom pokračovať“ (náš preklad).

Biagi sa mu poďakoval v liste z 12. decembra 1880: „Bábka je výborný nápad a už som zvedavý na pokračovanie“

(RICHTER, s. 46; náš preklad)<sup>9</sup>. Tento „detinský príbeh“ (ako sebaironicky uviedol Collodi) s ilustráciami anonymného výtvarníka sa čoskoro stretol s veľkým úspechom. Pod názvom *Príbeh (drevenej) bábk*y vychádzal až do októbra 1881, keď sa končí v 15. kapitole Pinocchiovou smrťou (zbojníci Pinocchia prenasledujú, chytia a obesia na veľký dub). Malí čitatelia však boli natolko sklamaní a smutní, až napokon vydavateľ prisľúbil pokračovanie. Pinocchio ožil a výsledkom bolo ďalších sedemnást kapitol. Vo februári 1883 vyšlo dielo knižne vo florentskom vydavateľstve Felice Paggi už pod názvom *Pinocchiove dobrodružstvá*. Obsahovalo tridsaťšesť kapitol vo vydaní malého formátu s čiernobielymi ilustráciami Enrica Mazzantiho. Kniha sa predávala v tejto podobe až do roku 1911, keď prišlo nové vydanie s ilustráciami Attilia Mussina.

Hoci je na Slovensku známejší príbeh o Buratinovi<sup>10</sup>, drevenom chlapcovi, ktorého v roku 1936 „stvoril“ Alexej Nikolajevič Tolstoj inšpirovaný Collodiho Pinochiom, doposiaľ máme k dispozícii päť prekladov Collodiho bestselleru. Po prvýkrát boli *Le Avventure di Pinocchio* preložené do slovenčiny už v roku 1942. O tento preklad sa postaral slovenský spisovateľ, publicista a prekladateľ páter Bohumír Ludovít Radimský, vlastným menom Ludovít Randa. Svoj preklad uverejnil pod pseudonymom Marián Kremnický. Kniha vyšla pod názvom *Smieško* s ilustráciami Fiorenza Faorzioho v náklade 2 000 výtlačkov. Po štyroch rokoch pripravilo vydavateľstvo reedíciu tohto prekladu. V roku 1948 knihu preložil Štefan Rakyta. Jeho preklad s názvom *Jadierkove dobrodružstvá* ilustroval Emil Sloboda a vydalo ho Nakladateľstvo Jána L. Cichru v Bratislave. V tom istom roku sa vo vydavateľstve Transcius v Liptovskom Mikuláši objavil preklad Štefana Mihala s názvom *Nosáčkove dobrodružstvá*, v náklade 5 500 výtlačkov. Tento preklad a jeho vydania sú vzácné aj vďaka

9 RICHTER, Dieter: *Pinocchio o il romanzo d'infanzia*, preklad do taliančiny: Alida Fliri Piccioni, Roma : Edizioni di storia e letteratura, 2002.

10 Буратино vyšiel v slovenskom preklade v roku 1956 pod názvom *Zlatý kľúčik*, a to vo vydavateľstve Mladé letá v Bratislave.

ka ilustráciám, o ktoré sa v tomto prípade postaral Vincent Hložník. Pinocchio „dostal“ na Slovensku meno, pod ktorým ho poznáme dnes, až v roku 1966, a to v preklade významného slovenského spisovateľa Štefana Gráfa s názvom *Pinocchio*. Tento preklad ilustroval Svetozár Králik a v náklade 13 000 výtlačkov ho vydali Mladé letá. Reedícia s novými ilustráciami Stanislava Dusíka vyšla v roku 1981 opäť vo vydavateľstve Mladé letá, v náklade 25 000 výtlačkov. Najnovší preklad do slovenského jazyka s názvom *Pinocchiove dobrodružstvá* pochádza z roku 1992 a jeho autorkou je Mária Štefánková. Ilustrácie boli v tomto vydaní zachované z predošlého prekladu, konkrétne z jeho druhého vydania, a nezmenilo sa ani vydavateľstvo. V roku 2003 nasledovalo druhé vydanie s rovnakými ilustráciami. Posledné vydanie tohto prekladu vyšlo v roku 2008 v edícii Sme pre deti, vo vydavateľstve Petit Press, s novými ilustráciami Juraja Martišku.

Ako sme spomenuli, *Pinocchiove dobrodružstvá* boli vytvorené pre detského recipienta a určené v prvom rade deťom, čoho dôkazom sú aj slová „*Je to tá najkrajšia kniha z talianskej detskej literatúry*“, ktoré vyslovil Benedetto Croce už v roku 1903<sup>11</sup>. Ako uvádza Kopál (Kopál – Tučná – Preložníková, 1987, s. 16), „*všeobecne sa uznáva, že niet rozdielu medzi tematikou literatúry pre deti a literatúry pre dospelých. Vychádza sa tu zo životných a literárnych skúseností, že deťom treba písať o tom istom ako pre dospelých, ale inak, že predmetom detskej literatúry je ten istý svet, tí istí ľudia, tie isté spoločenské problémy, osudy, city, zážitky ako v literatúre pre dospelých. Stváranie tematiky sa však uskutočňuje takými umeleckými postupmi a prostriedkami, ktoré sú blízke detskej životnej skúsenosti, predstavivosti a chápavosti.*“

Rozdiel predstavuje priestor a čas, ktorý zodpovedá možnostiam chápania a vnímania dieťaťa. Na základe týchto kritérií, a môžeme to pozorovať aj v diele Carla Collodiho, medzi špecifiká literatúry pre deti a mládež patrí faktor osobitého vzťahu dieťaťa k prírode. V Collodiho diele

11 CROCE, Benedetto: „Pinocchio“. In: *La letteratura della nuova Italia*, vol. V. Bari : Laterza, 1957 (IV ed.), s. 330-334.



sa prejavuje najmä vo forme personifikovaných zvieracích postáv (cvrček, líška, kocúr, havran, psy, králiky a pod.). Dôležitú úlohu zohráva vzťah dieťaťa k spoločnosti (mestský súd, škola a pod.) a k svetu dospelých, ktorý v rozprávke reprezentujú postavy kladné (napr. Geppetto), ale aj záporné (napr. zelený rybár). V Pinocchiovom príbehu sledujeme aj ďalšie faktory tvorby pre deti a mládež – zmyslové a racionálne poznávanie spojené s rozvojom vnímania a poznávacích schopností, či poznávanie detského veku. Na vzťahoch so spolužiakmi aplikuje autor faktor poznávania rovesníckych vzťahov. V celom diele je tiež prítomné poznávanie vzťahov k hodnotovým systémom<sup>12</sup>.

Vzhľadom na skutočnosť, že dieťa svojím poznaním ešte neobsiahne zložitú realitu života a nie je schopné úplne pochopiť mnohotvárnosť postáv, dochádza v detskej literatúre k potrebe jednoznačnej vyhranenia postáv literárneho diela. Vidíme tu potrebu kontrastného zobrazenia kladného a záporného, dobra a zla. Aj v tomto diele pozorujeme kontrastnosť postáv sústredených okolo bábk. Môžeme hovoriť napríklad o negatívnych postavách líšky a kocúra, ktoré pri každom svojom konaní vystupujú v negatívnom svetle, v kontraste s pozitívnou postavou Víly či Geppetta, zobrazujúcich dobro. V Pinocchiovom príbehu sa však stretávame aj s výnimkou, ktorou je Ohňožrút. Ten síce zo začiatku vystupuje ako jednoznačne negatívna postava, no nakoniec sa ukáza aj jeho pozitívne vlastnosti a prejaví ľudnosť.

Ďalším dôležitým faktorom v detskej literatúre je postava hlavného hrdinu, pričom deti preferujú hrdinu, ktorý im je vekovo blízky. Po prvýkrát v histórii zaznamenávame takýto typ hrdinu v španielskom románe od anonymného autora *Život Lazarilla z Tormesu, jeho príhody a nehody*, napísaného v období klasického rytierstva už

12 Ako uvádza Hnilica (2000), „hodnotové systémy osôb, kultúr, spoločností môžu súčasne obsahovať rôzne, až protikladné hodnotové zamerania (spolupatričnosť verzus autonómia osoby; láska verzus nezávislosť; bezpečie verzus podnecovanie, [...]“ (HNILICA, Karel: Konflikt hodnôt a kvalita života. In: *Československá psychologie*, roč. 44, 2000, č. 5, s. 385 – 403).

v polovici 16. storočia a všeobecne považovaného za prvý pikareskný román. „*Príbeh chudobného dospievajúceho chlapca je na prvý pohľad prostý a popretkávaný každodennými zážitkami.[...] Anonymný autor diela preukázal, že aj človek z najnižšej spoločenskej vrstvy je schopný stať sa plnohodnotným literárnym hrdinom*“, uvádza Reichwalderová (2012, s. 40-42).

V postave Pinocchia sa koncentrujú všetky diachronické a interkultúrne charakterové znaky dieťaťa: spontánnosť, psychické rozpoloženie, psychická náklonnosť k zrelým osobám či roztržitosť. Hrdinov detského veku (Pinocchio, Gianettino) Collodi využíva na priblíženie sa detskému príjemcovi, keďže dieťa sa s touto postavou jednoduchšie stotožní.

*Pinocchiove dobrodružstvá* sú príbehom, ktorý čitateľov formuje a ktorého štruktúra je blízka pikaresknému románu. Svedčí o tom i pikarova genealógia. „*Pretrhnutím rodinných pút sa začína pre pikara tvrdá škola života a takmer každodenné balansovanie medzi životom a smrťou nie je ničím výnimočným. [...] Protagonisti pikareskných románov sa pohybujú v krutom svete plnom nemorálností, zlých príkladov a podlosti*“ (Tamže, s. 51).

V týchto príbehoch sa stretávame aj s ďalšími charakteristickými prvkami detskej literatúry – s hravosťou, fantastickosťou pri poznávaní, vnímaní a vyjadrovaní skutočnosti či s dynamickým dejom, ktorý dieťaťu uľahčuje vnímanie a pochopenie čítaného textu. Nenachádzame tu zdlhavé opisy ani úvahy – prvky, ktoré sa nezhodujú s možnosťami vnímania detského príjemcu. Pre detskú literatúru je najvhodnejšie rýchle rozvíjanie príbehu, vecné a stručné predstavenie postáv, vecné určenie miesta a času. Presne týmto spôsobom podáva svoj príbeh Carlo Collodi. Dej sa rozvíja rýchlo, bez zložitých odbočení a jeho ukončenie je harmonické, hoci pôvodný zámer autora, ako sme už uviedli, bol odlišný. Collodi však nebol prvý, kto vniesol, lepšie povedané v prípade Pinocchia mal snahu vniesť, do rozprávky tragické zakončenie, ktoré je v rozpore s tradičným happyendom. Fenomén tragického sa začal využívať zásluhou dánskeho autora 19. storočia – H. Ch.

Andersena, ktorý tvoril na prelome romantizmu a realizmu. Práve jemu pripisujeme autorstvo nového prvku – tragického zakončenia v rozprávke.

Pinocchio sa občas posmieva a doberá si priateľov (GASPARINI, s. 88; náš preklad), napríklad keď ich v kap. XXVI vyzve slovami: „*Kto tam bude prvý?! – skríkol Pinocchio.*“ (COLLODI, 1992, s. 100), alebo v kapitole XXXIV, keď sa posmieva kupcovi, no zavše sa jeho ironický humor mení až na sarkazmus. Pinocchiov výsmech je občas uštipačný a jeho postoj až cynický, vyjadrujúci pohrdanie: „*Kúpili ste ma a odviekli sem, aby ste ma zabili, no potom ste mi radšej uviazali na krk balvan a hodili ste ma do mora. Dakujem vám za váš jemnocit.*“ (Tamže, s. 146). Znova sa stretávame s novým charakteristickým prvkom v detskej literatúre, keďže detskí chlapčenský hrdinovia si na cestu spoznávania vlastnej identity a zoznamovania sa s rôznymi podobami života, ako upozorňuje Pršová (2011, s. 114 – 115), „*často priberajú dostatočnú zásobu humoru, satiry, ironie, paródie a dokonca aj sarkazmu*“.

Epizódy sú ďalším charakteristickým prvkom detskej literatúry, ktorý Collodi používa. Presne podľa „požiadaviek“ detskej tvorby sú tvarovo ucelené, relatívne samostatné a každá epizóda je zvýraznená opisným nadpisom. Tento kompozičný prvok má blízko k poetike seriálu, čo je príznačné najmä pre modernú epickú tvorbu pre deti. Rozprávač týmto spôsobom, prostredníctvom fantasticky ladených príbehov v relatívne samostatných epizódach, podnecuje predstavivosť a rozvíja fantáziu dieťaťa.

No prepojenie so svetom dospelých je pri pozornom čítaní badateľné hneď v prvej kapitole. Collodiho *Pinocchiove dobrodružstvá* sa začínajú nasledovne: „*Bol raz...*“ – „*Jeden kráľ! – zvolajú iste moji malí čitatelia. Nie deti, mýlite sa. Bol raz kus dreva. Nebolo to ktovieaké dobré drevo, len obyčajné polienko, akými podkurujeme v peci alebo v kozube, aby v izbe bolo teplo*“ (COLLODI, 1992, s. 7). Ako uvádza Eco (1997, s. 19; náš preklad)<sup>13</sup>, „*ide o veľmi zložitý začiatok.*

13 ECO, Umberto: *Šesť procházek literárními lesy*. Olomouc : Votobia, 1997. Do češtiny prel. Bronislava Grygová. V uvedenom diele Eco ponúka čitateľom literárne „prechádzky“, čiže šesť

*Najprv Collodi akoby naznačoval, že sa začína rozprávka. Len čo sú čitatelia presvedčení, že ide o príbeh pre deti, objavujú sa na scéne deti ako autorovi partneri v dialógu a potom, pretože uvažujú ako deti zvyknuté na rozprávky, ich predpoklad je mylný. Nie je to teda príbeh pre deti? [...] Jednako ten začiatok je akýmsi šibalským mrknutím na dospelých čitateľov. Vari je tá rozprávka aj pre nich? Nemôže to mrknutie naznačovať, že by mali text čítať svojím spôsobom, a zároveň predstierať, že sú deti, aby tak mohli porozumieť alegorickému významu rozprávky?\**

Hoci je v Taliansku devätnáste storočie obdobím Carducciho, Vergu, Fogazzara a prvých prejavov dekadentizmu, *Pinocchiove dobrodružstvá* (spolu s dielom *Cuore*) prezentujú – podľa viacerých literárnych vedcov (porovnaj napr. Riccardo Marchese – Andrea Grillini, 1995)<sup>14</sup> – ideologické postoje rozšírené vo všetkých vrstvách niekdajšej talianskej spoločnosti. Collodiho dielo sa dotýka hlavných inštitúcií krajiny (škola, rodina, mocenské štruktúry), a preto ho treba považovať (i vďaka mimoriadnej životaschopnosti v spoločenskom a neskôr intelektuálnom kontexte) za viac, než len za jednoduchý text literatúry pre deti a mládež.

Rodí sa vo výnimočnom historicko-kultúrnom ovzduší. Spoločenské a politické ideály vedúce k zjednoteniu Talianska navrátili kultúrnemu životu (a hlavne akadémiám) vo Florencii vitalitu. V druhej polovici 19. storočia sa v Toskánsku pedagogická próza upevňuje a ako uvádza Luti (1989, s. 484; náš preklad)<sup>15</sup> „*zjavne sa spája s pretrvávaním vý-*

---

prednášok napísaných a prednesených počas hostovania na Harvardskej univerzite v rokoch 1992 – 1993. Románopisec, semiotik a literárny vedec Umberto Eco vychádza zo skúsenosti seba ako čitateľa a navrhuje preskúmať rôzne očakávania a spôsoby čítania románov. Rozoberá vzťah medzi autorom, dielom a čitateľom v procese tvorby a čítania literárneho diela. Zavádza pojmy ako empirický čitateľ, modelový čitateľ a modelový autor. Opisuje naratívne stratégie, ktorými autor pôsobí na čitateľa, aby ho prinútil k spolupráci pri dokončení diela.

14 MARCHESE, Riccardo – GRILLINI, Andrea: *Storia e antologia della letteratura italiana dal romanticismo al positivismo*. Firenze : La Nuova Italia, 1995, s. 1045.

15 LUTI, Giorgio: Firenze e la Toscana. In: *Letteratura italiana. L'età con-*

*chovno-vzdelávacej tendencie, ktorá bola kladne prijímaná v umiernenom katolíckom ovzduší, prevládajúcom v období veľkovojuvodstva a prechodu k novému talianskemu štátu“.* Pinocchiove dobrodružstvá nezostávajú mimo tohto kultúrno-literárneho nepokoja, ale intenzívne vychádzajú z intelektuálneho a morálneho ovzdušia doby.

Následne môžeme vnímať dielo ako ostrú sociálnu kritiku, zrkadlo spoločnosti. Predstavuje rôzne spoločenské vrstvy, systém moci, kultúru, ideológiu, systém (nielen) materiálnych hodnôt, a tak sa stáva kultúrnym dedičstvom. Autor vyjadril osobný názor na spoločnosť – ušľachtilosť (obetavosť, lásku), slabé stránky (spor Jozefka s majstrom Antonom), morálnu skazenosť (líška, kocúr, človečik), zobrazil ideálnu štruktúru spoločnosti (Dedina usilovných včeličiek<sup>16</sup>), aj úbohú štruktúru spoločnosti (Chumajovce)<sup>17</sup>, hájil záujmy spoločensky akceptovaných hodnôt doby a ľudovej tradície. Collodi prostredníctvom postáv odkazuje i na taliansku ľudovú literárnu tradíciu. S postavami usilovných včeličiek sa stretávame v talianskej literatúre u Torquata Tassa, Giuseppeho Pariniho, či Ippolita Pindemonteho. Nemožno prehliadnúť, že Collodi poukazuje na problémy negramotnosti, detskej úmrtnosti, obchodovania s deťmi, detskej práce (Pinocchio je pripútaný ako strážny pes, premenený na osla je nútený pracovať v cirkuse), na neľudské a ponižujúce zaobchádzanie a trestanie detí a nezabúda ani na kritiku súdnej moci (Pinocchia okradli a následne ho sudca poslal na niekoľko mesiacov do väzenia, aby mali zlodeji pokoj).

---

*temporanea*, vol. III. Torino : Einaudi, 1989.

- 16 „*Na uliciach sa hmýrili ľudia, pobežali sem a ta za svojimi povinnosťami: všetci pracovali, každý mal čo robiť. Lenivca alebo povačača by ste tu nenašli ani s lampášom*“ (COLLODI, 1992, s. 91).
- 17 „*Po uliciach sa potulovali vypĺznuté psy, ktoré zívali od hladu, ostrihané ovce, ktoré sa triasli od zimy, sliepky bez hrebeňov, ktoré hľadali aspoň zrniečko kukurice, veľké motýle, ktoré nemohli lietať, pretože predali svoje krásne pestrofarebné krídla, pávy bez chvostov, ktoré sa hanbili prísť ľuďom na oči, aj cupkajúce bažanty, ktoré oplakávali svoje zlaté a strieborné ligotavé perie, čo navždy stratili*“ (COLLODI, 1992, s. 68).

Podľa Marcheschiovej (1990, s. 99 – 130; náš preklad) „Lorenzini dokázal v Pinocchiových dobrodružstvách obratne a podivuhodne zlúčiť mnoho rôznorodých kultúrnych vplyvov od *commedie dell'arte* po bábkové divadlo; od vážneho prozaického divadla po melodrámu; od epiky a klasického, starobylého i moderného rozprávania až po menej erudovaný a zjemnený román na pokračovanie [...]“.

O zviazanosti diela s výrazmi a charakteristikami ľudového divadla píše už v roku 1914 Paul Hazard a uvádza tak prvú kritickú zmienku o diele *Pinocchio* dobrodružstvá. Vo svojej práci, ktorá vychádza pod názvom *Littérature enfantine en Italie* v časopise *Revue des Deux Mondes*, odhaľuje príbuzenstvo Pinocchia s tradičnými talianskymi maskami (porovnaj GASPARINI, s. 140)<sup>18</sup>. Ako už bolo uvedené, Pinocchiov príbeh sa začína pod názvom *Príbeh (drevenej) bábkky (Storia di un burattino)* v devätnástom storočí, keď bábkky zažívali v Taliansku všeobecný rozmach. Bábkové predstavenia odkazovali na významné udalosti risorgimenta a závažné trestné činy. Bábkky ako Pulcinella<sup>19</sup> a Gioppino<sup>20</sup> (pôvodne masky z *commedie dell'arte*) vystupovali spolu s bábkami – stúpenkami Garibaldiho, zločincami, rakúskymi žandármi a hrdinami risorgimenta. Gioppina ako bábkku priviedol do ulíc a na námestia Lombardie P. Strabelli práve v období risorgimenta ako nástroj satiry, vtipu a odvážnych narážok proti nenávidenej rakúskej nadvláde. Pinocchia „vyrobil“ tvorca taktiež so zámerom vydať sa s ním do sveta a zarábať

18 GASPARINI, Giovanni: *La corsa di Pinocchio*. Milano : Vita e Pensiero, 1997.

19 Pulcinella ako bábkka je čiastočne odlišná. Už to nie je sluha, ale archetyp vitality, anti-hrdina, drzý burič, ktorý bojuje proti nepriazni každodenného života a proti svojráznym nepriateľom.

20 Gioppino je maska roľníka, pochádzajúca zo začiatku 19. storočia z oblasti Bergama, jeho charakteristickou črtou sú tri hrvoľčky na hrdle, ktoré vystavuje na obdiv ako šperky. Porovnaj tiež *Frammenti distoria minore bergamasca : Bergamo e lesuemaschere : Gioppino rivisitato e riabilitato* (BIANCHI, Camillo D.: *Frammenti distoria minore bergamasca : Bergamo e lesuemaschere : Gioppino rivisitato e riabilitato : Arlecchino e Brighella ; Poesie bergamasche e altro*. Roma : Cromo grafica Roma, 2014).

si tak na živobytie. Pinocchio je v skutočnosti marioneta, Collodim nazvaná bábkou (burattino), no nepohybuje sa pomocou nitiek, ale samostatne, ako *umelý človek*.<sup>21</sup>

Označenie burattino možno súvisí i s jednou z najstarších postáv *commedie dell' arte* Zannim, nazývaným tiež Burattino. Bol to sluha, ktorého úlohou bolo preosievať múku. Pinocchio sa počas svojich dobrodružstiev učí oddeľovať dobro od zla, rovnako ako tkanina *buratto* slúžila na preosievanie, na oddeľovanie zrna od pliev.

Ako bolo naznačené, v diele nájdeme rozličné aspekty talianskej i svetovej literárnej tradície a bohaté kultúrne dedičstvo, vrátane ľudovej kultúry, ktorej súčasťou je i ľudové divadlo.

Calvino (1981; náš preklad)<sup>22</sup> definuje *Pinocchiove dobrodružstvá* ako „výsledok kombináčného umenia, ktoré nadväzuje na kultúrne tradície a na historické literárne tradície. Ide o kombináčné umenie poskytujúce priestor pre najrozličnejšie interpretácie“. Ak chceme dielo pochopiť, či hľadať vhodný interpretačný rámec *Pinocchiových dobrodružstiev* v hustej spleti ich významov, musíme vychádzať z poznania, že literárne dielo sa nikdy neprezentuje ako niečo celkom nové, jestvujúce uprostred prázdneho

21 Marioneta je vodená zhora, na nitiach alebo na drôte, na rozdiel od bábky, ktorá má väčšinou hlavu z dreva, diváci z nej vidia len vrchnú polovicu tela a vedená je bábkarom zdola tak, že si ju natiahne (cez textilné *telo*) na ruku ako rukavicu. Slovo *burattino* je podľa etymologického slovníka odvodené od slova *buratto* (alebo *burattino*), a to zase z francúzskeho slova *buratine*. Išlo o látku, z ktorej sa pôvodne vyrábalo oblečenie pre bábky (neskôr sa využívalo i plátno, alebo ľanové tkaniny). *Buratto* bolo priehľadnou tkaninou na preosievanie múky (látkou, ktorá sa položila na sito). V súčasnej taliančine slovo *buratto* označuje sito (EUSEBIETTI, Dora: *Piccola storia dei burattini e delle maschere*. Torino : Società editrice internazionale, 1966). Na bližšie pochopenie sémantického rozdielu medzi výrazmi *il burattino* a *la marionetta* pozri PAPINI, Gianni A.: *Il nome di burattino e marionetta nella storia dei vocabolari*. In: *Pinocchio frai Burattini*. Atti del Convegno del 27-28 marzo 1987, a curadi Fernando Tempesti, Scandicci. Firenze : La Nuova Italia, 1993, s. 203–209.

22 CALVINO, Italo: „Ma Collodi non esiste“. In: *La Repubblica* 19-20 aprile 1981. Taktiež In: *Saggi 1945-1985*. Milano : Mondadori 'Meridiani', vol. I, s. 801.

priestoru. Naopak, pripravuje svojich čitateľov na vopred stanovenú recepciu prostredníctvom zjavných a skrytých znakov, charakteristík alebo implicitných indikácií. Literárny text evokuje spomienky na predošlé čítanie, navodzujú čitateľovi určitý emocionálny postoj, naplňa očakávanie toho, čo nasleduje a očakávanie záveru. Čitateľská kultúra vytvára horizont anticipácie, ktorý daný text môže naplniť alebo nie.

V literárnovednom pojmovom chápaní znamená interpretácia literárneho diela výklad diela, pričom cieľom tohto výkladu je pochopiť a vyjadriť zmysel diela, jeho ľudské (filozofické, etické, humanistické) poslanstvo. Interpretáciu umeleckého textu i v literárnovednom pojmosloví možno chápať v širšom aj v užšom význame slova. Širšie súvislosti predpokladajú viacero aktivít, vrátane skúmania prínosu literárneho diela do národnej i nadnárodnej literatúry. Popovič v publikácii *Interpretácia umeleckého textu* (1981)<sup>23</sup> konštatuje, že model komplexnej interpretácie sa nikdy úplne nerealizuje; zostáva iba na abstraktnej úrovni, pretože podstatou tohto modelu je zachytiť všetky súvislosti s literárnym textom. *Pinocchiove dobrodružstvá*, román formujúci svedomie detí i dospelých, v ktorom sa imaginárne stáva skutočnosťou, nám ponúka týchto súvislostí mimoriadne veľa.<sup>24</sup> Úlohou kritikov bolo a stále zostáva, ako uvádza Marxová (1990, s. 5; náš preklad), „pochopiť tajomstvo diela. Kritici k nemu pristupujú prostredníctvom interpretácie rozprávkovej, ľudovej, realistickej, symbolistickej, kritickej, psychoanalytickej, spoločenskej, politickej, [...]“.

23 POPOVIČ, Anton (ed.): *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981, 166 s.

24 Pozri bližšie: GASPARINI, Giovanni: *La corsa di Pinocchio*. Milano : Vita e Pensiero, 1997; RICHTER, Dieter: *Pinocchio o il romanzo d'infanzia*, preklad do taliančiny: Alida Fliri Piccioni, Roma : Edizioni distoria e letteratura, 2002; PEZZINI, Isabella – FABBRI, Paolo: *Lea-venure di Pinocchio traunlinguaggio e l'altro*. Roma: Meltemi, 2002; MASCIALINO, Rita: *Pinocchio: analisi e interpretazione*. Padova : Cleup, 2004; VAGNONI, Anna Rosa: *Collodi e Pinocchio. Storia di un successo letterario*. Trento : UNI Service, 2007; MENGOZZI, Dino: *Corpiposseduti. Martiriederoi dal Risorgimento a Pinocchio*. Manduria-Bari-Roma: Piero Lacaita Editore, 2012.



V súvislosti s kristologickou interpretáciou kritici (Biffi, Zappella) predpokladajú, že Carlo Collodi úmyselne použil biblické témy či postavy a dielo je s Bibliou úzko prepojené. Môže byť významné, že Lorenzini vo veku 11 – 18 rokov študoval najprv v seminári, neskôr u piaristov. Pinocchio sa zrodil ako kus dreva, ktoré sa *v pravý čas (capitato a tempo)* ocitlo v dielni stolára Antona, tak ako sa Ježiš narodil z dreva: „*Z Izajovho pňa vzíde ratolesť a z jeho koreňov vyrastie výhonok.*“ (Izaiáš 11:1)<sup>25</sup>. V kapitole XI sa stretávame s krvipreliatím nevinných (Ohňožrút/Herodes, ktorý chce hodiť na oheň najprv Pinocchia, potom harlekýna). Večera v hostinci U červeného raka symbolizuje poslednú večeru a zradu. Obesenie na konári veľkého duba pripomína ukrižovanie: „*[...] prišiel mu na um jeho úbohý otecko... a umierajúc zabľabotal: - Ach, otecko môj! Keby si tu bol...! Viac už nevládal povedať. Zavrel oči, otvoril ústa, vystrel nohy, striaslo ho a odrazu zmeravel*“ (COLLODI, 1992, s. 55). V XVI. kapitole Pinocchio ožije (vzkriesenie), no neodchádza do neba, ale v XXI. kapitole je nútený robiť strážneho psa, pričom sú výrečné jeho slová: „*Och, keby som sa mohol ešte raz narodiť!*“ (Tamže, s. 80) „*Ježiš mu odpovedal: Amen, amen, hovorím ti: Ak sa niekto nenarodí znova, nemôže uzrieť Božie kráľovstvo*“ (Ján 3:3). Do Krajiny zábav/ Jeruzalema Pinocchio dorazil na somárikovi (COLLODI, 1992, s. 128)/ „*Hlasne plesaj, dcéra Siona, zvučne jasaj, dcéra Jeruzalema. Pozri, tvoj kráľ prichádza k tebe, je spravodlivý a prináša víťazstvo, je pokorný a jazdí na oslovi, na osliatku, mláďati oslice*“ (Zachariáš 9:9). V kapitole XXXIII Pinocchia predajú za dvadsať grošov (COLLODI, 1992, s. 143)/ Jozefa, syna Jakuba, predali do Egypta za dvadsať strieborných (1. kniha Mojžišova 37:28), pričom Jozef sa tu stáva predobrazom Ježiša predaného za tridsať strieborných.<sup>26</sup> Dodajme ešte, že alternatívnu interpretáciu ponúka

25 Všetky citáty z Biblie uvádzame zo Slovenského ekumenického prekladu z roku 2008, ktorý vydala Slovenská biblická spoločnosť. (Dostupné na: <http://www.bible.sk/cz/ekumenicky>).

26 Na ilustráciu sme uviedli aspoň niektoré prvky prevzaté z Biblie. Bližšie pozri: ZAPPELLA, Luciano: *La radice e il legno: echibiblici. Pinocchio*, trattoda: Il mondo della Bibbia, 110 Novembre-Dicembre 2011, s.

Pierotti (1981)<sup>27</sup> a v príbehoch i v postave Pinocchia vidí analógiu s niektorými apokryfnými evanjeliami<sup>28</sup>.

Podľa psychoanalytickej interpretácie sa v Pinocchiovu sústreďuje dvojčlen zábava – smrť, náprotivok ekvivalentu vina – trest, hlavný bod, prejavujúci sa aj v ostatných rovnako symbolických postavách. V detskej literatúre sa často využíva symbol, a to s funkciou formovania literárneho vzdelania, spoznania literárnej či kultúrnej kontinuity prítomnosti s minulosťou. Na konci IV. kapitoly sa Pinocchio vysloví: „*Zo všetkých remesiel na svete by sa mi páčilo len jedno jediné – jesť, piť, spať, zabávať sa a od rána do večera sa túlať*“ (COLLODI, 1992, s. 18). A hovoriaci cvrček odpovedá: „*Každý, kto sa správa tak, ako uravíš, skôr či neskôr skončí v nemocnici alebo vo väzení*“.<sup>29</sup>

Dielo možno interpretovať i v zmysle ideologickom či ezoterickom, ak vychádzame zo skutočnosti, že Collodi pravdepodobne patrila medzi slobodomurárov, rovnako ako ďalšie osobnosti risorgimenta – G. Mazzini, C. Cavour, G. Garibaldi. Podľa Zollu (2002) „*Collodiho Pinocchio je literárny zázrak takmer neúnosnej ezoterickej hĺbky*“. Pinocchio je v tomto zmysle príbehom o počiatku: drevená bábka, symbol fyzického, hmotného charakteru človeka, jeho mechanickosti, ktorá sa snaží nájsť svoju dušu.<sup>30</sup>

---

56 – 58. Dostupné na: [http://www.bicudi.net/sites/default/files/Zappella\\_pinocchio.pdf](http://www.bicudi.net/sites/default/files/Zappella_pinocchio.pdf); BIFFI, Giacomo: *Contro maestro Ciliègia: commentoteologico a „Le avventure di Pinocchio“*. Milano : Jacabook, 1977, neskôr Milano : Mondadori, 1998.

27 PIEROTTI, GianLuca: *Ecce Puer (il libro senza fronte spizio e senza indice)*. In: AA. VV. *C'era una volta unpezzo dilegno. La simbologia di Pinocchio. Atti del convegno organizzato dalla Fondazione nazionale Carlo Collodi di Pescia, 1980*. Milano : Emme Edizioni, 1981.

28 Bližšie k problematike apokryfu pozri napr.: BARIAKOVÁ, Zuzana: *Apokryf – zriedkavý žáner v slovenskej literatúre: Apokryfy Petra Karvaša*. In: *Conversatoria Litteraria I.*: Numer monograficzny: W kręgu mitologii i mitopoetyki / vedecký redaktor Danuta Szymonik. Siedlce : INSTYTUT Filologii Polskiej AP, 2008.

29 Porovnaj RODIA, Cosimo, RODIA, Antonio: *L'evoluzione del meraviglioso*. Napoli : Liguori editore, 2012, s. 113.

30 Elémire Zolla v rozhovore so Silviou Roncheyovou v článku s názvom

Pri bližšom pohľade na dielo sa nám teda otvára príležitosť chápať ho ako potrebu experimentovať s realitou, s čarom nepredvídateľného, či ako podnet na premenu imaginárneho na realitu. Príčina prekvapujúceho úspechu snád' spočíva i v tom, že Pinocchio, kus dreva a zároveň ľudské telo, bábka aj dieťa, rastlina aj človek, dostal do daru všetky konotácie rozsiahlej živej prirodzenosti. „Univerzálnosť“ Pinocchia chápeme ako cestu spoločnej progresie ľudí na celom svete, nielen detí, ale aj dospelých a celé dielo ako zdroj kultúrneho bohatstva.

V zhode s postrehmi Umberta Eca (1997)<sup>31</sup> zastávame názor, že žiadne umelecké dielo nie je ukončené, vždy niečo zostane nevypovedané, a je na čitateľovej fantázii a kultúrnej vyspelosti, aby dielo završil. Intelektuálne schopnosti čitateľa sú pri interpretácii ovplyvnené pozorovaním, uvažovaním či nachádzaním sémantických vzťahov a podobností, takže kooperácia čitateľa je pre *jestvovanie* textu neodmysliteľná. Pinocchiov príbeh nielen posilňuje vlastné, talianske kultúrne vedomie, ale zároveň v súvislosti s konceptom interkulturality, ktorá hľadá spôsob koexistencie odlišných kultúr, pretrváva i v dnešnej dobe spolu s výchovno-vzdelávacími a kultúrnymi hodnotami, ktoré autor predkladá obzvlášť originálnym spôsobom.

## LITERATÚRA

- BALDI, Guido – GIUSSO, Silvia – RAZETTI, Mario – ZACCARIA, Giuseppe : *Dal testo alla storia, dalla storia al testo*. Volume E, Dalla Scapigliatura al Verismo. Torino : Paravia, 2000.
- BARIAKOVÁ, Zuzana: Apokryf – zriedkavý žáner v slovenskej literatúre: Apokryfy Petra Karvaša. In: *Conversatoria Litteraria*

---

„Il burattino framassone“ (Zolla: La storia di un'iziazione ispirata a Apuleio. La Stampa, 27 febbraio 2002, s. 25. Pozri bližšie: Introduzione a COLLODI, Carlo: Pinocchio, a curadi Fernando Tempesti. Milano : Feltrinelli, 2002, s. 9 – 10.

31 ECO, Umberto: *Šest procházek literárními lesy*. Olomouc : Votobia, 1997. Do češtiny prel. Bronislava Grygová.

- I.: Numer monograficzny: W kręgu mitologii i mitopoetyki / ve-decký redaktor Danuta Szymonik. Siedlce : Instytut Filologii Polskiej AP, 2008, s. 257–27.
- BIANCHI, Camillo D.: *Frammenti di storia minore bergamasca* : Bergamo e le sue maschere : Gioppino rivisitato e riabilitato; Arlecchino e Brighella ; Poesie bergamasche e altro. Roma : Cromografica Roma, 2014.
- BIFFI, Giacomo: *Contro maestro Ciliogia: commento teologico a „Le avventure di Pinocchio“*. Milano : Jacabook, 1977, neskôr In: Milano : Mondadori, 1998.
- CALVINO, Italo: “Ma Collodi non esiste”. In: *La Repubblica* 19-20 aprile 1981. Taktiež In: *Saggi 1945-1985*. Milano : Mondadori ‘Meridiani’, vol. I, s. 801.
- CANDELORO, G.: Carlo Collodi nel giornalismo toscano de lRisorgimento. In: *Studi collodiani*. Atti del primo convegno internazionale, Pescia, 5-7 ottobre 1974, Pescia, Fondazione Nazionale “Carlo Collodi”, 1976, s. 68.
- COLLODI, Carlo: *Le avventure di Pinocchio a curadi A. Valeria Saura*. Edizione commentata, illustrata, ipermediale. Edimedia, Formato : EPUB, 2014.
- COLLODI, Carlo: *Pinocchiove dobrodružství*. Bratislava: Mladé letá, 1992, 168 s. Prel. M. Štefánková.
- COLLODI, Carlo: Le avventure di Pinocchio. In: *Opere, a curadi Daniela Marcheschi*. Milano : Mondadori, 1995.
- COLLODI, Carlo: *Introduzione a Pinocchio, a curadi Fernando Tempesti*. Milano : Feltrinelli, 2002.
- ECO, Umberto: *Šest procházek literárními lesy*. Olomouc : Votobia, 1997. Do češtiny prel. Bronislava Grygová.
- EUSEBIETTI, Dora: *Piccola storia dei burattini e delle maschere*. Torino : Società editrice internazionale, 1966.
- GARCEA, Elena A. A.: *La comunicazio neinterculturale*. Roma : Armando Editore, 1996.
- HNILICA, Karel: Konflikt hodnot a kvalita života. In: *Československá psychologie*, 44/5, 2000, s. 385 – 403.
- GASPARINI, Giovanni: *La corsadi Pinocchio*. Milano : Vita e Pensiero, 1997.
- JAKLOVÁ, Alena: Interkulturalita a interkulturní komunikace. In: *Člověk – jazyk – text*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2008, s. 61 – 64.

- KARP, Karol (red.): *Unitàd' Italia. Letteratura lingua cultura didattica*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013.
- KOPÁL, Ján – TUČNÁ, Eva – PRELOŽNÍKOVÁ, Eva: *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987.
- LUTI, Giorgio: Firenze e la Toscana. In: *Letteratura italiana. L'età contemporanea*, vol. III. Torino : Einaudi, 1989.
- MARCHESE, Riccardo – GRILLINI, Andrea: *Storia e antologia della letteratura italiana dal romanticismo al positivismo*. Firenze : La Nuova Italia, 1995.
- MARCHESCHI, Daniela: *Collodi ritrovato*. Pisa : Editore ETS (collana Saggi di letteratura italiana), 1990.
- MARX, Sonia: *Le avventure tedesche di Pinocchio*. Firenze : La Nuova Italia, 1990.
- MASCIALINO, Rita: *Pinocchio: analisi e interpretazione*. Padova : Cleup, 2004.
- MENGOZZI, Dino: *Corpiposseduti. Martiriederoi dal Risorgimento a Pinocchio*. Manduria-Bari – Roma: Piero Lacaita Editore, 2012.
- PAPINI, Gianni A.: Il nome di burattino e marionetta nella storia dei vocabolari. In: *Pinocchio frai Burattini*. Atti del Convegno del 27-28 marzo 1987, a cura di Fernando Tempesti, Scandicci. Firenze : La Nuova Italia, 1993, s. 203 – 209.
- PEZZINI, Isabella – FABBRI, Paolo: *Le avventure di Pinocchio tra un linguaggio e l'altro*. Roma : Meltemi, 2002.
- PIEROTTI, GianLuca: Ecce Puer (il libro senza frontespizio e senza indice). In: AA. VV. *C'era una volta un pezzo d'ilegno. La simbologia di Pinocchio*. Atti del convegno organizzato dalla Fondazione nazionale Carlo Collodi di Pescia, 1980. Milano : Emme Edizioni, 1981.
- PRŠOVÁ, Eva: Humor v próze s detským a dospievajúcim chlapčenským hrdinom. In: *Smiech, slzy a svet komiky*. Ivan Jančovič (ed). Banská Bystrica : UMB Fakulta humanitných vied, 2011, s. 112 – 139.
- RAČÁKOVÁ, Anita: Interkultúrna kompetencia a didaktika translácie. In: *Spotkania miedzykulturowe*. Tom II. Językoznawstwo Glottodydaktyka. Katowice : Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydawnictwo Gnome, 2012, s. 159–169.
- REICHWALDEROVÁ, Eva: *Pikaro (anti)hrdia*. Krakov: Spolek Slovákov v Poľsku, 2012. 112 s. ISBN: 978-83-7490-489-6.

- RICHTER, Dieter: *Pinocchio o il romanzo d'infanzia*, preklad do taliančiny: Alida Fliri Piccioni, Roma : edizioni di storia e letteratura, 2002.
- RODIA, Cosimo, RODIA, Antonio: *L'evoluzione del meraviglioso*. Napoli : Liguori editore, 2012.
- ŠUŠA, Ivan: Cudzí jazyky a preklad ako prostriedky interkultúrnej komunikácie. In: *Usta ad Albim Bohemica*. Jazyky v Evropě a Evropa v jazycích, ročník XI, číslo 1. Ústí nad Labem : PF UJEP, 2011, s. 232–241.
- VAGNONI, Anna Rosa: *Collodi e Pinocchio*. Storia di un successo letterario. Trento : UNI Service, 2007.
- ZAPPELLA, Luciano: La radice e illegno: echibiblici. In: *Pinocchio, trattoda: Il mondo della Bibbia*, 110 Novembre-Dicembre 2011, s. 56–58. (Dostupné na: [http://www.bicudi.net/sites/default/files/Zappella\\_pinocchio.pdf](http://www.bicudi.net/sites/default/files/Zappella_pinocchio.pdf).)
- ZOLLA, Elémire: *La storia di un'iniziazione ispirata a Apuleio*. La Stampa, 27 febbraio 2002.  
<http://www.inmigrazione.it>  
<http://www.bible.sk/cz/ekumenicky>  
<http://www.valdinievoleoggi.com/a15442-pinocchio-diventa-pinochio-per-educare-i-bambini-all-intercultura.html>  
<http://zurnal.pravda.sk/esej/clanok/67830-ako-vytvorit-talianov>

Adresa pracoviska:  
Mgr. Katarína Klimová, PhD.  
Katedra romanistiky  
Filozofická fakulta UMB  
Tajovského 40  
974 01 Banská Bystrica  
[k.klimova@gmail.com](mailto:k.klimova@gmail.com)

Mgr. Eva Mesárová, PhD.  
Katedra romanistiky  
Filozofická fakulta UMB  
Tajovského 40  
974 01 Banská Bystrica  
[emesarova@gmail.com](mailto:emesarova@gmail.com)

## Z UČITEĽSKEJ PRAXE

### Zmeny v inovovanom vzdelávacom štandarde pre maďarský jazyk a literatúru na druhom stupni základnej školy

Cieľom vzdelávania v oblasti maďarského jazyka a literatúry je dosiahnuť takú úroveň jazykových a rečových zručností v maďarskom jazyku, aby žiaci zvládli každú komunikačnú situáciu. Dôležité je rozvíjať také kompetencie, ako je čitateľská gramotnosť a tvorba ústnych a písomných prejavov/textov, pričom je potrebné zohľadniť kognitívnu úroveň a vekové osobitosti žiakov. Tieto kompetencie majú nadpredmetový charakter a ich úspešná realizácia je viazaná väčšinou na vhodné metódy vyučovania. Úlohou školy je pripraviť žiaka, aby bol schopný uplatniť sa v reálnom živote. Z tohto dôvodu je potrebné klásť dôraz aj na tvorbu vlastných, jazykových prejavov, na prácu s informáciami a naučiť žiakov riešiť bežné problémy. Žiaci by mali byť vedení k tomu, aby dokázali získať vedomosti aplikovať na skutočné životné situácie.

Obsah učebného predmetu maďarský jazyk a literatúra vytvárajú tri zložky:

- *jazyková komunikácia,*
- *komunikácia a sloh,*
- *literatúra.*

V nižších ročníkoch stredného stupňa vzdelávania sa ďalej pokračuje v komunikačno-zážitkovom vyučovaní. Pri tvorivo-humanistickej výučbe treba dbať na to, aby žiakom poznatky neboli iba odovzdávané, ale aby si ich sami získavali. Úlohou učiteľa je vytvoriť svoj metodický postup vzhľadom na konkrétne podmienky. Metódou rozumieme cestu smerujúcu k cieľu, špecifickú činnosť učiteľa, ktorá rozvíja vzdelanosť žiakov a vedie ich k dosiahnutiu sta-

novených výchovno-vzdelávacích cieľov, pričom dôležitú úlohu zohráva vzájomná spolupráca učiteľa a žiaka, ale aj samostatná aktivita žiakov. Volbou vhodnej metódy učiteľ vytvára priestor na rozvoj myslenia a tvorivosti žiakov. Neexistuje univerzálna metóda. Výber metód musí vyhovovať obsahu vyučovacej hodiny, žiakom, učiteľovi a predovšetkým cieľu. Pri stanovovaní cieľov je potrebné brať do úvahy viaceré úrovne osvojovania si učiva. Od schopnosti zapamätať si obsah učiva, porozumieť mu, aplikovať ho v praxi, analyzovať ho, zhodnotiť, až po vytvorenie nových poznatkov.

Tieto faktory sme mali na zreteli pri inovovaní štátneho vzdelávacieho programu.

Najpodstatnejšie zmeny v dokumente sú:

- sprehľadnenie štruktúry ŠVP (výkonový štandard a obsahový štandard),
- spresnenie výkonových požiadaviek, formulácia výkonu na všeobecnejšej úrovni,
- redukcia učebného obsahu,
- presun učiva v rámci ročníkov,
- spresnenie učebného obsahu v zložke komunikácia a sloh,
- doplnenie časťami *štylistika, mediálne produkty, čítanie s porozumením* (súvislé a nesúvislé texty),
- koncipovanie učiva na základe literárnych druhov (epika a lyrika),
- zrušenie chronologického usporiadania literatúry.

Inovovaný dokument sa člení na *výkonový štandard*, ktorý obsahuje očakávané výstupy na konci daného ročníka a na *obsahový štandard*, v ktorom sa zdôrazňujú pojmy ako kľúčový prvok vnútornej štruktúry učebného obsahu.

## Jazyková komunikácia

Koncepcia tejto zložky preferuje myšlienku, že jazyk je nástrojom myslenia a komunikácie medzi ľuďmi. Žiak je používateľom tohto jazyka, preto vo vyučovacom procese je potrebné vychádzať z každodennej komunikačnej situácie v praxi. Na základe získaných poznatkov žiaci dokážu po-



užívať jazyk na vyššej úrovni. Na dosiahnutie tohto cieľa však žiaci potrebujú dostatok času, a preto bol obsah redukovaný, resp. bol realizovaný presun učiva. V piatom ročníku je posilnené hovorenie a počúvanie. Na tieto kompetencie sú stanovené výkony, ako napr. žiak ***dokáže zvoliť vhodný tón komunikácie, dokáže uplatniť plynulosť, tempo a zrozumiteľnosť prejavu, dokáže interpretovať súvislosť medzi nadpisom a obsahom textu, dokáže sformulovať tému komunikačnej situácie.***

Vymenovanie a identifikovanie typov spodobovania bolo presunuté do 9. ročníka, nakoľko tento výkon je veku primeraný až v 9. ročníku (nie v piatom ročníku). Zložené súvetia sú z 9. ročníka presunuté do obsahového štandardu gymnázia.

Výkony sú zamerané na rozvoj jazykových kompetencií a sú sformulované tak, aby pre učiteľa bolo jednoznačné, že okrem lexikálnych vedomostí treba rozvíjať aj komunikačné schopnosti v písomnej i ústnej forme. Výkony sú sformulované tak, aby sa do popredia dostala funkčná gramatika (napr. žiak ***dokáže synonymá vhodne používať pri tvorbe vlastného textu, v komunikačnej situácii; žiak dokáže používať slovesá v správnom tvare.***

Na hodinách treba využívať rôzne metódy, pomocou ktorých je možné dosiahnuť očakávané výstupy. Učiteľ rozhoduje o metódach, ktoré sú vhodné na dosiahnutie cieľa. Vyučovanie nemá byť pasívna záležitosť, ale aktívny proces, počas ktorého si každý žiak osvojuje poznatky. Treba dosiahnuť, aby žiaci pochopili zmysel a význam novo získaných poznatkov, teda aby lexikálne vedomosti vedeli aplikovať v reálnom živote.

Okrem redukcie obsahu bol ŠVP doplnený časťou štylistika – sociolingvistika, jazyková variabilita a jazykové štýly s priradenými výkonmi ako napr. žiak vie porovnať texty rôznych jazykových štýlov alebo ***využívať jazykovú variabilitu komunikácie ohľadom na situáciu a komunikačného partnera.*** Tieto výkony podporujú náš prvoradý cieľ – rozvoj čitateľskej gramotnosti, ústnej a písomnej tvorby textov.

## Komunikácia a sloh

Prioritnou úlohou tejto zložky predmetu je rozvíjať u žiakov schopnosť tvoriť súvislé ústne a písomné texty/prejavy. Tvorivá práca je pre žiakov veľmi zaujímavá, ved každý žiak disponuje určitou mierou tvorivosti. Úlohou učiteľa je rozvíjať túto spôsobilosť. Ak učiteľ chce u žiakov rozvíjať tvorivosť, mal by mať jasno v tom, aké prostriedky (napr. organizačné formy, metódy a materiálne prostriedky) môže na tento účel použiť. Cieľom je dosiahnuť u žiakov zmenu v spôsobe myslenia – smerom od lineárneho k tvorivému a komplexnému mysleniu. Mieru výkonu žiaka v jeho schopnosti spracovať a použiť informácie je možné zistiť voľbou vhodného slohového útvaru a témy. Charakteristika, rozprávanie, opis, úvaha, referát dávajú možnosť na overenie tvorivých schopností žiaka. Výkony priradené k obsahu – ***pri písomnej tvorbe textov dokáže samostatne aplikovať vedomosti o jednotlivých slohových útvaroch (rozprávanie, opis predmetu, obrázka a pracovného postupu), dokáže vytvoriť rozprávanie v 1. osobe a v 3. osobe, vie zaznamenávať kľúčové slová a následne ich uplatniť vo vlastnom texte, dokáže identifikovať vo vecných textoch faktické informácie, aktívne počúvať, vyjadrovať sa primerane situáciám, voliť optimálnu formu komunikácie, spracovať písomný materiál zrozumiteľným spôsobom a prezentovať vlastný názor, sformulovať logicky usporiadaný text na danú tému*** – podporujú orientáciu učebného procesu na rozvoj tvorivých schopností, prácu s textom a tvorbu vlastných prejavov. Okrem slohových útvarov bol obsah v každom ročníku ŠVP rozšírený o čítanie s porozumením.

Obsahový štandard vymedzuje prácu s textami rôznych jazykových štýlov. Avšak výber konkrétnych textov je v kompetencii učiteľa: do vyučovania okrem práce s textami v učebniciach môže zaradovať i prácu s inými súvislými či nesúvislými textami. Pri rozvoji čitateľskej gramotnosti mieru schopností pracovať s textom pomenúvajú očakávané výstupy, napr. ***vyhľadať explicitne a implicitne***

*vyjadrené informácie, analyzovať text na základe získaných informácií, vyvodiť záver z textu, sformulovať otázky súvisiace s textom, vyhľadať kľúčové slová* v primerane náročnom texte, *usporiadať získané informácie z textu podľa významu a dôležitosti*.

Učiteľ má možnosť vybrať si na prácu s textom z veľkého množstva metód. Sú metódy, ktoré sa zameriavajú len na obsah textu, iné obsahujú aj kroky, ktoré vyžadujú, aby žiaci sledovali svoje porozumenie textu. Zadávaním úloh s vyšším stupňom kognitívnej náročnosti (analýza, syntéza, vyvodzovanie, zovšeobecňovanie) učiteľ rozvíja čitateľské zručnosti žiakov.

## Literatúra

Koncepcia vyučovania literatúry vychádza zo zámeru vytvárať pozitívny vzťah k literatúre. Cieľom výučby literatúry je dosiahnuť, aby žiaci čítali so záujmom, aby mali potešenie z čítania a aby porozumeli rôznym literárnym textom. Literárny text vzdeláva i vychováva. Umožňuje detskému čitateľovi konfrontovať svoje postoje s postojmi literárnych postáv. S postavami sa môže čitateľ stotožniť, no môže ich aj odmietnuť. Práca s literárnym textom by mala byť tvorivým procesom. Preto odporúčame uplatňovať v práci s literárnym textom stratégie tvorivého vyučovania. Ak je čitateľská skúsenosť obohatená o teoretické vedomosti, podnecuje estetické hodnotenie literárneho textu. Zámerom by malo byť rozvíjanie kreativity žiakov, čo je najvyššou funkciou osobnosti.

Učivo je koncipované žánrovo na základe literárnych druhov (epika a lyrika). V piatom ročníku je vymedzený väčší priestor na prácu s rozprávkami. V rámci redukcie učiva v siedmom ročníku bola baroková literatúra a dráma presunutá na strednú školu. Pretože literárne texty majú aj symbolickú rovinu, je veľmi dôležité, aby žiaci sami vedeli pochopiť význam symbolickej roviny. Na porozumenie literárneho textu je potrebné obsahové i funkčné dekódovanie umeleckých prostriedkov. Redukcia učiva rozširuje

možnosť na takúto prácu s textom. Učitelia by mali viesť žiakov k porozumeniu literárneho textu, k odhaľovaniu súvislostí, k vytváraniu vlastného názoru. Výkony sú sformulované na podporu takejto učebnej činnosti, napr. žiak ***dokáže vysvetliť štylistický význam básnických prostriedkov v literárnom texte, dokáže vyjadriť stanovisko k textu na základe subjektívnych pocitov, dokáže vysvetliť obraznú podstatu a funkciu umeleckých jazykových prostriedkov, dokáže interpretovať prečítaný literárny text, dokáže vyjadriť vlastné hodnotenie prečítaného literárneho textu.*** Vo výstupoch sa kladie dôraz na analýzu, interpretáciu a hodnotenie literárnych textov.

Takáto práca si vyžaduje učiteľa, ktorý je aktívny vo vyučovacom procese, udáva smer a je stratégom, hodnotiteľom aj partnerom. Pre učiteľa je však neľahká pozícia, nakoľko má vyvolať záujem u žiaka a podnietiť ho k činnosti. Musí sa tak prispôbovať potrebám doby i žiaka, učiť čo najzaujímavejšie a dokázať odovzdávať primerané množstvo informácií priamo na vyučovacej hodine.

*Lívia Tímárová*

## DISKUSIE A POLEMIKY

### Sumár otvorených tém – pohľad na históriu jednej rubriky

Rubrika vymedzená titulom *Diskusie a polemiky* prítomná v každom jednom obsahu a vo všetkých číslach časopisu *Jazyk a literatúra* nie je vôbec skromná. Má totiž ambíciu vyvolávať trochu očakávané rozpaky, klásť nepríjemné otázky a keď zostane čas, celou vetou a trpezlivo na ne odpovedať. Iba pod podmienkou splnenia týchto základných kritérií sa autorom odpovedí odpúšťajú ich občasné problémy s objektívnosťou a nestrannosťou, dokonca sa privierajú oči aj pred ich niektorými omylmi. Nemali by však zavádzať. V tom momente totiž z kola polemických diskusií definitívne vypadnú.

Doterajšie vydávanie časopisu a predovšetkým formovanie spomínanej rubriky sa o takúto „serióznu“ existenciu usiluje. Aj preto sa pokúsim o jej krátku rekapituláciu.

Prvé tri čísla prinášajú reakciu Štátneho pedagogického ústavu na výsledky meraní PISA. Redakciu v tejto súvislosti nezaujímalo iba domáce prostredie, hoci ani to sme samozrejme neobišli. Dôležitý bol však kontext medzinárodných meraní. Kolektív autorov predloženej správy/štúdie mapuje všetky oblasti, ktorých sa merania PISA dotkli. Správa/štúdia postupne analyzuje tri oblasti gramotností – matematickú, prírodovednú a čitateľskú gramotnosť. Ešte predtým jej autori upozorňujú na aspekt zjednodušovania prezentácie výsledkov PISA, resp. informovali o varovaniach pred nesprávnou interpretáciou výsledkov. Zároveň vyjadrujú presvedčenie, že objektívnejší pohľad na výsledky pätnásťročných žiakov v medzinárodnom meraní PISA súvisí s efektívnosťou a účelom, ktorý odporúča samotná OECD. Z tohto dôvodu by bolo potreb-

né, ako uvádzajú autori, pristupovať k prvým výsledkom kriticky a s dostatočným odstupom. Práve o profesionálny odstup sa usiluje celý autorský kolektív tejto správy/štúdie ponúkajúci podrobné návrhy opatrení, ktoré by mali ovplyvniť efektivitu slovenského školstva.

Druhou otvorenou témou v tejto rubrike je problém existencie zoznamu odporúčanej, resp. (ne)povinnej literatúry v inovovanom vzdelávacom štandarde predmetu slovenský jazyk a literatúra platný pre gymnáziá, ktorý už dlhšiu dobu vyvoláva pomerne búrlivé reakcie viacerých (proti)strán. Publikovaný text venujúci sa tejto nejednoznačnej situácii sa zameriava na tri konkrétne diela (troch autorov). Na ich pozadí sa snaží objasniť niektoré koncepčné východiská formovania súboru „ukážkových“ diel, ktoré poskytujú študentom obraz výraznej a živej literatúry. Takáto totiž nie je iba nevyhnutnou súčasťou učebníc. Autor neobchádza ani podobu literárnohistorickej prípravy, ktorá predstavuje jeden z problémov celej tejto polemической diskusie. Korektne predložený zoznam diel a autorov má ambíciu odrážať komplikovanosť fungovania umenia (literatúry) v spoločnosti. Vnímanie viacerých súvislostí a dimenzií tohto vzťahu medzi vonkajším svetom a fiktívnymi príbehmi by mohlo byť v školskom vzdelávaní užitočné. Dôležitá je totiž práca so samotnými knihami a tú sprístupňuje študentom predovšetkým pripravený a flexibilný pedagóg, ktorý sa nezastaví pred všetkými nedokonalosťami, chybami a omylmi autorov, práve naopak, naštartuje nimi proces živého (čítaj zážitkového) čítania prekračujúceho obmedzenia akejkolvek školskej triedy.

Tretia téma v tejto rubrike a najmä v tejto polemической diskusii zatiaľ iba hostuje, teda ak zohľadňujeme prísne hranice ostatných rubriík (doteraz analyzovaná v rubrike Z učiteľskej praxe). Hovorím o inovatívnych vzdelávacích štandardoch zo slovenského jazyka a literatúry. Autorka publikovanej správy o tomto jave charakterizuje primárne impulzy inovácie a upozorňuje na kľúčovú myšlienku celého projektu. Podľa nej by mal profil absolventa reflektovať zmeny, ktoré sú z pohľadu vyučovania SJL dôležité

a v pedagogickej dokumentácii pre vyučovací predmet materinský jazyk a literatúra ich zohľadňujú aj iné európske vzdelávacie systémy. Podľa tejto správy všetky tieto premeny súvisia s celospoločenskou požiadavkou vychádzajúcou nielen z teoretického, ale najmä z praktického ovládania jazyka vo viacerých jeho funkciách. Sumár množstva meniacich sa životných situácií totiž vytvára novú vzdelávaciu platformu, čo je asi nevyhnutné zakomponovať aj do vzdelávacích štandardov.

Ako som uviedol už v titule tohto textu, súbor tém na polemickú diskusiu je otvorený. Aj preto som sa pokúsil predostrieť predbežný sumár problémov doteraz viazaných na rubriku *Diskusie a polemiky* – PISA, (ne)povinná literatúra, inovované vzdelávacie štandardy zo slovenského jazyka a literatúry, ktorých nedogmatické riešenia chcú patriť aj v budúcnosti do povinnej (dlhodobo aktívanej) výbavy časopisu *Jazyk a literatúra*. Podmienkou je nevyhnutný a korektný empirický základ. Práve ten nám zajtra celkom určite položí na stôl nové témy, ktoré celkom určite v redakcii ignorantsky nepreskočíme.

*Karol Csiba*

## RECENZIE – ANOTÁCIE – NOVÉ KNIHY

BOČKAYOVÁ, Renáta

**Počítačový vírus.** Ilust. M. Lenčová

Liptovský Mikuláš, Transcius 2014. 1. vyd. 101 s. Viaz.

Príbeh žiakov, ktorí sa ocitnú vo virtuálnom svete. Vhodné od 7 rokov.

**ISBN 978-80-7140-466-8**

BURDOVÁ, Michaela

**Posolstvo jednorozcov 2 – Zradné hory Dragor.** Z čes. orig. prel. P. Kýšková

Bratislava, Vydavateľstvo Fragment 2015. 1. vyd. 333 s. Viaz.

Druhý diel fantasy série autorky (1989). Elfská princezná Aranis chce získať drakov na svoju stranu. Vhodné od 11 rokov.

**ISBN 978-80-8089-928-8**

GRUGUŠOVÁ, Andrea

**Marína a povaľači.** Ilust. L. Paľo

Bratislava, Vydavateľstvo Slovart 2014. 1. vyd. 109 s. Viaz.

Vtipné príhody o divokom dievčatku Maríne pre deti od 5 rokov.

**ISBN 978-80-556-0983-6**

HEVIER, Daniel

**Svet zachránia rozprávky.** Ilust. autor

Bratislava, Trio Publishing 2014. 1. vyd. 102 s. Viaz.

Moderný dobrodružný príbeh pre deti od 9 rokov s prvkami andersenovskej rozprávky aj fantasy od spisovateľa a básnika (1955).

**ISBN 978-80-8170-011-8**

**Holíčsky čert. Povesti zo Záhoria.** Zost. M. Kohn. Ilust. M. Harušťák

Bratislava, Marenčin PT. 1. vyd. 158 s. Viaz.

Povesti zo Záhoria (Skalica, Holíč, Kopčany, Prietrž, Vrbovce) a z Moravského Slovácka (Strážnica, Bzenec, Veselí nad Moravou). Zozbieral ich Emanuel Kosík.

**ISBN 978-80-8114-354-0**



JARUNKOVÁ, Klára

**Brat mlčanlivého Vlka.** Ilust. D. Jarunková Zacharová

Bratislava, Verbarium 2014. Bez vyd. 211 s. Viaz.

Príbeh bratov o dospievaní a sile rodinnej súdržnosti od známej spisovateľky (1922 – 2005).

**ISBN 978-80-89612-15-4**

PITRO, MARTIN

**Obrázkové čítanie** – Staré grécke báje a povesti. Z čes. orig. prel.

V. Jakubičková. Ilust. A. Šplíchal

Bratislava, Vydavateľstvo Fragment 2015. 1. vyd. 45 s. Viaz.

Grécke mytologické príbehy v komiksovom spracovaní pre deti od 7 rokov.

**ISBN 978-80-8089-959-2**

PONECHALOVÁ, Dominika

**Punková princezná sa vracia**

Bratislava, Slovenský spisovateľ 2015. 1. vyd. 281 s. Viaz.

Pokračovanie autorkinho (1991) debutu Punková princezná pre mládež o Karolíne, ktorá rieši problémy v rodine, s priateľom i kapelou.

**ISBN 978-80-220-1841-8**

PONICKÁ, Hana

**Ako Štoplík do školy chodil-nechodil.** Ilust. B. Plocháčová-Hajdučíková

Bratislava, Forza Music 2014. 3. preprac. vyd. 160 s. Viaz.

Druhá kniha veselých príbehov korkového panáčika autorky (1922 – 2007). Vhodné od 6 rokov.

**ISBN 978-80-89359-73-8**

PRIMUSOVÁ, Hana

**Škriatok Rozumbriadok**

Bratislava, Fortuna Libri 2015. 1. vyd. 248 s. Viaz. Edícia Fortuna Junior

Poučný príbeh škriatka, ktorý sprevádza deti prírodou. Podtitul: Rok v prírode.

**ISBN 978-80-8142-323-9**

RAYMAN, Juraj

**Vianočka Udatný, medveď Mňau, drak Čau a originál princezná Fujara Lopúchová.** Ilust. V. Raýmanová

Vištuk, Filmotras 2014. 1. vyd. 122 s. Viaz.

Netradičná rozprávka o tom, ako sa stať a zostať človekom, v graphickej úprave Martiny Rozinajovej.

**ISBN 978-80-971369-1-8**

RIEČANSKÁ, Lena

**Ach, tá Joja!**

Bratislava, Trio Publishing 2015. 1. vyd. 120 s. Brož.

Príbeh o troch 13-ročných dievčatách a ich priateľstve, rodine a prvých láskach. Vhodné od 11 rokov.

**ISBN 978-80-81700-14-9**

---

## CONTENTS

Introduction ( <i>Petra Fridrichová</i> ) .....	1
<b>Scientific studies and articles</b>	
<b>Development of personal and social competencies     in literary education</b> ( <i>Karel Dvořák</i> ) .....	3
<b>Cultural values and interculturality     in the <i>Adventures of Pinocchio</i> by <i>Collodi</i></b> ( <i>Katarína Klimová – Eva Mesárová</i> ) .....	20
<b>From teaching practice</b>	
<b>Changes in the innovated educational standard     for Hungarian and literature in lower secondary education</b> ( <i>Livia Tímárová</i> ) .....	45
<b>Discussions and polemics</b>	
<b>A summary of open themes – a view of short history     of one section</b> ( <i>Karol Csiba</i> ) .....	51
<b>Reviews – Annotations – New books</b>	
<b>Children and youth literature</b> .....	54

## **JAZYK A LITERATÚRA**

Časopis Štátneho pedagogického ústavu

Zodpovedný redaktor: Karol Csiba

Redakčná rada: Karel Dvořák, Ivana Gregorová, Katarína Hincová, Viliam Kratochvíl, Dagmar Kročanová, Marián Lapitka, Milan Ligoš, Vladimír Patráš, Janka Pišová, Marianna Sedláková, Renáta Somorová, Oľga Zápotočná

Jazykový redaktor: Marián Lapitka

IČO: 30 807 506

Vychádza 6 x ročne

Dátum vydania: máj 2015

Pluhová 8, 830 00 Bratislava

Webové sídlo: [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk); e-mail: [redakcia@statpedu.sk](mailto:redakcia@statpedu.sk)

Tel: +421 249 276 313

Fax: +421 249 276 195

ISSN 1339-7184

JAZYK A LITERATÚRA, ročník 2, 2015, č. 2, Časopis Štátneho pedagogického ústavu. Adresa redakcie: Pluhová 8, 830 00 Bratislava. Vydáva ŠPÚ. Technická príprava Gabriela Smolíková.

Nevyžiadané rukopisy redakcia nevracia.