

Masarykova univerzita
Filozofická fakulta
Ústav slavistiky

Překladařství ruského jazyka

Petra Pokorná

**V. M. Meňšikov, „O ruskom obrazovanii
i vospitanii“ (komentovaný překlad části
publicistického textu)**

Magisterská diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Jiří Gazda, CSc.

2012

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s využitím uvedených pramenů a literatury.*

.....

Podpis autora práce

Děkuji PhDr. Jiřímu Gazdovi, CSc., za odborné vedení diplomové práce a poskytnutí cenných podnětů ke koncepci a směřování práce.

OBSAH

1. Úvod.....	6
2. Publicistický styl.....	8
2.1 Trichotomie funkcí jazyka.....	8
2.2 Různorodost stylu.....	9
2.3 Stylová specifika.....	11
2.4 Sdělovací prostředky.....	12
2.5 Dělení publicistických žánrů.....	12
3. Překlad.....	14
4. Vybrané překladatelské problémy.....	45
4.1 Překladové transformace.....	45
4.1.1 Lexikální transformace.....	45
4.1.1.1 Vlastní jména a místní názvy.....	45
4.1.1.2 Transkripce, transliterace, transplantace.....	46
4.1.1.3 Konkretizace.....	47
4.1.1.4 Generalizace.....	48
4.1.1.5 Kalkování.....	48
4.1.2 Gramatické transformace.....	50
4.1.2.1 Záměna mluvnických kategorií.....	50
4.1.2.2 Záměna větných členů.....	51
4.1.2.3 Záměna slovních druhů.....	52
4.1.2.4 Univerbizace.....	52
4.1.2.5 Multiverbizace.....	54
4.1.2.6 Záměna slovosledu.....	55
4.1.2.7 Transformace na úrovni vět.....	55
4.1.3 Lexikálně-gramatické transformace.....	62
4.1.3.1 Antonymický překlad.....	62
4.1.3.2 Rozšíření informačního jádra.....	63
4.1.3.3 Celkové přehodnocení.....	63

4.1.3.4	Kompenzace.....	63
4.2	Další překladatelské problémy.....	65
4.2.1	Pomlčky.....	65
4.2.2	Grafická stránka překladu.....	66
4.2.3	Frazeologismy a idiomy.....	67
4.2.4	Jazykové vrstvy, nespisovné výrazy.....	68
4.2.5	Metaforická vyjádření.....	69
4.2.6	Intertextovost.....	71
5.	Závěr.....	74
6.	Резюме.....	78
7.	Summary.....	83
8.	Seznam použité literatury.....	86
9.	Přílohy.....	89

1. Úvod

Tato diplomová práce se zabývá překladem publicistického textu, konkrétně částí textu „О русском образовании и воспитании“ (O ruském vzdělávání a výchově) a jeho rozbořem. Text k překladu jsem vybírala z internetových stránek www.zlev.ru, „Золотой Лев – Издание русской консервативной мысли“ (česky Zlatý lev, publikace ruského konzervativního myšlení).

Autorem překládaného textu je Vladimir Michajlovič Meňšikov, doktor pedagogických věd¹ a profesor Kurské státní univerzity, který zde v současnosti přednáší na katedře teologie a religionistiky².

Ruský internetový portál zlev.ru se zaměřuje na analytické publicistické texty a podle slov autorů je přímým nástupcem bulletinu «Континент-Россия», který byl vydáván v letech 1994-1997. Internetový časopis Zolotoj lev je publikován od ledna 1998. Název má nejen biblickou symboliku, zlatý lev byl údajně zobrazován na štítech ruských vojáků během ledové bitvy na Čudském jezeře a bitvy na Kulikově poli.³

Zvláštní symboliku má pak podle autorů i rok 1998, který je jubilejní tím, že počítáme deset let od převratu v duchovně-mravních, sociálně-ekonomických a společensko-politických vztazích v Rusku.

Zlatý lev není spojen s žádnou konkrétní politickou stranou či ideologií, články mají politický a ekonomický, zároveň však i historický a filosofický charakter.

Ústředním tématem překládaného textu je situace v současném ruském školství, vzdělávání a výchově. Autor textu se k současnému vzdělávání a výchově v Rusku staví kriticky, hledá příčinu této situace a tuto pak analyzuje a nastiňuje možnosti změn v těchto oblastech.

¹<http://www.portal-slovo.ru/authors/246.php>

²<http://kursksu.ru/people/view/255>

³<http://www.zlev.ru/index.php?p=article&nomer=42&article=2427>

Celý text „О русском образовании и воспитании“ je rozdělen na tři části. První část nese název „О тенденциях развития европейского и русского образования“ (O tendencích rozvoje evropského a ruského vzdělávání), druhá „Восстановление теологической формы современного педагогического сознания“ (Obnova teologie v současném chápání pedagogiky). Třetí část pak představuje kapitola „Тенденции развития современного русского воспитания“ (Tendence v rozvoji současné ruské výchovy), kterou jsem si vybrala pro svůj překlad. Následuje závěr.

Komentář k překladu čili jeho rozbor je rozdělen do dvou hlavních částí. Prvním celkem jsou překladové transformace, dále rozdělené na gramatické transformace, lexikální transformace a lexikálně gramatické transformace. Následují ostatní překladatelské problémy.

Součástí této práce je i originální text „Тенденции развития современного русского воспитания“ ze stránek zlev.ru, který je zařazen jako příloha.

2. Publicistický styl (газетно-публицистический стиль)

Publicistický styl je jedním z pěti funkčních stylů, třebaže k nim byl přiřazen relativně nedávno (Trávníček, 1953). Například v publikaci „Štylistika“ z roku 1965 se dočítáme: „*V odbornej literatúre sa doteraz prejavujú rozpaky pri vydeľovaní publicistického štýlu ako osobitého funkčného jazykového štýlu. A tak mnohí vedci zaraďujú publicistický štýl do široko chápaného odborného štýlu.*“ (Ivanová-Šalingová 1965, 182). Táž publikace pak uvádí agitačně-propagační či agitačně-výchovnou funkci jako základní funkci publicistických projevů.

Základy publicistického stylu můžeme datovat do poloviny 16. století⁴, první noviny tehdy vycházely například v Nizozemí, na území Svaté říše římské (dnešní Francie) a Anglického království, třebaže se podle Světové asociace novin dají za předchůdce novin považovat Acta Diurna, čili „Denní události“ Julia Caesara v roce 59 př. n. l.⁵

Pokud se zaměříme na etymologii slova publicistika, nalezneme i zde rozdílná chápání původu tohoto termínu. Například slovenská terminologie chápe jeho původ vzniknuvší od latinského slovesa „públicó“, které můžeme přeložit jako zveřejnit či vydat, v ruských definicích nalezneme spíše odkazy na adjektivum públicus s významem národní, státní či veřejný. (Adamka 2010, 52)

1.1 Trichotomie funkcí jazyka

V. V. Vinogradov zavedl tzv. trichotomii funkcí jazyka, a to „общение – сообщение – воздействие“ čili komunikační funkce – informativní funkce – přesvědčovací funkce. Komunikační funkci má přitom nejvíce styl hovorový, funkci informativní styly odborný a administrativní a funkce přesvědčovací čili působící je vlastní uměleckému stylu.

U publicistického stylu se pak snoubí funkce informativní (v podobě běžných zpráv a událostí) s funkcí působící čili přesvědčovací; zde hovoříme hlavně o propagandě a agitaci, nástroje vlastní například totalitní žurnalistice. Funkce působící se může

⁴ KAPITÁNOVÁ, J. Přednášky Stylistika na katedře slavistiky UPOL, 2010

⁵ <http://cs.wikipedia.org/wiki/Noviny#Historie>

projevovat přímo i nepřímo. Přímým působením chápeme již zmiňovanou otevřenou agitaci, nepřímým působením pak výběr faktů a způsob jejich podání. Přelom 80. a 90. let značil pro českou i ruskou společnost změnu oficiální ideologie a s tím související změnu společenského života (Gazda – Pospíšil 2007, 15). Třebaže s přímým působením se tedy v současné publicistice již téměř nesetkáváme, nepřímé působení lze nalézt v mnoha textech. J. A. Zemskaja dokonce tvrdí, že jazyk sovětského období se svou ideologickou a ideologizující podstatou nebyl opravdovým a přirozeným jazykem, tehdejší jazyk politické publicistiky měl spíše rysy funkčního stylu. Informativní funkce publicistiky je zde značně omezena, naopak důraz je zde kladen především na funkci přesvědčovací. (Gazda – Pospíšil 2007, 16)

Jednou ze zvláštností spojení těchto dvou funkcí jazyka je fakt, že v publicistických textech nalézáme dvě téměř protichůdné tendence, a to tendenci ke standardizaci jazyka na jedné straně (užívání publicismů, ustálených slovních spojení a různých klišé) a tendenci k expresivnosti na straně druhé (snaha zapůsobit na čtenáře a s tím spojené užívání emocionálně zabarvených a expresivních výrazů). Často má své místo jazyková hra, slovní přesmyčky a bývá kladen důraz na intertextovost.

1.2 Různorodost stylu

Jazyk publicistického stylu se neustále vyvíjí a mění v závislosti na společensko-politických podmínkách a vlivu medií.

Styl publicistiky není jednorodý, snoubí se zde žánry informačního charakteru (jako je již zmiňované oznamování novinek apod.), publicistické žánry (kam patří například rozhovory, reportáže či fejetony) a žánry beletristické, které mají společné rysy s texty uměleckého stylu⁶.

P. Adamka uvádí, že „za základní informační model je považovaná zpráva.“ (Adamka 2010, 88) Její funkcí je zprostředkování aktuálních faktů, s tím souvisí i její jazykové zpracování a členění. Často hovoříme o modelu tzv. „obrácené pyramidy“,

⁶ KAPITÁNOVÁ, J. Přednášky Stylistika na katedře slavistiky UPOL, 2010

čímž rozumíme takovou strukturu textu, kdy se nejdůležitější informace kladou na začátek a poté už jsou jen rozvíjeny a konkretizovány. „*Základními vlastnostmi zprávy jsou přesnost, stručnost a srozumitelnost.*“ (Adamka 2010, 89)

Jedná se o povídku či esej, neboli texty, které se v novinách a časopisech vyskytují jen zřídka. Podobně ani jazykové prostředky, které bývají v publicistických textech užívány, nejsou vždy jednoznačné. Setkáváme se s množstvím užívaných metafor a mnohoznačných slov a výrazů v přeneseném významu. Užití mnohoznačných slov můžeme rozdělit na 3 typy. Je to užití slova v přeneseném významu, rozvedení mnohoznačnosti a metaforizace jako prostředek expresivnosti a vyjádření hodnocení.⁷

Slovenský jazykovědec Jozef Mistrík rozlišuje styly individuální a interindividuální. Interindividuální styly jsou platné pro všechny nositele jazyka a tyto dále dělí na věcné a umělecké. Věcné styly diferencuje na styly soukromého styku, kam patří styl prostěsdělovací, hovorový a styly veřejného styku, ke kterým zařazuje styl odborný, administrativní a publicistický.

Kromě názvu publicistický styl se můžeme setkat i s názvy novinově-publicistický styl (v ruštině častěji: газетно-публицистический стиль), novinářský, žurnalistický styl či ideově-politický. (Adamka 2010, 69)

Setkáváme se i s názory, že publicistický styl stojí mimo jakékoli zařazení do funkčních stylů, neboť jazyk publicistiky je natolik žánrově odlišný a obtížně specifikovatelný, že nemůže být zařazen jako jeden styl.

Podle M. N. Kožinové dochází na přelomu 80. a 90. let k přeskupení žánrů, tzn. výraznější pozici mají žánry dialogické, jako například rozhovor, naopak zaniká úvodník. (КОЖИНА 1993, 199)

⁷http://student.bestfinds.ru/russian/russian-referat_2241.php

1.3 Stylová specifika

Publicistický styl je různorodý nejen svým jazykem, ale zároveň i tematicky. Dotýká se širokého okruhu otázek života společnosti. Prostřednictvím publicistiky „se široké vrstvy čtenářů seznamují s tzv. „dobovými reáliemi, tj. termíny z oboru kultury (...), z oboru ekonomiky (...), ekologie (...), mezinárodních vztahů (...), vojenství (...) aj.“ (Kufnerová a kol. 1994, 94)

„Rusko jako de facto nástupnický stát zaniknuvšího sovětského impéria prožilo koncem 80. a během 90. let skutečný žurnalistický boom, nesouměřitelný s kterýmkoliv z předcházejících období vývoje ruské společnosti a veškerého ruského písemnictví.“ (Gazda – Pospíšil 2007, 31) Větší otevřenost v oblasti publicistiky vede ke zvyšování počtu publikujících z nejrůznějších okruhů společnosti. V souvislosti s tím však dochází i k častému snižování kvality publikovaných textů.

„Narozdíl od uměleckých textů, v nichž jazyk plní především funkci estetickou, se výběr jazykových prostředků v textech HSP řídí výhradně pragmatickými kritérii.“ (Gazda – Pospíšil 2007, 34) Důležité je, aby text jazykově odpovídal kompetencím adresáta, zároveň je jeho cílem předat informaci co nejširšímu okruhu recipientů. *„Vzhledem k tomu, že se převážně jedná nejen o adresáta masového, ale zejména o adresáta „průměrného“, nelze spoléhat na účinnost užívání vysoce vytríbeného a sofistikovaného jazyka. Dosažení výše uvedených záměrů naopak vyžaduje „snížení laťky“ jazykové úrovně komunikátu, neboť v opačném případě adresát nepřijme informaci vůbec, nebo ji přijme v neúplné či zkreslené podobě.“* (Gazda – Pospíšil 2007, 34)

Publicistický styl má zároveň svou „kontextovou frazeologii“, kterou rozumíme určité oblíbené výrazy k prezentaci různých problémů. (Kufnerová a kol. 1994, 94)

Zatímco v textech odborného charakteru nebývá explicitně vyjádřena osobnost autora, užívá se autorského „my“ a důležitějším faktorem jsou zde fakta a hypotézy nežli názory a stanoviska autora samotného, publicistické texty mají v tomto ohledu volnější přístupy, opět zde narážíme na stylovou různorodost publicistického stylu.

Setkáváme se s texty, kde autor do textu sám nijak nezasahuje, podobně jako je tomu v odborných textech. Na druhou stranu v textech, jako jsou glosy, fejetony a eseje, je vlastní názor autora téměř vyžadován.

1.4 Sdělovací prostředky

Sdělovacími prostředky chápeme „*oblast, již postupně pronikají (spolu s novými informacemi) nové termíny pro označení nových skutečností či nových pohledů na skutečnosti již existující.*“ (Kufnerová a kol. 1994, 93)

Jedná se zejména o televizi (jež je považována spíše za médium zábavy nežli informace), rozhlas a velkonákladové tiskoviny. V posledních letech díky technologickému pokroku však stále stoupá obliba internetu jako hromadného (podle některých názorů dokonce globálního) sdělovacího prostředku, který svým způsobem spojuje vlastnosti a možnosti sdělovacích prostředků již zmíněných. T. Popp (Popp 2004) říká: „*Tištěná média pomalu opouštějí své výsadní postavení ve prospěch elektronických masových sdělovacích prostředků.*“ Za jedno z možných negativ takového jevu můžeme považovat absenci jakékoli cenzury, což v praxi může vést (a v mnoha případech i vede) k šíření nepravdivých a poplašných zpráv, vydávajících se za součást spolehlivého zpravodajství. Je tedy na recipientovi, zda dokáže plnohodnotný a věrohodný zdroj odlišit od nevěrohodného.

1.5 Dělení publicistických žánrů

Pavol Adamka (Adamka 2010, 84) dělí publicistické žánry na tři skupiny

1. informační – zachycují aktuální události a jevy
2. analytické – navazují na informační žánr, odhalují detailnější informace o posuzovaných jevech, konkrétní spojitosti apod. Do kategorie analytických žánrů publicistiky můžeme zařadit například překládaný text.
3. umělecko-publicistické – umělecká typizace, která je však založená na realitě.

Vojtěch Bednář primárně odděluje žánry publicistické a zpravodajské, přičemž žánry publicistické, na rozdíl od zpravodajských „*umožňují vložení vlastního postoje.*“ (Bednář 2011, 108) Novinář zde kromě poskytování informací taktéž konfrontuje postoje a informace doplňuje.

3. Překlad

Tendence v rozvoji současné ruské výchovy

Hlavním problémem jakékoli pedagogické teorie je správně určit způsoby, jakými se bude výchova rozvíjet. Nicméně to je pouze zlomek tohoto úkolu. Neméně důležité je zde to, aby vhodná rozhodnutí přijali lidé, kteří jsou u moci. Vědci mohou tisíckrát správně určit, jaké budou tendence v rozvoji výchovy, avšak rozhodnutí činí politici. Ale jak najít přiměřený soulad mezi vědeckými myšlenkami, závěry, doporučeními vědy a rozhodnutími politiků?

V první řadě je třeba zjistit, jaké tendence ve vývoji výchovy jsou možné, k čemuž je třeba pochopit nejen vlastní, imanentní rozvoj, ale i jeho fungování v reálné stávající společnosti, což je stejně důležité.

Zde je na místě porovnat výchovu ve společnosti s fungováním orgánu v organismu. Orgán může v organismu do jisté míry fungovat samostatně, v důsledku čehož musí mít jeho vývoj určitou autonomii. Ale obecně vzato se rozvoj orgánu řídí představou fungování celého organismu.

Abychom tedy pochopili tendence ve vývoji ruské výchovy, je třeba zanalyzovat její vývoj na několika úrovních její existence. První úroveň je úroveň chápání rozvoje výchovy v kontextu rozvoje společnosti, druhou úroveň chápeme výchovu jako rozsáhlý společenský jev či jako národní výchovu a tou třetí je analýza rozvoje výchovy samotné. Další je úroveň analýzy základních prvků různých typů a institucí výchovy – jejich cílů, obsahu, technologií a organizace.

To, že výchova by měla být součástí stávajícího, dokonce i utopického státu, chápali už Platon a Aristoteles.

Problém však spočívá v tom, že výchova ve skutečnosti neodpovídá rozvoji společnosti, ani rozvoji státu, protože samotný stát tak či onak realizuje jakékoli cíle svého bytí a pak i cíle výchovy však odpovídají cílům bytí společnosti.

Rozvoj společnosti je určován tou skutečnou národní ideou, kterou realizuje. V současnosti existuje mnoho definic tohoto pojmu. Pokud máme z celé škály vyčlenit ty nejpodstatnější hodnoty, dá se říci, že národní idea, jak psal Vladimir Sergejevič Solovjov, za prvé není to, co si o sobě národ myslí v současnosti, ale to, co si Bůh o národu myslí v kontextu budoucnosti; za druhé je to soubor základních duchově-morálních, kulturních, historických, sociálně-ekonomických a pedagogických hodnot, vytvořených během dlouhé doby, podle kterých národ skutečně žije a za třetí jsou národní ideou reálné celostátní, všenárodní úkoly, které si zadává a v daný moment řeší národ a stát. Zejména poslední cíle jsou nejčastěji chápány společností jako všenárodní, ba dokonce jako národní idea a zejména při jejich řešení se společnost skutečně rozvíjí.

Celonárodní ideje definují skutečný rozvoj společnosti, stejně jako člověk může žít normální život, pokud tento život pro něj má alespoň nějaký smysl. Bez všeobecně významných cílů přestává být národ národem, stát státem, společnost společností, stejně tak jakýkoli sociální subjekt přestává existovat, pokud ztrácí důvod svého fungování. Představme si situaci. Vlak vyjel ze stanice a strojvedoucí zapomněl, proč tento vlak řídí. Vzlétlo letadlo a pilot zapomněl, proč letí. Turistická zaoceánská loď s tisíci turisty vyplula na oceán a všichni počínaje kapitánem zapomněli, proč na oceán vypluli. Co se v takové situaci stane? Něco podobného se stane s kteroukoli společností a jakýmkoli národem, který zapomene na cíl a smysl své existence. Jak napsal Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, takový národ musí zaniknout, protože "každému národu je souzeno hrát v historii svoji zvláštní roli, a pokud ji zapomněl, musí odejít ze scény. Již ho není třeba. Historie si na opakování nepotrpí."

V současnosti je národní ideou USA zachování statusu supervelmoci, která udržuje pořádek na celém světě. Ale jakými prostředky se snaží této pozice docílit? To už je věc druhá. Západní Evropa vidí po druhé světové válce cíl svojí existence v zajištění a udržování vysoké životní úrovně svých občanů.

V rámci těchto zemí můžeme s politováním konstatovat, že žádné celonárodní cíle, tedy ty, které by přijala celá společnost, Rusko zatím nemá. Stát však implicitně realizuje myšlenku národního uzdravení, které probíhá v rámci kapitalistického způsobu rozvoje. A odtud pramení veškerá tíha ztracené společnosti. Nesmyslností

existence mnoha Rusů a vymíráním obyvatelstva počínaje a byrokratickým bezprávím konče. Z tohoto pohledu byla sovětská společnost se svým (třebaže utopickým) cílem - budováním komunismu, o řád výše než ta současná, protože stát měl svůj cíl, který určoval jeho vývoj. Ano, můžeme říct, že většinu obyvatel tento cíl neznamenal ani zbla. Jistě tomu tak je. Ale pro kolik amerických občanů dnes něco znamená onen hlavní záměr jejich země? Nicméně důležité je to, že země prosperuje a zároveň tento národní úkol řeší.

Jelikož jsme doposud svou národní ideu nezformulovali, nezformulovali jsme ani pracovní národní doktrínu výchovy, která by měla odrážet hlavní způsoby rozvoje vzdělávání v kontextu skutečného rozvoje ruské společnosti. A proto bude skutečný rozvoj ruské výchovy determinován kapitalizací ruské společnosti, což může umožnit vznik celé řady negativních důsledků pro výchovu a vzdělávání. Například ve vzdělávání je tímto důsledkem vytracování duchovně-mravní výchovy a její transformace do oblasti, která vzdělávací služby poskytuje. To je ve své podstatě nesmírné ochuzení vzdělávání, protože ve vzdělávání je možné sloučit se službami pouze jeho malou část. Ano, je možné se naučit číst a psát za poplatek, ale zformovat osobnost na objednávku možné není, přičemž vzdělávání je na formování osobnosti zaměřeno především. Výchova je prostor pro dlouhodobé formování a rozvoj osobnosti člověka, a proces dlouhodobého formování a rozvoje osobnosti člověka, proces jeho základního rozvoje. To je obzvlášť patrné na úrovni výchovy v rodině. Jeho degradace na sféru vychovatelských služeb je absurditou. Ale i redukování činnosti školy na poskytování vzdělávacích služeb je přinejmenším ochuzením vzdělávání, pokud ne rovnou jeho zničením. A pokud "čistý" trh v ruské ekonomice zničil téměř veškerou vyspělou technologickou výrobu, tak v tomto případě může rozvrátit vzdělání jako systém plnohodnotného formování osobnosti, v lepším případě ho přemění na prostředek přípravy úzké specializace jednotlivce.

Ano, tržní segmenty jsou možné, i ty existují jako jednotlivé komponenty, jako jednotlivé vzdělávací instituce, zejména ty vysokoškolské. Ale pokud bude veškeré vzdělávání soustředěno pouze na přípravu na vysoké školy, na pouhé "biflování" ke zkouškám a na řešení konkrétních úkolů a úkonů, ztratí svoje hlavní poslání, kterým je plnohodnotný rozvoj lidské osobnosti.

Á propos, bezmezná kapitalizace povede k efektu, o kterém psal už Aristoteles: snaha o uspokojení potřeb diváků vede k degradaci umění. Stejně výstižně o tom mluvila i Ala Pugačeva. Na dotaz, proč nyní zpívá tak špatné písně, odpověděla: "Zpívám takové, jaké chcete slyšet vy". Samozřejmě by mohla zpívat i dobré písně. Ale někdo musí nejprve zformovat u lidí dobrý hudební vkus. Avšak potřebuje to trh? Trh potřebuje peníze, nehledě na to, jakým způsobem jsou nabyté. Není proto náhoda, že se prakticky všichni známí pedagogové v historii lidstva stavěli kategoricky proti tržnímu přístupu ke vzdělávání. Svůj postoj vysvětlovali tím, že trh je zaměřen na zisk, kdežto společnost jako celek potřebuje skutečně vyvinutého člověka, ne jen intelektuálně, ale všestranně, především duchovně a morálně.

Avšak přeměna vzdělání na poskytování vzdělávacích služeb konkrétnímu jedinci je zároveň přechodem k rozvoji kvalit, které jsou pro člověka v tuto chvíli nejužitečnější, a proto i přechodem k formování člověka, který je maximálně přizpůsobený životu v rapidně se měnící společnosti s maximálním přínosem a výhodami pro sebe, aniž by si jakkoli uvědomoval alespoň nějakou svoji zodpovědnost, tzn. kočovného člověka (Jacques Attali).

A to nevyhnutelně povede k tomu, že ruské vzdělání přijde o svůj substancionální základ, který si zatím snad ještě uchovává. Následkem toho budou odbourávány takové systémové vlastnosti našeho školství, které mu poskytují skutečně pevné a klasické vzdělání. Toto vzdělání připravuje našeho člověka, aby sloužil státu, společnosti a národu.

Jestliže tedy liberální tržní přístup "nefunguje" ani v oblasti materiální výroby, tak ve vzdělávání je ještě nebezpečnější, protože dozajista rozvrátí jeho základní smysluplné principy. Proto je dnes důležité ujasnit si, jaký cíl bude přeci jen v rozvoji ruského vzdělávání směřovat: příprava "kočovníků" nebo formování člověka jako budovatele, budovatele sebe, rodiny a společnosti.

Odpověď na tuto otázku spočívá především v tom, jakými způsoby se bude rozvíjet ruská civilizace. Jakým směrem se bude vyvíjet? Možná, že cestou bezmyšlenkovitého přestupu k současnému liberálnímu světovému řádu, lhostejno, jestli jako surovinový přívěsek či supermoderní postindustriální velmoc. Nebo cestou

organického rozvoje sobě vlastní tradiční civilizace v rozumné a pro nás výhodné spolupráci se světem. Ano, stát se dnes staví proti bezmyšlenkovitému včlenění do "světové civilizace" za každou cenu, ale svoji jasnou tradiční cestu rozvoje za současných podmínek ještě nenašel. A to je nebezpečné. Co to znamená? Že se Že se Rusko „soustřeďuje“, nebo že tiše umírá? A rozhodnutí pro smrt už je dávno determinováno? Jak se domnívají někteří ruští intelektuálové, odvolává se na Lva Nikolajeviče Gumiljova, životnost civilizace je 1200 let - a ruská civilizace už tohoto věku dosáhla. Znamená to, že už je čas "důstojně umřít" (Stanislav Bělkovskij)?

Avšak nakolik je tento výrok definitivní? Ujasněme si toto: když mluvíme o smrti, nemyslíme tím, že by ta smrt měla přijít již zítra. To vůbec ne. Ale pokud jsou mechanismy smrti v pohybu, jak tomu je v západoevropské civilizaci, tak smrt přijde. V souvislosti s tím bychom se měli zamyslet nad touto skutečností: pokud byla na počátku 20. století jednou z nejvýznamnějších knih "Zánik Západu" Oswalda Spenglera, pak na konci století je to "Smrt Západu" Patricka Buchanana.

Ale přesto má každá země svoji šanci na přežití. Jedním z prvních myslitelů, kteří psali o přirozené smrti národů, byl geniální ruský pedagog K. D. Ušinskij. Ten však poukazyval i na jiný fakt - ani jeden z křesťanských národů ještě nevymřel. "Jednotliví lidé stárnou, stárnuli a umírali i jednotlivé, avšak nekřesťanské, národy (ani jeden křesťanský národ ještě nevymřel, i to ušlapané Řecko se probudilo do nového života; křesťanství vždy bylo a vždy bude zdrojem vzkříšení národů, ať už si s nimi osud pohrál jakkoli)" [53:49]. Znamená to, že kromě tohoto přirozeného způsobu vývoje národů existuje i jiný, nadpřirozený?! A jak toho můžeme využít? Je to vůbec možné? Zřejmě ano, pokud si vzpomeneme, že piloti během Velké vlastenecké války díky svým modlitbám k Bohu dostali pod kontrolu řízení z vývrtky svých sestřelených letadel. To znamená, že má náš národ stále ještě šanci vyhnout se strašnému pádu do propasti nicoty.

Doposud však nemáme žádnou národní doktrínu rozvoje státu, čili vlastní národní ideu.

Z hlediska výše uvedeného je zřejmé, že stávající dokumenty, které se týkají rozvoje ruského vzdělávání, očividně nepopisují jeho strategii. "Národní doktrína rozvoje

vzdělání v Ruské Federaci" je tedy dokument, který zjevně neobsahuje systém dlouhodobých strategických algoritmů jeho vývoje.

Chybí tu nejen srozumitelná, dlouhodobá a promyšlená doktrína rozvoje výchovy, kterou by chápala a přijímala celá společnost, ale dokonce i jeho střednědobý program, protože takovým nemůže "Konceptce modernizace ruského vzdělávání do roku 2010" být.

To znamená, že i politika škol nebude politikou rozhodování o základních úlohách, ale politikou řešení konkrétních problémů.

A opravdu, pokud posuzujeme realizaci vzdělávací politiky ruského státu jako celek, můžeme říci, že v současnosti nejsou snahy státu a vzdělávací systémy zaměřeny na řešení jeho základních problémů, kterými je vytvoření nového obsahu a nových technologií, ale na řešení druhořadých, organizačních problémů.

Prioritní národní projekt "Vzdělání" je tedy zatím jen řešením jednotlivých problémů vzdělání, zaměřeným na podporu jednotlivých vzdělávacích institucí. Výběrové financování jednotlivých vzdělávacích institucí pomůže pouze části škol, třebaže se jedná o nejperspektivnější školy, ne však systému vzdělávání jako celku. Další opatření v rámci projektu podpoří určité směry rozvoje vzdělávání, například komputerizaci, zabezpečí školní autobusy. Ano, jsou to sice nezbytná opatření pro současné vzdělávání, ale neřeší základní problémy, které jsou nutné pro rozvoj vzdělávání obecně. Například školní autobus, to je spíše konstatování faktu, nikoli řešení problému venkovské školy: cožpak nemusí už více než 10-15 let z malých vesnických škol svážet žáky do škol ve městech?

Ještě nebezpečnějším projektem je pak financování „na hlavu“, které přinese nejen spoustu potíží pro samotné vzdělávání, ale spíše podle definice "dorazí" mnohé vesnické školy. A spolu s nimi i ruské vesnice.

Vezmeme-li v potaz zásadní rozhodnutí, týkající se vzdělávání mimo rámec prioritního národního projektu, zjistíme, že jsou zaměřeny především na organizační otázky vzdělávání. Navíc jsou často bez výsledku. To znamená, že by přechod na

dvoustupňový systém vysokého vzdělávání v Rusku značil jeho zhoršení, protože během tohoto přechodu se do značné míry ztrácí fundamentalismus současného ruského vysokého školství.

Přitom jednotlivé projekty, které jsou v povědomí veřejnosti chápány jako hlavní, zastírají chápání a řešení skutečně základních problémů vzdělávání. Například hlavním, snad nejvíce diskutovaným problémem současného vzdělání, je téma státních maturit. Přitom, jak se zdá, si už nikdo nepamatuje, že od počátku byly státní maturity zacíleny na to nabídnout takový systém prověrky znalostí absolventů středních škol, kde by jakýkoli nadaný žák z jakékoli školy mohl díky vlastním schopnostem nastoupit na jakoukoli vysokou školu ve státě. Ale jak šel čas, zapomnělo se, že státní maturity jsou pouze jednou z variant objektivní a spravedlivé prověrky znalostí absolventů a abiturientů, nikoli účel sám pro sebe.

Jaké jsou tedy problémy, jaké směry musíme vyčlenit jako prioritní? Zde je potřeba říct, že stejně obtížně jako naše země hledá svoji tradiční cestu rozvoje, přičemž se snaží sejít z liberální cesty, stejně tak se i naše vzdělávání snaží najít tradiční cestu rozvoje. K tomu je však třeba uchovat a rozvíjet jeho klasické akademické základy, také je však nutné obrození, obnova a rozvoj hlavních tradičních duchovně-mravních základů. Zejména to je velice důležité. Pro řešení tohoto problému je samozřejmě nutné, aby tomu odpovídal rozvoj celé naší společnosti. Avšak i vzdělání pro to může díky své autonomii mnohé udělat.

A zde, zanalyzujeme-li současné vzdělávání z úhlu pohledu řešení tohoto problému, v podstatě zjistíme, že nepříznivá situace není jen v Rusku, ale ve všech zemích, o kterých jsme mluvili. V USA, v západní Evropě i v Rusku se spolu s ničením duchovních základů společnosti ničí a rozpadá samotná společenská úroveň jeho existence, sociální podmínky vzdělávání a stejně tak se velmi rychle hroutí i samotná společenská (národní) výchova.

Toto vše se velice negativně projevuje v rozvoji vzdělání, v důsledku čehož je nejpalčivějším a nejbolestnějším problémem současného školství zřetelné a rychlé snížení duchovně-mravního vývoje žáků a studentů, což vede k faktické demoralizaci

školy. A v žádné jiné škole to není vidět jasněji než v té americké. Jaká je příčina tohoto jevu?

Tento trend v první řadě nepochybně souvisí s celkovým úpadkem duchovnosti v evropských státech a USA, což je vysvětlováno vcelku prudkou a čím dál rapidnější ztrátou náboženské víry v těchto státech. Tento aspekt znamenitě zanalyzovali ve svých knihách Patricka Buchanana [69], P. Chlebnikova [549] a jiní. Tato tendence se rozšiřuje i do škol, především amerických, kde už s křesťanstvím skoncovali nebo téměř skoncovali už ke konci 19. století. Ještě na začátku 20. století známý historik P. Monroe napsal: "Jeden z trendů moderní doby vyvolává a současně řeší důležitý pedagogický problém. Úplná laicizace škol vedla k naprosté eliminaci náboženských prvků z veřejného vzdělání a ve většině případů k vypuzení Bible a veškeré náboženské literatury ze škol. Látka, která ještě před několika pokoleními představovala jedinou náplň základního vzdělání, tedy nyní byla kompletně vyřazena z výuky, čímž vzniká problém nebývalého významu, problém náboženské výchovy a vzdělávání. Tento problém však nebyl téměř řešen. Dokonce ani nevyvolal skoro žádný zájem. Učitel nyní stojí před úkolem, takřka analogickým úkolu, který zformulovali už řeční filosofové - zformovat charakter pomocí převážně racionalistického vzdělání bez jakéhokoli tradičního náboženského prvku".

Jak se tedy tento problém podařilo vyřešit americké škole? Za méně než sto let je možné shrnout výsledky "této práce" s pomocí úryvků z knihy prezidenta Harvardské univerzity Dereka Boka "Univerzity a budoucnost Ameriky", který celou kapitolu své knihy věnuje analýze dějin morality amerických studentů. Se svou analýzou začíná v 19. století, říká, že v první polovině století byly morální principy v amerických univerzitách velmi silné: "Veškeré zkušenosti studentů vyšších ročníků odrážely prvořadý smysl, který byl v univerzitách 19. století prisuzován výchově a utváření charakteru vzdělané třídy lidí, kteří mohou žít v souladu s pevnou morálkou pro blaho společnosti. Ačkoli formální instrukce týkající se etiky hrály ve výchově studentů důležitou roli, byly jen částí té obrovské práce, která se dotýkala otázek a metod vyučujících a disciplíny studentů".

Avšak od té doby dochází k markantnímu úpadku morálky. Co tento úpadek morálních principů způsobilo? D. Bok poukazuje na hlavní příčinu tohoto jevu velmi

zřetelně: "I přes obrovská úsilí se v 19. století tato doktrína začala rozpadat. Ve smyslu intelektuálního vlivu byla snaha smířit vědu a náboženství narušena v roce 1859 vydáním Darwinovy knihy "O původu druhů". Darwin nebyl ve vztahu k náboženství otevřeně nevraživý. Ba naopak, dokonce odmítl napsat předmluvu k Marxovu "Kapitálu", protože se mu ta kniha zdála bezbožná. Přesto, ať už úmyslně či nikoli, Darwin samotným základům náboženství zasadil těžkou ránu, když předložil svoji přesvědčivou teorii neřiditelných změn ve světě, ve které neponechával žádný prostor pro úlohu božského principu. V akademických kruzích vznik vědecko-výzkumných univerzit ohlašoval vznik nové mentality". Výsledek je takový, že "za druhé světové války morální klima vysokých škol 19. století z univerzit zmizelo".

Když popisuje to, jaké strašné následky měla amorálnost na americkou vysokou školu, popisuje i ta obrovská úsilí, vynakládaná na to tuto amorálnost přemoci. Ale jaký je výsledek této ohromné aktivity? "Jak jsme už zpozorovali, vzrůstající zájem o etické problémy ve společnosti už napomohl vzniku velkého množství profesionálních kurzů etiky. Ale přesto ještě nejsou nároky vnějšího světa natolik silné, aby tyto kurzy zaujímaly jisté místo v učebních plánech. Student nedostává vyšší stipendium nebo lepší práci za úspěchy v kurzech etiky. Většina nadací a korporací se stále zdráhá podporovat programy týkající se profesionální etiky buď proto, že pochybují o své duševní zralosti a profesionální úrovni, nebo ze strachu z toho, že to v jejich komisích vyvolá neklid v souvislosti s ideologickými otázkami. V rámci vysoké školy se profesionální etika ještě nestala uznávanou součástí filosofie, nota bene prestiž univerzity se nijak nezvýší, když má tato univerzita tento předmět ve svých učebních osnovách. Ačkoli jsou morální problémy a otázky sociální odpovědnosti často diskutovány v uznávaných akademických časopisech, stěží jsou tím materiálem, na kterém si může vědec vybudovat solidní reputaci. V takové situaci snahy upevnit morální standardy a občanské ctnosti nadále zůstávají jen příležitostným a téměř neefektivním záměrem, třebaže jsou tyto snahy znatelnější než dříve".

Přesto však Evropa, která teoreticky odmítala křesťanství, ve svých školách Boží Zákon zachovala. Američané v důsledku tehdejších historických podmínek tuto

otázku vyřešili radikálně - Boží zákon byl vyřazen prakticky ze všech škol, vyjma několika soukromých škol.

A toto je výsledek: pokud srovnáme duchovně-mravní úroveň studentů evropských a amerických škol, je zřejmé, že evropská škola sice prožívá špatné období, ale americká škola už je pouze smutnou podívanou. Je snadné pochopit, že i pro ruské vzdělávání je tento problém stejně aktuální jako pro západní Evropu a Ameriku.

Proč jsou tedy systémy vzdělávání v USA, západní Evropě a Rusku v podstatě ve stejném stavu? Dochází k nadměrnému rozvoji intelektuální výchovy a zaostávání všech dalších aspektů výchovy, zejména duchovního a morálního.

Je evidentní, že změny, ke kterým došlo, nejsou náhodné, ale hluboce zákonité. Jsou podmíněny těmi změnami, které nastaly v novověku v samotné ideologii, pohledu na svět a filosofii společnosti a poté v teorii výchovy a vzdělávání. Jestliže bylo ve středověku vzdělání zaměřeno na přípravu člověka na věčný život a smyslem života bylo spasení, tak epocha osvícenství, které za podstatné považovalo sebehodnotu pozemského člověka a jeho pozemského života, vyzdvihla i nový ideál člověka a nový ideál lidského života, kterým je dosažení pozemského štěstí. A střídání ideologie lidstva, zaměření a přenesení těžiště společnosti na dosažení pozemských cílů zapříčinily radikální změnu v chápání cílů výchovy a vzdělávání.

A v souladu s tím se novým cílem výchovy stala příprava člověka na dosažení štěstí a všestranné seberealizace v tomto pozemském životě.

Změna cílů měla za následek změnu samotné výchovy a vzdělávání; člověk začal být připravován především na pozemský život a pozemské štěstí, ne na život věčný.

Ale co je to pozemské štěstí? Je to to, co je spojeno s tělesným a duševním blahobytem člověka: jídlo, zdraví, duševní klid atd. Na první pohled je toho mnohem snazší dosáhnout prostřednictvím vědy nežli víry. Zde vzniká, počínaje 18. stoletím a obzvláště pak v 19. století až 1. polovině 20. století, ten ostrý protiklad vědy a náboženství.

Proto i v novověkém vzdělávání začaly hrát stále významnější roli intelektuální principy.

Absolutizace významu vědy v životě společnosti a člověka tedy není náhodná. Stala se zákonitou realizací hlavní osvícenské myšlenky, která se soustřeďuje na toto: jakmile s pomocí vědy poznáme zákony přirozené přírody a zákony lidské přírody a zařídíme si život tak, aby s nimi byl v souladu, přičemž člověku dopřejeme materiální blahobyt, zdraví atd., pak jsme mu zabezpečili šťastný život.

Takto se zrodila veliká evropská myšlenka a opravdová víra ve vědu, ve vědeckotechnický pokrok, ale pravým projevem evropské novověké kultury se stává akademie věd, ve vzdělávání je to pak univerzita a gymnázium; na rozdíl od kultury středověké, která byla spjata s církví a církevními školami. Stejně tak věda, zvláště pak komplex přírodních věd, začala od té doby zaujímat stále větší místo nejen v lidském životě, ale i ve vzdělávání. Časem se přírodní vědy staly naprosto dominantními, začátkem 20. století prakticky vytěsnily klasickou kulturu ze středních škol, vytlačily jiné předměty a okruhy předmětů (duchovních, estetických) na druhou, ba i třetí kolej.

Přitom intenzivní rozvoj intelektuálního principu ve všech sférách lidského života, obzvláště ve vzdělávání, je hluboce zákonitý a životně důležitý pro jakoukoli zemi; běda tomu státu, který si dopřává ten luxus nezajímat se o vědu a nemít prvotřídní intelektuální vzdělávání, je to jasný outsider ve světě. A jelikož skutečným projevem pokroku současné společnosti je věda, tak právě ta v obsahu výuky ve školách dominuje. Dnes je to ještě více znatelné než v 18. a 19. století.

Na základě toho je zřejmé, že i ruské vzdělávání je ve svých hlavních směrech blízké vzdělávání v západní Evropě, přitom vůbec ne jako civilizace, která se ostatní snaží „dohnat“, ale spíše v rámci logiky jeho vnitřního rozvoje. Rusko jde svou vlastní, zároveň však evropskou cestou a to nikoli pouze od dob Petra I. Už od 2. poloviny 17. století se těžiště společenského života postupně a nepozorovaně začalo posouvat směrem k pozemským cílům. Za Petra I. byl tento posun opodstatněn ideologicky a stal se důraznější. Od té doby se však v Rusku začíná cílevědomě utvářet světské vzdělání, které má jako prioritu pozemské cíle a čistě odbornou přípravu a obsahu

vzdělávání začaly dominovat vědecké poznatky. Proto představitelé vyšších vrstev už v 18. století získávali světské, sekulární vzdělání.

A opět platí, že nejde ani tak o to navýšit rozsah vědeckých poznatků ve studijním plánu, jako spíše změnit jeho cíle od základů, jeho smysl při zaměření na intelektuální rozvoj společnosti, nikoli rozvoj duchovní.

Takže pokud do 18. století sloužila výchova v Rusku jako prostředek pro duchovně-mravní zdokonalování člověka a poté pro pozemské cíle, tak od 18. století je výchova (a především pak vzdělávání) více zaměřeno na řešení pozemských cílů a především na přípravu člověka na jeho budoucí pozemskou, zejména profesionální působnost. A přestože jsou v obsahu vzdělávání ve školách uchovány i náboženské poznatky, stačí poznamenat, že ve všech školských institucích byl téměř vždy vyučován Boží zákon a oficiální osnovou a ideologií ruského vzdělávání zůstávalo až do roku 1917 pravoslaví. Samotné studium pravoslaví však bylo součástí koncepce vzdělání, které bylo zaměřené na dosahování pozemských cílů a poté i těch vyšších cílů, duchovních, na základě čehož ztratilo vzdělání pravoslavnou smyslovou a motivační podstatu své existence.

Nelze si však nevšimnout, že jednostranný intelektualismus, který se tak rapidně rozvíjí, vyjde čím dál více draho společnost i výchovu a tedy i samotného člověka, protože ten mu obětuje jak fyzický rozvoj, tak i rozvoj tvůrčího myšlení (na úrovni obsahu vzdělávání, které představuje umění a ani zdaleka ve studijním plánu nezaujímá takový prostor, jaký zaujímá věda) i rozvoj duchovně-mravní (na úrovni školního obsahu vzdělávání, který představuje v první řadě studium náboženství). A jelikož dnes ve školách mnohé druhy vzdělání (ať už úplně či zčásti) chybí, nejsou rozvíjeny mnohé stránky osobnosti člověka, obzvláště pak jeho duchovní principy, na základě čehož se v člověku nerozvíjí to "lidské". A zde vzniká reálné nebezpečí přeměny člověka do animalistického stavu. Nikoli do stavu zvířecího, zvířetem se člověk z principu stát nemůže, ale spíše do zhovadilého, který charakterizuje člověka, jenž zničil všechno lidské, co v něm bylo. Můžeme to porovnat s následující situací: pokud člověk špatně zachází s půdou, tuto tím ničí; a pokud zachází špatně sám se sebou, ničí sám sebe.

Tato epocha si zadala obrovský úkol, a to učinit člověka šťastným už v pozemském životě. Dát mu najíst, zajistit mu v životě bezpečí, chránit ho před nemocemi atd. (to je bezesporu obrovský úkol – cožpak ve středověku hlad a epidemie nevyhlazovaly celá území?). Tento úkol v mnoha ohledech i splnila.

Díky těmto úspěchům vznikla v povědomí lidí iluze, že s pomocí vědy a techniky je možné vyřešit i hlavní existencionální problémy člověka. Ale je čím dál jasnější, že uspokojení tělesných a duševních potřeb nemůže vyřešit ani jeden opravdu důležitý problém lidstva: otázky smyslu života a smrti člověka, smysl skutečného štěstí a utrpení atd. Tyto problémy nelze vyřešit, protože klíč k jejich řešení se nachází někde jinde než v hmotném světě, ve kterém člověk a lidstvo existuje - v místě jeho duchovního bytí.

Nabízí se řešení, a to zastavit intelektuální rozvoj ve společnosti. To však není možné učinit, jelikož dnešní civilizace je natolik komplikovaná, že by snaha zastavit její rozvoj byla podobná snaze přerušit rozvoj živého organismu. Zastavit vývoj živého organismu, aniž bychom samotný orgán zabili, je nemožné. Stejně tak je nemožné zastavit i rozvoj civilizace, obzvláště pak složité, aniž bychom ji zničili.

Stejně tak ani školství nemůže tuto tendenci překlenout prostým omezením intelektuálního aspektu ve vzdělání. Na základě toho může škola sama o sobě jen těžko překonat tendenci stále se prohlubující duchovní krize současného vzdělání, jelikož tato je vyvolaná systémovou duchovní krizí, která v současném světě panuje. Tuto krizi vyvolalo snažení pouze o duševní a materiální blahobyt člověka, který na skutečné důvody své existence a na nejvyšší duchovní potřeby zapomněl; rozvojem společnosti, zaměřeným na maximální uspokojení materiálních i duševních potřeb. V důsledku je člověk degradován na spodní úroveň své existence. Přitom je stále více zřejmé, že problémy, které už se zdály vyřešené, až tak vyřešené nejsou, že ve skutečnosti nemá Evropa ani jeden problém vyřešen definitivně, ať už je to hlad nebo epidemie. A stejně i k onomu vezdejšímu chlebu se dostává stále obtížněji.

Nejbezpečnější je ta skutečnost, že člověk a společnost si často následky svých činů uvědomí až pozdě. Situaci, která dnes nastala, lze vyjádřit jednoduše a názorně: Země, která se ještě před sto lety zdála být nekonečnou, se dnes ukázala takovou,

jakou byla od začátku, jako velký koráb plující do vesmíru. A lidé jsou tu jako obyvatelé panelového domu, každý se stará jen o svůj byt a nechce myslet na to, že se základy domu hroutí, kanalizace už dávno zrezivěla a sklepy jsou zaplaveny vodou. A dům každou chvíli spadne. Samozřejmě, v mnohoposchodové budově vyhrají ti, kteří na svůj byt nahlížejí jako na dočasné útočiště, z kterého je třeba utéct, než dům spadne. Ale situace na planetě Zemi je dnes taková, že už utéct ani není kam. Všude je to stejné: usouzená příroda, degradované půdy, mizející lesy, nastupující pustiny, znečištěný vzduch, zamořená voda, ubývající zásoby surovin.

Je tedy na čase uvědomit si, že evropská osvícenská ideologie s jejím posledním výkřikem - současnou liberální ideologií, která je podobná drogové omámenosti, už není s to být základem pro řešení současných globálních problémů lidstva. Stejně tak ani současné liberální povědomí není schopno pochopit škodlivost "kočovníků" (Jacques Attali), pochopit, že kočovnické hospodářství je o úroveň níž a o úroveň méně efektivní než zemědělské. Pokud vyznáváme ideologii "nových kočovníků", je možné zničit všechny a všechno, čímž vytvoříme prostor pro své blaho. To je však abnormální způsob existence, i v přírodě se vyskytuje jen velmi zřídka: spontánní šíření kobylek, invaze hlodavců atd. Avšak chaos bojů "kočovníků" už znemožnil existenci nejen člověka, ale samotné Země.

V dané situaci je koncepce trvale udržitelného rozvoje to jediné, co nám může nabídnout liberální světonázor. Ideál dnešního liberálního postoje ke světu, jak je formulován v koncepci udržitelného rozvoje světa je však (v tom lepším případě) pouze uchovávání statusu quo. Přírodu nelze zachovávat jen v chráněných rezervacích. A stejně tak nelze uchránit ani svět, lidstvo a člověka pouze tím, že zastavíme jejich rozvoj na určité úrovni.

Koncepce udržitelného rozvoje ve světě, která jen oddaluje blížící se katastrofu, však neřeší hlavní problémy, mezi něž patří odklonění lidstva ze stavu prudkého uhasínání duchovnosti, které vede k duchovní a mravní univerzálnosti západoevropské společnosti, zejména americké.

V rámci ideologie epochy osvícenství nelze řešit hlavní a základní problémy lidstva a člověka, protože není možné je vyřešit cestou jednostranného vědecko-technického

pokroku. A navíc samotný vědecko-technický pokrok, který plodí nebývalé intelektuální a materiální prostředky, mění lidstvo a člověka na jednostranně zaměřeného spotřebitele, který je často zároveň na okraji společnosti jako narkoman, alkoholik atd.

Co je však nejnebezpečnější, doposud není v praxi plně chápáno, že je řešení duchovně-mravních problémů důležitější než řešení problémů materiálních. Několik lidí umírá na cholera. To je problém. Několik lidí umírá na ptačí chřipku, to je problém. Ale miliony dětí, které mají zhroucenou psychiku poté, co viděly "americké krváky", to už je jednoduše ohromný byznys. Miliony lidí, kteří umřeli v důsledku užívání narkotik, to je ještě výnosnější, a tím pádem i lepší byznys. Navíc je to takový byznys, bez kterého už samotné lidstvo nemůže existovat, jak se zdá. A přitom si málo kdo uvědomuje, že toto všechno plodí síly, které můžeme srovnat s choroboplodnými viry a bakteriemi jako jadernou bombu a meč.

Proto má dnes lidstvo jen jednu možnost jak přežít, a to stát se pánem na zemi, kterou mu dal Bůh, pánem, který bude Bohu za vše zodpovědný. A bude přetvářet nejen zemi, ale především sám sebe podle vyšších příkázání, která mu Bůh dal. Zároveň by ale neměl být odmítán rozvoj vědy a techniky. Samo o sobě se to dnes rovná sebevraždě: úloha vědy a techniky v životě společnosti stále roste a její odmítnutí samotnou civilizaci zničí, avšak ani jednu z jejích mnohých problémů neřeší. Proto je nutné, aby šlo současný rozvoj civilizace přesunout na jinou úroveň; na úroveň duchovní, aby se duchovní život stal přednostním, aby se úkoly duchovního života staly těmi hlavními v životě společnosti i člověka a aby byly v rámci duchovního života řešeny sociálně-ekonomické problémy.

Stručně řečeno, největší nebezpečí současné společnosti nespočívá v intelektuálním rozvoji obecně, ale v jednostranném intelektuálním rozvoji; v tom, že jiné sféry společnosti a lidského pokolení téměř nejsou zdokonalovány; problém je v tom, že se rozvoj intelektuální oblasti zaměřuje na řešení ryze materiálních problémů. To ve skutečnosti deformuje miliony lidských životů a ohrožuje samotnou existenci společnosti a výchovy a zároveň to nevyhnutelně vede k narušení vývoje společnosti i člověka. Tento fakt je evidentní díky tomu, že prakticky v celé Evropě není porodnost vyšší než úmrtnost. A to za stavu absolutního blahobytu západního světa.

Tato situace přitom není vnímána jako něco nebezpečného. Tichý zánik evropské civilizace Evropany neznepokojuje. Ale to je i podstatou duševní nemoci – jako nemoc vnímána není, třebaže jsou její následky horší než působení jakýchkoli jiných škodlivých faktorů.

Toto zlo však nelze překonat ničím kromě reálného duchovního života. Proto cesta z této totální krize, včetně krize ve vzdělávání, nespočívá v odmítnutí vědy a techniky, ale v upevnění priority duchovního života a to už na tomto základě, v rozvoji jiných aspektů společnosti. Proto jen v životě, který je zasvěcen Kristu, si může lidstvo optimálně vybudovat svůj intelektuální, společenský a ekonomický život. A takový rozvoj pomůže všem lidem, nehledě na to, kolik jich je, zajistit normální život. Pokud bude Hospodin chtít, uživí desítky miliard lidí. Pokud však nebe uzavře, tak na Zemi ani sto lidí nepřežije.

V současnosti je proto nezbytně nutná zásadně odlišná koncepce rozvoje světa. A její podstatu je možné vyjádřit pojmem přeměna. Tento pojem charakterizuje zlepšení a zdokonalování světa i samotného člověka v souladu nejen s přírodními a společenskými, ale i duchovními zákony, v souladu s Božími přikázáními.

Přitom je prostor pro přeměnu obrovský, třebaže omezený na všech úrovních, neproniká za hranice, které stanovují zákony a přikázání od Boha. Snahy překročit hranice zákona v přírodě mohou vést k jejímu zničení. Vlastní norma je dána i člověku. Existují limity tělesného rozvoje a tyto limity můžeme vidět u světových mistrů, kteří dosáhli rekordů ve svém sportu. Existují i intelektuální limity, těm odpovídá geniální vědec či geniální umělec. Horní hranicí duchovního světa je světec. Zároveň na příkladu těchto hranic vidíme, jak veliké jsou možnosti rozvoje člověka či lidstva.

Jelikož je takový rozvoj možný především na základě duchovních zákonů, musí být v Rusku znovu oživeno pravoslavné jako reálné duchovní bytí společnosti a člověka. Toto obnovení ve všech sférách naší společnosti nám umožní princip, který dostal název symfonie a charakterizuje rovnoprávnost ve spolupráci státu a církve při řešení všech problémů včetně vztahů teologie a vědy. Díky tomuto principu bylo v předrevolučním Rusku možné vyhýbat se zásadním rozporům mezi vědou a

náboženstvím. Zatím však model, ve kterém byla církev dominantní ve světských záležitostech a teologie v záležitostech vědeckých, vedl v západní Evropě na jedné straně ke staletému boji světské moci s mocí církevní a k neméně dramatickému boji vědy s teologií na straně druhé. Avšak Rusko díky principu symfonie nevěděla ani o boji světské a duchovní moci na jedné straně, ani o boji teologie a vědy na druhé straně.

Na základě obnovení duchovního života ruské společnosti je možné obnovit i jeho duchovní složky ve vzdělávání. Zároveň se však pravoslavný světonázor, který v sobě uchovává představu duchovnosti jako ontologického dogmatu, může stát smyslotvorným základem ruského pedagogického myšlení.

To vyžaduje systémovou práci na všech úrovních obnovy ruského vzdělání na základě tradičních pravoslavných hodnot. Samozřejmě to je neuvěřitelně složité uskutečnit, neboť jsme rukojmím téměř katastrofické situace, která nastala v důsledku zničení jedné z nejdůležitějších oblastí ruské společnosti, a to náboženské sféry. Tento jev automaticky odsoudil ruskou společnost na smrt i přes všechny materiální úspěchy a hodnoty sociálního zřízení dob Sovětského Svazu, jako jsou bezplatné vzdělání, lékařská pomoc atd.

V ruském státě byl však po rozpadu Sovětského svazu namísto obnovy tradičního náboženství ve skutečnosti vyřešen konkurenční boj různých náboženství. Objevilo se nesčetné množství všech možných sekt a sektářů, což tradiční náboženství a tradiční duchovní kulturu ničilo a z milionů Rusů udělalo nepřátele vlastní kultury a země. V současnosti nemůže dnešní ruský stát z důvodu své slabosti zastavit duchovní válku se svým národem, válku, která probíhá v několika oblastech, zejména v médiích.

Proto první otázkou, kterou musíme zodpovědět, chceme-li se vydat na cestu tradičního rozvoje v našem vzdělání, je otázka obnovení duchovnosti ruského národa na všech úrovních. K tomu je třeba obnovit pravoslavný život většiny Rusů a ruské společnosti, avšak zároveň uchovat tradiční různorodost ruské civilizace.

Takový soulad umožňuje přeměnu společnosti i samotného člověka. Příkladem budiž ruské pravoslavné kláštery. Zde šlo od počátku o transformaci lidské duše, což bylo tím nejdůležitějším. Až poté se přidávala i materiální stránka existence klášterů. Pokud se chce člověk změnit, musí začít sebezdokonalováním v oblasti duchovna. Na tomto základě pak probíhá formování dalších oblastí. Navíc jsou všechna úsilí, která vedou k rozvoji člověka, orientována na starost o jeho tužby.

Duchovní existence a rozvoj člověka v současné technokratické a duchovně degradující ruské společnosti jsou samozřejmě neuvěřitelně obtížné. Nesmíme však zapomínat, že duchovní život by se dal přirovnat ke kvásku v těstě nebo živé rostlině – roste a vyvíjí se. V současnosti duchovní život v Rusku prochází obrozením a připomíná tak jarní travu, která je pokrytá ještě trávou loňskou. Jestli poroste, nebo bude tak slabá, že sama zvadne, či jí loňská tráva (naše ateistická minulost) nedá ani možnost, aby rostla, nebo ji mráz (vnější síly) zničí - toť otázka, na kterou nám stát odpoví nejspíše v příštím desetiletí.

Ve spojitosti s tím se bude řešit otázka, zda může současné ruské školství splnit úkol, kterým je obnovení svých duchovních základů.

Odpovědět na tuto otázku je obtížné nejen kvůli odporu vnějších sil vůči tomuto postupu, ale i kvůli vnitřnímu rozvoji vzdělávání. Vezmeme-li v potaz všechny možné typy škol, zjistíme, že v historii lidstva existovalo pouze několik škol, například staroindická, starohebrejská, středověká (a to jen s velkými výhradami), kde nebyla určujícím principem intelektuální, ale náboženská výchova. Můžeme ještě dodat, že silná mravní výchova byla taktéž, i přes možné výhrady, ve staročínské a středověké čínské škole.

Co se týče ruské historie, ruská škola takovou byla až do 18. století. Navíc i v 19. století, zvláště pak od poloviny století, bylo možné získat vzdělání postavené na duchovních základech. Zářným příkladem je teorie a praxe budování církevně-farní školy Konstantina Petroviče Pobedonosceva, Sergeje Alexandroviče Račinského, Sergeje Iriněviče Miropolského a dalších a také to, že tolik církevně-farních škol existovalo.

Z tohoto úhlu pohledu je ničení všech církevně-farních škol (s jejich původním klasickým duchovním obsahem) vandalismus, který nemá v historii lidstva obdoby. Dočasná a poté i sovětská vláda vůbec neměla tušení, co způsobuje tímto uzavřením církevně-farních škol. Bohužel si tito lidé ani neuměli představit, jaký zničili potenciál. Navíc ani samotní zakladatelé církevně-farní školy plně nechápali, co vybudovali, snad až na S. A. Račinského a K. P. Pobedenosceva. Takřka ukázkovým je spor S. I. Miropolského a Nikolaje Alexandroviče Korfa. S. I. Miropolský se nejdříve omluvil Korfovi za to, že s ním polemizoval, přestože měl v podstatě, bráno čistě pedagogicky, nepochybně větší pravdu: klasický model církevně-farní školy, který obhajoval, byl podle všech parametrů na mnohem vyšší úrovni než model státní praktické školy, kterou nabízel N. A. Korf. Zdá se, že nastal čas pro seriózní analýzu těchto dvou modelů ruského základního vzdělávání.

Bohužel tato důležitá praxe nenašla v Rusku tolik potřebné pochopení. Nikdo nenavrhoval dále rozvíjet církevně-farní školy jako plnohodnotné střední školy.

Z historického úhlu pohledu je však škola nejčastěji institucí pro intelektuální rozvoj člověka. Příkladem mohou být především starořecké a starořímské školy. V této souvislosti je pro pedagogiku jejich analýza krajně důležitá. Není náhoda, že západní Evropa od dob renesance tak důkladně zkoumá starořeckou a starořímskou výchovu a vzdělání a nachází v nich základ vlastní výchovy a vzdělávání především. Starořecká a starořímská civilizace vybudovaly systémy vzdělávání na intelektuálním základu, i na pojetí člověka jako takového, člověka přirozeného, fyzického, intelektuálního, a nikoli duchovního. Na základě toho vytvořily systém nenáboženské výchovy a zvláště kvůli tomu je Evropa tak vysoce oceňovala, počínaje obdobím renesance a zejména pak za dob osvícenství. Přímou spojitost antické a současné západoevropské školy nelze nevidět. Samozřejmě, že středověká škola se také v mnohém od římské školy inspirovala, ale inspirovala se spíše obsahem vzdělání, nikoli podstatou. Novověká západoevropská pedagogika z antiky převzala myšlení, samotné přístupy k pojetí člověka a k jeho výchově a samotný smysl předurčení a fungování vzdělávání. Avšak oživit civilizační základy antiky v evropské výchově samozřejmě nemohla. Proto když odpůrci křesťanství bojují proti křesťanským principům v současném vzdělávání, nemají ani tušení, že dnešní

evropské vzdělávání, které křesťanství odmítá a nemá možnost přejít na antické základy civilizace, zůstává úplně bez jakýchkoli civilizačních základů.

Z hlediska pedagogiky tedy hlavní příčinou, proč je v současném vzdělávání dominantní intelektuální princip, není jen to, že se v novověku věda stala bezprostřední hybnou silou, ale i to, že má ohromný výchovný potenciál, ve srovnání s jinými pedagogickými prostředky snad největší. Důkazem této myšlenky budiž celá historie výchovy. Z tohoto úhlu pohledu jsou důležité úvahy Vladimira Ivanoviče Vernadského o roli vědy nejen jako faktoru v rozvoji hmotných sil, které přeměnily člověka na "geologickou sílu", ale o vědě i jako o nejdůležitějším prostředku intelektuálního rozvoje, který staví člověka, jež vědu zná a rozumí jí, v intelektuální rovině mnohem výše než člověka vědy neznalého.

Ve starořeckých a starořímských školách tedy byly intelektuální principy dominantními, přestože věda sama o sobě nebyla v těchto společnostech bezprostřední hybnou silou. Tou se stala až v současné společnosti.

Stručně řečeno, věda sama o sobě má pedagogický potenciál větší než studium předmětů jakékoli jiné obsahové náplně. Věda je nejlepším nástrojem pro intelektuální rozvoj člověka, a právě tento fakt určuje její dominantní postavení v současném vzdělávání. Právě proto je intelektuální princip v evropském školství a tím i prakticky na školách celého světa stále více rozšířeným jevem. Ani zavedení (či zachování) hodin práce, tělesné výchovy atd. ve školách současný řád nezměnilo a ani nezmění. Tyto předměty jsou ve školách tolerovány, pokud nejsou v rozporu s intelektuálním rozvojem. Snahy přeměnit školu tak, aby byla více zaměřená na práci (či techniku), estetiku atd. zůstaly v současné evropské historii v tom lepším případě honosnými pokusy. Můžeme se zeptat: změníme-li dobu studia estetických a vědeckých disciplín, co se změní? A můžeme do současného vzdělání zařadit pracovní základy? Nejspíše ne, protože teoretické znalosti jako prostředek vzdělávání nad ostatními prostředky vyhrájí.

A proto se pedagogika, která nabízí různé modely škol, rozhodně musí s tímto faktem vyrovnat. Stejně tak i s tím, že každá epocha v sobě má něco, co je jejím symbolem ve vzdělávání. Například symbolem římského vzdělávacího systému a

vzdělání římského občana se stalo rétorické vzdělání s hlavní myšlenkou univerzality. Tímto je v mnoha ohledech vzorem pro současné vzdělávací systémy, které mají k univerzálním principům velmi daleko. Symbolem novověku se však stalo vzdělání vědecky zaměřené. A jelikož je věda ve vývoji současné společnosti určující silou a zároveň nejlepším prostředkem intelektuálního vývoje, je tím pádem absolutně nezaměnitelnou a stěžejní složkou současného vzdělání.

Řešení problému proto nespočívá v tom mechanicky omezit, "seškrtat" vědu ze vzdělání - to by vzdělání pouze zničilo. Důležité je optimalizovat intelektuální stránku výchovy a umožnit přitom jiným složkám, především duchovně-mravním, aby přirozeně a uceleně fungovaly.

Z toho vyplývá, že společným, globálním cílem současné výchovy by se měl stát ideál, který zosobňuje obraz spasitele. Právě on je stálým lidským ideálem, platným pro všechny národy. Ztělesnění tohoto ideálu v pedagogice spočívá v tom nabídnout člověku všestranný a harmonický rozvoj: duchovní, duševní, intelektuální, tělesný a zejména duševně-mravní vývoj.

Není to jen další utopie? Vždyť problém všestranného rozvoje řešilo už mnoho generací v historii včetně epochy SSSR. Je snad samotná myšlenka všestranného harmonického vývoje jakousi odvěkou nedosažitelnou pedagogickou ideou? Zdá se, že při řešení tohoto problému není tím nejdůležitějším odsunout ho do kategorie nedosažitelného snu, ideálu, kterého nikdy nedosáhneme, čehosi neblaze nekonečného. Ve skutečnosti však všestranný vývoj neznamená, že bude jeden člověk více úspěšný ve všech oblastech, ale spíš by si každý měl osvojit vlastní základní vlastnosti, které jsou mu přirozené. Právě proto byl vždy v historii lidstva prosazován tento ideál, protože právě on umožňoval optimálně řešit základní problémy výchovy. Harmonický rozvoj není věčně nedosažitelný ideál, nýbrž celistvý, nedeformovaný a konzistentní rozvoj člověka. A tragika evropské novověké výchovy, jejíž výsledky dnes vidíme, spočívá v tom, že se celá duchovní sféra ocitla mimo toto cílevědomé formování.

Optimální řešení všestranné výchovy člověka je možné skrze řešení problému úplného sloučení jeho celkového a odborného formování. Nejvíce do hloubky tento problém prozkoumali ve starověkém Řecku. Toto řešení v pracích antických myslitelů je však přijato na základě sociálních podmínek té doby: všeobecné vzdělání

musí být poskytnuto svobodnému občanovi, ale řemeslník, natožpak otrok, má nárok na zvláštní odbornou přípravu. Takové řešení je samozřejmě v naší době nepřijatelné. Dnes je třeba jiného přístupu. Zdravý rozum napovídá, že je třeba od všeobecného vzdělání jít k odbornému. Tento postup však často není možné dodržet: s tělesnou výchovou a umělecky zaměřenými předměty se žák setká ještě před tím, než do školy začne chodit. Výuka vědeckých předmětů začíná v první třídě: výuka jazyka a matematiky je v plném slova smyslu odborná vědecká výuka.

Současná výchova tedy musí vzít v úvahu dva různé přístupy a sloučit prakticky neslučitelné přístupy k výchově: přístup všeobecný a speciální, a to v různých věkových skupinách, počínaje malými dětmi. Například tělesná a hudební výchova jsou v mnoha ohledech všeobecné předměty, na druhou stranu však mají i charakter odborných předmětů.

Dále musíme definovat všeobecný a odborný rozvoj člověka na třech úrovních jeho rozvoje: na úrovni duchovní, duševní a fyzické.

Rozvoj duchovní sféry. Hlavní nedostatek současné výchovy spočívá v tom, že je de facto odmítán rozvoj duchovní sféry. A tímto se stěžejní oblast lidského života, která člověka formuje, ocitla vně cílevědomého odborného rozvoje. To je však v rozvoji člověka stejná zřůdnost, jaká by nastala ve fyzickém vývoji člověka bez tělesné výchovy, při absenci jakékoli fyzické aktivity, jakéhokoli pohybu.

Proto je nutné vytvořit plnohodnotný systém duchovně-mravní výchovy. Stejně jako se tělo může vyvíjet jen v souladu s materiálním světem, duch se může vyvíjet jen tehdy, pokud setrvává v opravdové víře, v Církvi Kristově, v Kristu. Nejen v myslí, ale i reálně, ontologicky. Bez toho nastane duchovní a mravní smrt. Proto musí být výchova zaměřena na to, aby dítě žilo reálným duchovním životem, aby neustále žilo v Církvi Kristově. Je důležité, aby o víře nejen něco vědělo, ale aby náboženským životem i žilo. Pro dítě je tisíckrát užitečnější každý den hrát fotbal než o fotbale všechno vědět. Stejně tak i v duchovní výchově nejsou důležité jen evangelické znalosti, ale i Boží milost, která je jen v reálném náboženském životě.

V duchovní výchově je kladen důraz na všeobecný rozvoj. A pro většinu lidí zůstane duchovní rozvoj navždy všeobecným rozvojem. Odborná, profesní výchova, například výchova kněze, přichází pouze tehdy, když je člověk dostatečně zralý a sám si tuto cestu vybere.

Duchovní rozvoj umožňuje mravní rozvoj člověka, protože mravní zákony zachovávají svoji platnost pouze v duchovní sféře. Přitom je velmi důležité utvářet u dětí nejen mravní imunitu, ale i neméně důležitý kladný mravní ideál – ideál, který máme všichni lidé po celou dobu v podobě Spasitele. Nejděsivějším jevem je dnes to, že mnoho lidí kladný mravní ideál nemá. I proto nespočívá nejdůležitější úkol mravní výchovy pouze v tom, abychom naučili žáky „morálnímu zákazu“, ale především, abychom u nich zformovali správný smysl pro morálnost, uvědomění a chování a aby se podle těchto norem i řídili.

Duchovní princip je tedy základem morálního rozvoje člověka nejen proto, že vytváří mravní imunitu, ale i proto, že nabízí absolutní mravní normy, přikázání, které jsou obsaženy v evangeliu a absolutní kladný mravní Ideál, kterým je Ježíš Kristus a kterého by se měl držet každý člověk. A Bůh dává každému člověku sílu nést svůj mravní kříž.

Spolu s tím je duchovní rozvoj základem i jiných forem výchovy: duševní (intelektuální, volní, emocionální) a fyzické. Duchovně silný člověk je schopen překonávat silou ducha dokonce fyzické nedostatky a nemoci, duchovní vývoj člověka totiž umožňuje kompenzovat nedostatky duševní a tělesné roviny člověka.

Nejdůležitějším posláním duchovní výchovy člověka ve vztahu k jiným formám výchovy je pochopení vlastní předurčenosti vzhledem ve vztahu k Bohu a skutečný život podle Božích přikázání, "život v Kristu". Dnes jsou například děti ve školách připravováni jako odborníci pro výuku vědy, ale kolik z nich se bude vědou opravdu profesionálně zabývat? Děti jsou připravováni jako sportovci, ale z kolika z nich se stanou profesionální sportovci? Proč by to měla být tragédie, když se dítě sportovcem nestane? Nejen proto, že se nestal šampionem, ale i proto, že se nerealizoval jako člověk. Zatímco nám duchovní výchova umožní pochopit, že každý člověk je vyvolený Bohem, pochopit, že Hospodin k něčemu předurčil každého

člověka, Hospodin připravil každému člověku jeho kříž, ať už je jakýkoli, a Hospodin se na to člověka dotáže. Proto úkol duchovní výchovy spočívá v tom pomoci každému člověku, aby pochopil, co je jeho křížem na tomto světě, dát mu možnost a sílu tento kříž nést životem. A to nejen kříž neúspěchu, ale i úspěchu. Vždyť kolik lidí umírá v životě nejen následkem neúspěchu, ale i úspěchu.

Druhá sféra výchovy - duševní (intelektuální, volní, emocionální) výchova. Zejména intelektuální rozvoj v současné výchově dominuje. Vzdělání se dnes stalo signifikantní sférou života společnosti. Kvantitativní a kvalitativní charakteristiky vzdělávání si však navzájem neodpovídají. Konkrétně v rozvoji evropského, ale i ruského vzdělávání pozorujeme snížení jeho kvality, ale nejtíživější situace, co se kvality vzdělávání týče, je nyní v USA. Hlavní příčinou tohoto jevu je ztráta akademického, klasického principu v důsledku značné orientace amerického vzdělávání na to, aby byly dosaženy praktické, pragmatické a užitkové cíle.

Je pravda, že silnou stránkou amerického vzdělání jsou univerzity. A možná dokonce ani ne tak samotné univerzitní vzdělání, jako spíše obrovský intelektuální potenciál, který je v amerických univerzitách zkonvergován ze všech států světa. Právě to jim umožňuje patřit k těm nejlepším na světě.

Jak se zdá, optimální vývoj intelektuálního vzdělávání je též třeba řešit v rámci vzájemného vztahu všeobecného a odborného rozvoje. Zde je důležité pochopit, v jakém vztahu by všeobecný a odborný rozvoj měl být: zda má být odborný rozvoj pokračováním všeobecného či jeho určujícím základem. Naše vzdělání v oblasti vědecké přípravy je de facto odborné vzdělání. Na jednu stranu je to dobře, protože takové vzdělávání nám umožňuje připravovat specialisty, kteří jsou oceňováni na celém světě, na stranu druhou je to vykupováno neobyčejně vysokou cenou, kdy se doslova od první třídy naše vzdělávání stává odborným ve sféře intelektuálního teoretického rozvoje člověka. Ale vždyť zdaleka ne všechny děti mají předpoklady k výuce vědy a ne všechny děti se budou vědou zabývat. A pokud se člověk nemůže realizovat v oblasti nemanuální práce, bude to snad pro jeho život znamenat katastrofu a bude odsouzen k věčné životní neuspořádanosti?

Jaké by mělo být optimální intelektuální vzdělávání? Z jedné strany musí rozhodně formovat vysokou úroveň intelektuálního rozvoje, ze strany druhé je nutné, aby tato úroveň byla optimální. Je možnost vyučovat část předmětů, jako například matematiku a mateřský jazyk, na úrovni odborné přípravy a jinou část jako všeobecné předměty? Jestli však děti získávají vysokou intelektuální úroveň studiem matematiky a mateřského jazyka, má smysl je degradovat na nižší úroveň studiem jiných vědeckých disciplín? Proto je třeba najít všeobecnou rozumnou míru intelektuálního rozvoje. Přitom je nutná organická jednota přírodních (vědeckých) a humanitních předmětů, které umožní rozumně a optimálně člověka k vědě postupně přivést.

Je velmi důležité vytvořit model estetického rozvoje člověka: jak na úrovni obsahu, tak na úrovni technologií, kdy by žák mohl získávat umělecké vzdělání na vysoké úrovni.

Tělesná výchova. Té je na školách stále méně. A to především kvůli snížení počtu hodin pracovní výchovy. Člověk však bez fyzického rozvoje nemůže žít. V každé historické epoše měla svoje místo potřeba fyzického rozvoje, stejně tak i duchovního. Ale pokud tyto potřeby člověk ignoruje, je to tragédie pro člověka i celou společnost.

Přitom musíme brát v potaz jak všeobecný tělesný rozvoj, tak i ten odborný. Některé děti se už od raného věku zabývají sportem. Ale jak a kde by se měly snoubit všeobecný a speciální fyzický rozvoj?

Tělesná výchova by měla být převážně všeobecnou výchovou (třebaže bychom neměli vyloučit ani odbornou sportovní výchovu), měla by uceleně zapadat do existujícího systému výchovy, především by měla být rozumně spojena s výukou. Pro akademickou práci je důležité zdraví, a to notně zdraví. A vždy a všude spočívá hlavní nebezpečí mentální výchovy v tom, že při zásadních mravních odchylkách (pýcha, namyšlenost atd.) dochází k odchylkám i ve fyzickém vývoji: oslabení sil, oslabení zdraví atd. Zhoršení zdraví u dětí školního věku bylo závažným problémem škol i ve středověku, renesanci a osvícenství. A je stále akutní i v současné škole. Špatné držení těla, ochablost, slabost, nervové zhroucení, stále ty stejné problémy.

Ale pokud ještě v 19. století získávalo odborné vzdělání pouze několik procent dětí, tak nyní se prakticky 100 % dětí učí ve školách.

Znamená to, že dnes tedy skutečně stojíme před problémem, jak uspořádat vzdělávací program tak, aby vzdělání zdraví nejen udržovalo, ale i rozvíjelo. A to ve všech sférách: tělesné, intelektuální a zvláště duchovní.

Tělesná výchova by měla nabízet i seriózní pracovní výchovu. Společnost by proto měla chápat fyzickou práci jako rovnocennou se všemi dalšími druhy aktivitami ve vyučování a uvědomit si, že práce má pro společnost stejně tak veliký význam jako i činnost intelektuální. A člověk vykonávající fyzickou práci by si zasloužil stejný respekt a společenské uznání jako vědec, sportovec atd. Avšak toto chápání je možné pouze na úrovni vyššího duchovního bytí, kde není žádný otrok ani svobodný občan, ale panuje tu názor, že Hospodin posuzuje každého člověka na základě jeho schopností, které jsou mu dané. Pro současný život milionů lidí je to důležité. Velmi často dochází k následující situaci: když se člověk nedostane na univerzitu, život tím pro něj končí. Sportovec musí zanechat vrcholového sportování a občas ho napadne, že si sáhne na život. Ale vždyť i jiných činností je mnoho a mnoho. Není nutné věnovat se jen těm "velkým" věcem. Je tak důležité pochopit, že člověka spasí jen práce. Pro Hospodina je důležitá naše práce. Jakákoli práce. Práce není hřích. Hříchem je lenost. Avšak jakákoli poctivá práce "v souladu s křesťanskou morálkou" (Konstantin Dmitrijevič Ušinskij) člověka spasí. Přitom je nutné počítat s tím, že k některým druhům ruční práce je nutná příprava už od raných let.

Je velice důležité, aby se současná společnost naučila adekvátně oceňovat profesionální úroveň člověka a pochopit, že největším úspěchem společnosti je nejvyšší profesionalita v jakékoli oblasti lidské činnosti, ať už je to věda nebo politika a tomu odpovídající hodnocení lidské práce. Přitom by si studium u nás mělo zachovávat charakter seriózní práce.

Můžeme s úspěchem tyto problémy řešit? V zásadě ano. A ve prospěch toho hovoří i fakt, že se objektivně dnes dostalo lidstvo do úrovně, kde prakticky řeší aktuální pedagogický problém – problém celoživotního vzdělávání. To je hlavní tendencí ve

vzdělání v mnohých státech světa včetně Ruska. A je třeba, aby se stala běžnou praxí.

Mnohem těžší je přenést proces výchovy do procesu nepřetržité sebevýchovy. Tento problém lze vyřešit, pouze pokud obnovíme plnohodnotný duchovní život společnosti a duchovní základy ve výchově a vzdělání, protože pouze ve skutečném náboženském životě je možné se kontinuálně vyvíjet v duchovní oblasti.

To pomůže vyřešit i mnohé pedagogické rozpory a problémy, protože zároveň dovoluje přesunout jejich řešení za rámec určitého věku a určitého vzdělávacího ústavu a rozšiřuje sílu rozhodnutí na všechny věkové kategorie a různé úrovně výchovy a vzdělání.

Další úrovní analýzy vzdělávání je obsah vzdělávání. Abychom objasnili, nakolik je tato otázka komplikovaná, uvedeme si následující příklad z historie. Podle Nikolaje Ivanoviče Pirogova, který kladl důraz na všeobecně lidský rozvoj, byl tento ideál v tom, být obrazem Božím, obrazem Spasitele, ale obsah vzdělání pro tuto školu našel v „humanioria studia“. Jestli je to podivné? Naopak! Řekové a Římané vypracovali obsah vzdělání, které utvářelo člověka svobodného, nehledě na jeho budoucí působnost. Tento člověk však byl zaměřený na politiku, právo a rétoriku. A proto epocha renesance a tím více osvícenství tento materiál využily k vytvoření obsahu vzdělání. Vždyť s jakým nadšením psal Hegel o nutnosti zařadit řeckou kulturu do vzdělání!

Ani řecká ani římská kultura však nemohou být základem pro obsah vzdělávání v novověké evropské škole. Takovým základem může v křesťanské civilizaci být pouze křesťanský obsah nebo obsah, který s ním není v rozporu. Právě o tom mluvili a psali K. D. Ušinskij, S. A. Račinskij, K. P. Pobedonoscev a další významné osobnosti ruské pravoslavné pedagogiky. Ještě jednou ocitujeme K. D. Ušinského: "Pokud neučiníme náboženství středobodem humanitního vzdělání, tak pouze proto, že by mělo stát v jeho čele".

Proto by měl v obsahu současné ruské výchovy a vzdělání mít své místo křesťanský princip, systém základních křesťanských myšlenek.

Stejně důležité je i to, aby byl v obsahu ruského vzdělání zachován a rozvíjen jeho klasický základ - akademický základ, který umožňuje člověku, aby se plnohodnotně a intenzivně intelektuálně rozvíjel. A to zejména proto, že v jakémkoli opravdu klasickém obsahu je princip samočinného vývoje. Puškinův text se v nás po přečtení vyvíjí a stejně tak i opravdová věda se ve vztahu k nám vyvíjí. Díky tomu se rozvíjí i náš intelekt, naše mysl a naše smysly. Z tohoto hlediska je nejdůležitějším úkolem naší školy udržet a rozvíjet tento klasický obsah vzdělání, který se vyvíjí.

Obsah duchovní výchovy, to je především Písmo svaté, ve kterém je obsaženo zjevené vědění, protože žádný obsah nemá tak velký potenciál lidského rozvoje jako Písmo svaté. Jak napsal geniální básník Lermontov, "modlitbu jednu zázračnou se modlím nazpaměť". Pokud se neučíme toto, co se vlastně ve škole učíme? A pokud nestudujeme Bibli a svědectví církevních otců ani na vysoké škole? Proto je nutné nejen uceleně zařadit tyto poznatky do celého obsahu vzdělání, ale přidělit mu i smyslový základ.

Obsah duševní výchovy a vzdělání. V tomto případě je nutné zachovat a optimálně propojit vědecké a estetické složky, akademická vědecká fakta a klasické představy umění. Zároveň je nutné, aby existoval takový obsah, který si žák může osvojit na každém současném stupni vzdělání.

Jak optimálně vytvořit obsah vzdělání v této sféře? To, že je tento problém možné řešit, nám umožňuje chápat rozdíl mezi vytvořením obsahu vzdělání ve starořecké a starořímské škole. Ideálem starořeckého vzdělání je harmonický člověk, zatímco ideálem starořímského vzdělání je člověk všestranně založený. Odtud tedy pramení různé přístupy k utváření obsahu vzdělání. Staří Řekové se snažili při malém počtu předmětů zformovat harmonického člověka, díky čemuž poté mohl svobodně přecházet k tomu, aby si osvojil poznatky z různých oblastí lidského poznání. Ve starořímské škole musel žák vědět všechno. To se mu však ve většině případů nedařilo. Pokud tedy vybíráme model, podle kterého bychom chtěli utvořit obsah současného vzdělání, je lepší orientovat se na starořecký přístup.

Obsah tělesné výchovy. Je nutné, aby se děti plnohodnotně věnovaly nejvhodnějším sportům. Sport přitom nemá být účel sám pro sebe, nýbrž prostředek rozvoje každého dítěte. Nikoli pouze dvě nebo tři hodiny týdně, ale každý den minimálně 1,5 až 2 hodiny fyzické činnosti. Je lepší mít několik tělocvičen ve škole než jednu dětskou nemocnici ve městě. Důležitou roli v tělesném rozvoji by měla hrát i fyzická práce. A obsah takovéto pracovní výchovy musí mít akademický charakter.

K takovému přístupu je třeba vytvořit všeobecnou koncepci obsahu vzdělání. To souvisí s tím, že trvající samočinný vývoj každého odvětví v obsahu vzdělání připomíná samočinně se rozvíjející orgán v organismu. Nejen orgán (který by sám o sobě nebyl vhodný) může být zničen, ale dokonce i celý samotný organismus. Proto je nutné udělat si už od počátku ucelený názor na rozvoj obsahu vzdělávání.

Nicméně největší obtíž, co se obsahu vzdělávání týče, nespočívá v utvoření ucelené koncepce obsahu vzdělání, ale v tom přivést ho k životu. Jak to udělat?

Je to ta stejná cesta, jak tomu bylo vždy i s kulturou. Jak se z kultury stává živá kultura? Stane se to tehdy, když je tvořena dílem, ve kterém je život obsažen. Stejně tak musí být živý i obsah, který je určený pro žáky už od raného věku. Příkladem takového obsahu jsou například národní báchorky, které miluje každé dítě; význam rodinného života a výchovy v rodině; učebnice K. D. Ušinského, učebnice matematiky A. P. Kiseleva. Obsah musí být živý, pochopitelný a srozumitelný pro dítě daného věku, vyjádřený v učebnici, která je analogická s ideálním živým uměleckým dílem. Pokud se to podaří, budou v učebnici realizovány všechny úkoly a funkce výchovy, vzdělání a studia.

Technologie výchovy. Zejména díky technologickému rozvoji je možné výchovu rychleji zdokonalovat. Nejen proto, že nejrychlejší pokrok ve výchově probíhá na úrovni forem a metod výuky, ale i proto, že zejména do procesu hledání optimálních technologií se mohou široce zapojit i odborníci.

Nakonec, je důležité vytvořit současný organizační vzdělávací systém, k čemuž je nutný soubor opatření, od chápání strategických cílů, které vykonávají orgány výchovy, přes konkrétní úkoly, které plní učitelé, až po vytvoření potřebných

sociálně-pedagogických podmínek pro fungování výchovy a optimálního výběru jejího obsahu a technologií. Co je však hlavní, utvoření samotné podstaty škol: ducha živé tvůrčí práce, ducha vzájemného porozumění a dobrosrdečnosti.

K nejdůležitějším úkolům patří právní regulace pedagogické inovativnosti, která zatím není v ruských zákonech reflektována.

Úspěšný rozvoj současného systému výchovy rozhodně není realizovatelný bez vysoce profesionálních učitelů, kteří jsou schopni pracovat v systému, založeném na duchovních hodnotách. Proto je nutné současný systém vzdělávání pedagogů zdokonalovat s ohledem na problémy přípravy učitele, který je schopný pracovat v podmínkách nového vzdělání, učitele, který je schopný neustále se zdokonalovat.

Největším rozporem ve vzdělávání pedagogů je proudová metoda přípravy. Tato metoda umožňuje učiteli hromadnou přípravu, umožňuje získávat znalosti a osvojit si technologie. V tomto případě je však školen učitel, který přitom sám zůstává nevychován. Vychovávat žáka však zatím může pouze učitel, který je sám vychovaný, stejně jako vyučovat čtení a psaní může pouze člověk gramotný. Proto je nutné vytvořit takový systém přípravy učitelů, který by zajistil nejen profesionální, ale i duchovně-mravní rozvoj.

V souladu s celkovou strategií rozvoje výchovy a vzdělání je nutné vypracovat strategii rozvoje výchovy a vzdělání na úrovni jejich jednotlivých stupňů: výchova a vzdělání v rodině, předškolní výchova a vzdělání, všeobecná/všeobecné (základní, střední, vysoké), profesionální (základní, střední, vysoké), doplňující, odborný/á a postgraduální. Například co se týče odborného výcviku, je důležité především určit, k jakým typům současné práce je třeba odborné vzdělání: základní, střední, vysokoškolské. Dnes je v této oblasti spousta nedokonalostí, nejasností, zbytečného dublování. Učitelé různých specializací jsou tedy připravováni jak v systému středního odborného, tak i vysokoškolského vzdělávání, třebaže je nutné všechny učitele připravovat v rámci vysokoškolského vzdělání. Je možné to udělat, když postupně přeměníme status vyšších škol na status univerzity, ale nezměníme přitom jejich rozmístění, neodsuneme ústavy pedagogického vzdělání z malých měst do velkých a ve velkých městech je nezavřeme. Je důležité zachovat kontinuitu těchto

vzdělávacích institucí a nepřetvářet je v odosobněné obří univerzity. Pro každý stupeň odborného vzdělání zvláště je nutné vypracovat vlastní model, aby podle všech parametrů, nejen těch profesionálních, odpovídal svému určení. Systém základního odborného vzdělání tedy musí poskytovat nejen kvalitní střední a odborné vzdělání, které umožňuje učitelům neustále se zdokonalovat ve svém oboru, ale měl by být systémem sociálního zabezpečení žáků této kategorie.

Proto je dnes nutné z jedné strany organicky zdokonalovat stávající systém vzdělávání a ze strany druhé vypracovat principiálně novou koncepci, novou strategii, nový obsah a nové technologie rozvoje ruské výchovy.

4. Vybrané překladatelské problémy

4.1 Překladové transformace

4.1.1 LEXIKÁLNÍ TRANSFORMACE

D. Žvaček v publikaci Kapitoly z teorie překladu uvádí, že „*lexikální transformace je operace, která spočívá v záměně překládané lexikální jednotky s jinou sémantickou motivací.*“ (Žvaček 1995, 24)

4.1.1.1 Vlastní jména a místní názvy

Když překládáme umělecký text, často je problém rozeznat, zda je vlastní jméno v textu sémanticky motivované či ne. S tím souvisí problém, jestli dané jméno přeložit či jen přepsat.

Při překladu textu, který má faktický charakter, tento problém odpadá, jelikož se jedná o jména skutečných osob. Stále je však možné zvolit si jednu z dvou možností, jak jméno přeložit – transkripce či transliterace.

Vždy jsem si však následně ověřovala, zda dané jméno v té podobě opravdu existuje a užívá se.

Obtížnější byl přepis jmen a názvů, které nejsou ruského původu, resp. cizojazyčných reálií a jmen. Ruština v těchto případech přepisuje do azbuky názvy foneticky (transkripce), neponechává je v původní podobě. Na základě výslovnosti je mnohdy obtížné dohledat originál, pokud se však jedná o jména a výrazy všeobecně známé, nebývá problém tyto výrazy přeložit.

Originál⁸: Ж.Ж. Аттали

Překlad⁹: Jacques Attali (str. 17)

⁸ Dále jen „O“

⁹ Dále jen „P“

O: О. Шпенглер, П. Бьюконен

P: Oswald Spengler, Patrick Buchanan (str. 18)

O: президента Гарвардского университета Дерека Бока

P: prezidenta Harvardské univerzity Dereka Boka (str. 21)

4.1.1.2 Transkripce

Transkripcí rozumíme takový přepis, kdy je východiskem zvuková podoba slova. Při překladu jmen jsem tedy volila běžnou transkripci, pro niž jsou daná pravidla, jako např. přepis hlásek *ж*, *ч* a *ш* jako *ž*, *č* a *š*, dále pak přepis *e* jako *je* pokud se vyskytuje na začátku slova nebo po samohláskách a jerech či jako *ě* po *ò*, *m* a *n*. V ostatních případech (s výjimkou jmen západoevropského a ukrajinského původu) přepisujeme jako *e*.¹⁰

Vždy jsem si však následně ověřovala, zda dané jméno v té podobě opravdu existuje a užívá se.

Transliterace je pak věrnou reprodukcí grafické podoby slova.

O: В. С. СОЛОВЬЕВ

P: Vladimir Sergejevič Solovjov (str. 15)

Zde je zachována zvuková podoba jména, která se v této formě vyskytuje nejčastěji i v českém prostředí. Zároveň jsem u ruských osob uváděla při první zmínce jména v plném znění, abych je aspoň takto více přiblížila českému čtenáři.

Stejně jako v předchozím případě je to i se jménem Л.Н. Гумилев (v překladu Lev Nikolajevič Gumiljov, str. 18)

¹⁰http://hawk.cis.vutbr.cz/~tpoder/CESTY/2003%20Bulharsko/mapa/uvis_S015.01.01_V2001c11_20011212.pdf

O: К.Д. Ушинский

P: Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (str. 15)

O: С. Белковский

P: Stanislav Bělkovskij (str. 18)

Třebaže jsem tato jména zanechávala v ruské podobě a „nepočesťovala“ jsem je, pokud se v textu vyskytly v genitivu, zvolila jsem částečný překlad, podobně jak je to v českém jazyce běžné například se jménem „Толстой“ (nominativ Tojstoj, avšak v ostatních pádech bývá skloňován jako Tolstý).

O: ...школы К.П. Победоносцева, С.А. Рачинского, С.И. Миропольского и др.

P: ...školy Konstantina Petroviče Pobedonosceva, Sergeje Alexandroviče Račinského, Sergeje Iriněviče Miropolského a dalších (str. 31)

Transplantace

Transplantací rozumíme takovou situaci, kdy je v textu v jednom jazykovém kódu vložen výraz v jiném jazykovém kódu. V tomto případě šlo o výraz psaný latinkou v originálním textu, který je v azbuce. V textu překladu se tak tento jev již nevyskytuje, ponechala jsem výraz psaný latinkou v původní podobě a nijak ho nepřekládala, pouze jsem ho dala do uvozovek.

O: содержание образования для этой школы он находил в *humaniora studia*.

P: obsah vzdělání pro tuto školu našel v „*humaniora studia*“ (str. 40)

4.1.1.3 Konkretizace

Ke konkretizaci dochází v případě, že je v překladu zvolen výraz, který má užší význam než výraz původní. „*Konkretizace je záměna slova nebo slovního spojení se širším, obecnějším významem ve výchozím jazyce slovem nebo slovním spojením s užším, konkrétnějším významem v cílovém jazyce.*“ (Vysloužilová 2002, s. 13)

Опакem konkretizace je generalizace.

O: Более того, они нередко бывают *неудачны*.

P: Navíc jsou často *bez výsledku*. (str. 19)

O: люди, подобно жильцам *многоквартирного* дома

P: A lidé jsou tu jako obyvatelé *panelového* domu (str. 27)

O: Хотя если дети обретаюТ высокий интеллектуальный уровень при изучении математики, родного языка, то есть ли смысл *опускать* их на более низкий уровень при изучении других научных дисциплин?

P: Jestli však děti získávají vysokou intelektuální úroveň studiem matematiky a mateřského jazyka, má smysl je *degradovat* na nižší úroveň studiem jiných vědeckých disciplín? (str. 38)

4.1.1.4 Generalizace

O: это другой *вопрос*.

P: То už je věc *druhá*. (str. 15)

4.1.1.5 Kalkování

Kalkování je založeno na kopírování struktury původního výrazu, čímž vzniká nové slovo či slovní spojení. Jedná se o překlad na úrovni morfémů neboli „doslovný překlad“. V překládaném textu se vyskytovalo mnoho novotvarů – složených slov. „*Tvoření slov spojením dvou základů, které se nejen významově, nýbrž i formálně sepnou v jeden celek, je v různých jazycích více nebo méně častý prostředek, kterým se rozhovňuje slovní zásoba*¹¹.“ Čeština těmito výrazy často disponuje taktéž, zvolila jsem tedy překlad pomocí kalků. Kalkování je však zároveň i účinným nástrojem při překládání bezekvivalentního lexika.

¹¹ <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4266>

O: общенациональные

P: vřenrodn (str. 15)

O: общезначимых

P: vřeobecně vznamn (str. 15)

O: супердержавы

P: supervelmoci (str. 15)

O: смыслообразующие

P: smyslutvorn (str. 17)

O: сверхсовременной постиндустриальной державы

P: supermoderní postindustriální velmoc (str. 17)

O: сверхъестественный

P: nadpřirozen (str. 18)

O: двухуровневой

P: dvoustupņov (str. 20)

O: болезнетворными

P: choroboplodnými (str. 28)

4.1.2 GRAMATICKÉ TRANSFORMACE

4.1.2.1 Záměna mluvnických kategorií

Při překladu jsou hojně využívány záměny slovních tvarů, jedná se o záměny mluvnických kategorií vidu, pádu čísla atp.

Pád

O: Переход же образования на уровень предоставления образовательных услуг конкретному индивиду – это *переход* к развитию качеств...

P: Avšak přeměna vzdělání na poskytování vzdělávacích služeb konkrétnímu jedinci je zároveň *přechodem* k rozvoji kvalit... (str. 17)

O: ... так как мы *заложники* почти катастрофической ситуации...

P: ... neboť jsme *rukojmím* téměř katastrofické situace...

Číslo

Zde jsou uvedeny příklady gramatických transformací plurálu na singulár a obráceně. Jedná se zejména o ustálená slovní spojení.

O: европейская школа переживает не лучшие *времена*

P: evropská škola sice prožívá špatné *období* (str. 23)

O: Безусловно, успешное развитие современной системы воспитания невозможно без высокопрофессионального *учителя*, способного работать в системе, построенной на духовных ценностях.

P: Úspěšný rozvoj současného systému výchovy rozhodně není realizovatelný bez vysoce profesionálních *učitelů*, kteří jsou schopni pracovat v systému, založeném na duchovních hodnotách. (str. 43)

4.1.2.2 Záměna větných členů

Nejčastějším jevem byla záměna neshodného atributu na shodný či naopak.

O: школьная политика

P: politika škol (str. 19)

O: городские школы

P: školy ve městech (str. 19)

O: подушевое финансирование

P: financování „na hlavu“ (str. 19)

O: культуры Нового времени

P: novověké kultury (str. 24)

O: духовного угасания

P: uhasínání duchovnosti (str. 27)

O: Наконец, важно создать современную организационную *систему образования...*

P: Nakonec je důležité vytvořit současný organizační *vzdělávací systém...* (str. 42)

Často se jedná o přivlastňovací pád (genitiv) podstatných jmen, který se v této formě vyskytuje v ruském jazyce jen velice zřídka

O: книги Дарвина

P: Darwinovy knihy (str. 22)

K záměnám větných členů patří i transformace na úrovni základní skladební dvojice.

O: ... нормальная *жизнь* человека *возможна*, пока для человека его жизнь имеет хотя бы какой-то смысл.

P: ... *člověk může žít* normální život, pokud tento život pro něj má alespoň nějaký smysl. (str. 15)

4.1.2.3 Záměna slovních druhů

V tomto případě se jednalo zejména o záměny substantiv slovesy, což je dáno jmenným charakterem ruského jazyka.

O: Здесь уместно *сравнение* воспитания в обществе с функционированием органа в организме.

P: Zde je na místě *porovnat* výchovu ve společnosti s fungováním orgánu v organismu. (str. 14)

O: ...при условии *сохранения* традиционного многообразия российской цивилизации.

P: ... avšak zároveň *uchovat* tradiční různorodost ruské civilizace. (str. 30)

O: Поэтому необходимо *создание* полноценной системы духовно-нравственного воспитания.

P: Proto je nutné *vytvořit* plnohodnotný systém duchovně-mravní výchovy. (str. 35)

Došlo však i k případům, kdy bylo vhodné nahradit verbum substantivem:

O: растущее внимание к этическим проблемам в обществе уже помогло *создать* большое количество курсов по профессиональной этике.

P: vzrůstající zájem o etické problémy ve společnosti už napomohl *vzniku* velkého množství profesionálních kurzů etiky. (str. 22)

4.1.2.4 Univerbizace

Třebaže český i ruský jazyk mají společný praslovanský původ, oba patří k jazykům flexivního typu, nalezneme zde rozdíly ve tvoření pojmenování. Ruština více tíhne k analytickým pojmenováním. V ruských textech se často setkáváme s verbonominálními spojeními (sloveso s obecným významem a substantivum), která nahrazují plnovýznamová slovesa.

O: В свою очередь, это *даст возможность* преобразования и общества, и самого человека.

P: Takový soulad *umožňuje* přeměnu společnosti i samotného člověka. (str. 31)

O: И выбор в пользу смерти уже носит *предрешенный характер*?

P: A rozhodnutí pro smrt už je dávno *determinováno*? (str. 18)

O: *срок жизни* цивилизации

P: *životnost* civilizace (str. 18)

O: в настоящее время

P: v současnosti (str. 15, 29)

O: в жертву ему *приносится* и телесное развитие, и развитие образного мышления

P: ten *mu obětuje* jak fyzický rozvoj, tak i rozvoj tvůrčího myšlení (str. 25)

Ruština užívá jednoduchých a složených tvarů přídavných jmen (простые, сложные формы имен прилагательных). Složené tvary druhého stupně (сравнительной степени) adjektiv tvoří pomocí slov „более, менее“. V češtině má analytické stupňování adjektiv také své místo (tvoření pomocí slova „více“), avšak není tak častým jevem jako v ruštině. Třetí stupeň (превосходная степень) je pak utvářen nejčastěji výrazy „самый“ a „наиболее“ (případně jednoduchým tvarem druhého stupně a slovem „всех“). Obě možnosti se v textu vyskytovaly. V překladu jsem pak nejčastěji volila možnost převodu jednoduchými tvary, ať už šlo o druhý či třetí stupeň adjektiv.

O: это еще *более прибыльный*, а потому еще лучший бизнес...

P: to je ještě *výnosnější*, a tím pádem i lepší byznys. (str. 28)

O: но *наиболее тяжелая* ситуация с качеством образования сложилась в США,

P: ale *nejtíživější* situace, co se kvality vzdělávání týče, je nyní v USA. (str. 37)

O: то есть ли смысл опускать их на *более низкий* уровень

P: má smysl je degradovat na *nižší* úroveň (str. 38)

O: И не только потому, что *наиболее быстрый* прогресс в воспитании происходит...

P: Nejen proto, že *nejrychlejší* pokrok ve výchově probíhá na úrovni forem a metod výuky (str. 42)

Nastaly však i výjimečné případy, jako například zde:

O: Каким должно быть *более оптимальное* интеллектуальное образование?

P: Jaké by mělo být *optimální* intelektuální vzdělávání? (str. 38)

Podle příručky Ústavu pro jazyk český lze tvary jako „optimálnější“ a „neoptimálnější“ tolerovat, avšak už z důvodu, že původní latinské adjektivum „optimus“ je třetím stupněm adjektiva „dobrý“, je takovéto stupňování nadbytečné a ne zcela správné.¹²

4.1.2.5 Multiverbizace

Opakem univerbizace je multiverbizace. Jedná se o transformaci jednoslovných pojmenování ve víceslovné. Při překladu z ruského jazyka do českého nebývá tak častým jevem, přesto nastalo hned několik situací, kdy bylo třeba tohoto jevu využít.

¹² <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=410>

O: суперлайнер

P: turistická zaoceánská loď (str. 15)

O: неблагополучие

P: nepříznivá situace (str. 20)

O: обезопасить его жизнь

P: zajistit mu v životě bezpečí (str. 26)

O: словом

P: stručně řečeno (str. 28)

O: Видимо

P: Jak se zdá (str. 37)

Přestože se „дать возможность“ překládá jako „umožnit“, v tomto případě bylo třeba sloveso „дать“ zachovat, protože se pojí nejen se substantivem „возможность“, ale i „силы“.

O: Поэтому задача духовного воспитания состоит и в том, чтобы помочь понять каждому человеку, в чем его крест в этом мире, и *дать возможность и силы* нести этот крест по жизни.

P: Proto úkol duchovní výchovy spočívá v tom pomoci každému člověku, aby pochopil, co je jeho křížem na tomto světě, *dát mu možnost a sílu* tento kříž nést životem. (str. 37)

4.1.2.6 Změna slovosledu

Обмыкání

Třebaže ruský slovosled je podobně jako český neutrální, čili na začátku věty stojí téma a na konci réma, pro ruskou syntax je specifické obmykání (jinak též

interpoziční slovosled), které se v českém textu nevyskytuje. Jde o situaci, kdy jsou výrazy vloženy mezi přívlastek a substantivum. V těchto případech tedy není možné zachovat původní větnou stavbu a je třeba zvolit jiné jazykové prostředky, kterými mohou být participia či vedlejší věty.

O: во всех *описанных нами* странах

P: ve všech zemích, *o kterých jsme mluvili* (str. 20)

O: ...что она несет огромный, может быть, самый большой *по сравнению с другими педагогическими средствами* воспитательный потенциал.

P: ...že má ohromný výchovný potenciál, ve srovnání s jinými pedagogickými prostředky snad největší. (str. 33)

O: ... Господь судит каждого человека за *ему данный* талант.

P: ...Hospodin posuzuje každého člověka na základě jeho schopností, které jsou mu dané. (str. 39)

4.1.2.7 Transformace na úrovni vět

„Syntax poskytlá závažné, snad i nejhůře vyvratitelné argumenty proti možnosti překládat.“ (Mounin 1999, s. 227) Tato hypotéza se opírá o Humboldtovy a Whorfovy představy o různorodosti vidění světa, zároveň však připouští možnost existence tzv. syntaktických univerzálií.

4.1.2.7.1 Asymetrické větné konstrukce

Co se týče syntaktické ekvivalence, je důležité zmínit, že ruština užívá tzv. asymetrických větných konstrukcí, což znamená, že je činitel děje či nositel stavu vyjádřen jiným pádem než nominativem, čili odsunut z pozice podmětu¹³.

¹³ GAZDA, J. – *Problémy rusko-české ekvivalence*, přednášky na fakultě rusistiky FF MUNI, 2011

Činitel děje/nositel stavu v genitivu:

O: Но сформировать это понимание можно только в пространстве высшего духовного бытия, где нет ни *раба*, ни *свободного*

P: Avšak toto chápání je možné pouze na úrovni vyššího duchovního bytí, kde není žádný *otrok* ani *svobodný občan* (str. 39)

Činitel děje/nositel stavu v dativu:

O: А *рынку* это нужно?

P: Avšak potřebuje to *trh*? (str. 17)

4.1.2.7.2 Slovesné kondenzátory

V ruštině se často setkáváme s jevem, který se nazývá slovesné kondenzátory či polovětné útvary. Tyto kondenzátory mají text „zhušťovat“. Patří k nim obraty s přechodníky, slovesnými adjektivy a infinitivem a jsou třetím stupněm syntaktické kondenzace (nulový stupeň je juxta pozice, první souřadné souvětí se slučovací poměrem, druhý podřadné souvětí a čtvrtým stupněm jsou podstatná jména slovesná).

Infinitiv

O: ...если *сравнить* духовно-нравственный уровень учеников европейских и американских школ...

P: ...pokud *сравните* duchovně-mravní úroveň studentů evropských a amerických škol... (str. 23)

O: Поэтому путь выхода из тотального кризиса, в том числе и кризиса образования, не в том, чтобы отказываться от науки или техники...

P: Proto cesta z této totální krize, včetně krize ve vzdělávání, nespočívá v odmítnutí vědy a techniky... (str. 29)

Přechodníky

Přechodníky jsou v současnosti chápány spíše jako archaismy a v českých textech se s nimi setkáme jen zřídka, ať už jde o umělecké texty (většinou starší) či publicistické. Netřeba zmiňovat, že v mluveném jazyce by byly opravdovou raritou. Oproti tomu v ruštině „*jsou to prostředky v umělecké i neumělecké literatuře běžné, stylisticky bezpříznakové.*“ (Kufnerová a kol. 1994, 49) V překladu jsem volila nejčastěji převod vedlejšími větami, aby text působil současně. Snažila jsem se zároveň zachovávat i formu času – minulého či přítomného, podle typu přechodníku.

O: ... то в образовании он может уничтожить образование как систему полноценного формирования личности, *превратив* его в лучшем случае в средство подготовки «узкого специалиста».

P: ...v tomto případě může rozvrátit vzdělání jako systém plnohodnotného formování osobnosti, v lepším případě ho *пřemění* na prostředek přípravy jednotlivce s úzkou specializací. (str. 16)

O: *упоминая* о смерти, мы вовсе не имеем в виду, что эта смерть наступит завтра.

P: *когда* *млуvíme* о смрти, немыслиме тm, же бы та смрт мeла прmйт жm зmтра. (str. 18)

O: Одним из первых мыслителей, *писавших* о естественной смерти народов...

P: Jedním z prvních myslitelů, *kteří psali* o přirozené smrti národů... (str. 18)

V těchto případech jsem přechodník ponechala i v českém jazyce, jelikož se jedná o obvyčně užívané tvary a nepůsobí na čtenáře nijak archaicky. Jde však pouze o dva případy, velmi ojedinělé.

O: ... *начиная* с бессмысленности существования многих русских и вымирания населения и *заканчивая* чиновничьим беспределом.

P: Nesmyslností existence mnoha Rusů a vymíráním obyvatelstva *počínaje* a byrokratickým bezprávím *konče*. (str. 16)

O: Как считают, *отираясь* на Л.Н. Гумилева, некоторые русские интеллектуалы...

P: Jak se domnívají někteří ruští intelektuálové, *odvolávají* se na L. N. Gumiljova... (str. 18)

4.1.2.7.3 Slovesná adjektiva

Přídavná jména utvořená od sloves čili participia se v češtině vyskytují, třebaže v ruštině jsou častějším jevem. V překládaném textu však často docházelo k případům, kdy se v jedné větě nahromadilo několik slovesných adjektiv a výsledný text by při zachování původních tvarů zněl kostrbatě a nepřírozně. Podobně jako je tomu u přechodníků, přídavná adjektiva je možné překládat vedlejšími větami, které bývají uvozovány vztažnými zájmeny „který“, „jenž“ a podobně. Rozlišujeme participia v přítomném a minulém čase a činném a trpném rodě.

O: В настоящее время национальная идея США – сохранение статуса супердержавы, *поддерживающей* порядок во всем мире.

P: V současnosti je národní ideou USA zachování statusu supervelmoci, *která udržuje* pořádek na celém světě. (str. 37)

O: ...у страны была цель, *определяющая* ее развитие.

P: ...stát měl svůj cíl, *který určoval* jeho vývoj. (str. 16)

Samozřejmě nastaly i případy, kdy nebylo nutné utvářet vedlejší větu a přídavné adjektivum zachovat.

O: Так, приоритетный национальный проект «Образование» – это пока решение частных проблем образования, *направленное* на поддержку отдельных образовательных учреждений.

P: Prioritní národní projekt "Vzdělání" je tedy zatím jen řešením jednotlivých problémů vzdělání, *zaměřeným* na podporu jednotlivých vzdělávacích institucí. (str. 19)

O: Более того, и в XIX веке возможно было образование, *построенное* на духовной основе.

P: Navíc i v 19. století, zvláště pak od poloviny století, bylo možné získat vzdělání *postavené* na duchovních základech. (str. 31)

Došlo i k případům, kdy bylo naopak vhodné přeložit souvětí s vedlejší větou za použití slovesného adjektiva.

O: он описывает также и те колоссальные усилия, *которые предпринимаются*, чтобы преодолеть его.

P: popisuje i ta obrovská úsilí, *vynakládaná* na to tuto amorálnost přemoci. (str. 22)

V některých větách se slovesných adjektiv nakumulovalo hned několik. Zkombinovala jsem zde tedy překlad pomocí vedlejší věty a slovesného adjektiva.

O: С этой точки зрения важны размышления В.И. Вернадского о роли науки не только как фактора развития материальных сил, *превративших* человека в «геологическую силу», но и о науке как важнейшем средстве интеллектуального развития, *ставящем* человека, *знающего* науку, *владеющего* наукой, в интеллектуальном плане намного выше человека, *не знающего* науки.

P: Z tohoto úhlu pohledu jsou důležité úvahy Vladimira Ivanoviče Vernadského o roli vědy nejen jako faktoru v rozvoji hmotných sil, *které přeměnily* člověka na "geologickou sílu", ale o vědě i jako o nejdůležitějším prostředku intelektuálního rozvoje, *který staví* člověka, *jež vědu zná* a *rozumí* jí, v intelektuální rovině mnohem výše než člověka vědy *neznalého*. (str. 33)

4.1.2.7.4 Změna aktivních konstrukcí na pasivní

O: ... они стали *готовить* человека прежде всего не для жизни вечной, а для жизни земной, для счастья земного.

P: ... člověk začal být *пřípravován* především na pozemský život a pozemské štěstí, ne na život věčný. (str. 23)

4.1.2.7.5 Segmentace souvětí

Struktura vět

Autor textu používá poměrně dlouhá souvětí, složená často i z šesti a více vět. V českém jazyce jsou tato souvětí také možná, ovšem často může v takových případech docházet k částečnému nepochopení textu u čtenáře, takzvaném „ztracení se“ v textu. V ruském jazyce je taková délka vět dána i častým užíváním větných kondenzátorů – přechodníků a přídavných jmen slovesných, které jsou do češtiny převáděny nejčastěji jako vedlejší věty. Zejména z tohoto důvodu jsem se snažila příliš dlouhé věty rozdělovat na dva větné celky, případně i více, bylo-li to třeba. Snažila jsem se taktéž zachovávat i původní syntaktickou strukturu textu a vět, ovšem vždy zároveň s důrazem na syntaktickou strukturu českého textu. Plné zachování ruské syntaxe by v českém textu nepůsobilo přirozeně a zapříčinilo by vznik mnoha tzv. „rusismů“ čili „*jazykových prvků přejatých do jiného jazyka z ruštiny*.“ (Havránek 1989, s. 201)

O: «добьет» многие сельские школы, а вместе с ними и русские деревни.

P: "dorazí" mnohé vesnické školy. A spolu s nimi i ruské vesnice. (str. 19)

4.1.3 LEXIKÁLNĚ-GRAMATICKÉ TRANSFORMACE

4.1.3.1 Antonymický překlad

Antonymickým překladem rozumíme užití opačné formy, avšak význam musí zůstat stejný.

O: ... но и, что *не менее важно*, его функционирование в пространстве реально существующего общества.

P: ... ale i jeho fungování v reálné stávající společnosti, což je *stejně důležité*. (str. 14)

O: Об этом же *не менее точно* сказала Алла Пугачева.

P: *Stejně výstižně* o tom mluvila i Ala Pugačeva. (str. 17)

O: европейская школа переживает *не лучшие* времена

P: evropská škola sice prožívá *špatné* období (str. 23)

O: *нередко* бывают неудачны.

P: *často* bez výsledku. (str. 19)

O: Поэтому и важнейшая задача нравственного воспитания *состоит* не только в том...

P: I proto *nespočívá* nejdůležitější úkol mravní výchovy pouze v tom... (str. 36)

O: Потребность в физическом развитии не исчезает ни в одно историческое время...

P: V každé historické epoše měla svoje místo potřeba fyzického rozvoje... (str. 38)

4.1.3.2 Rozšíření informačního jádra

V některých případech bylo třeba doplnit větu určitým slovem, výrazem, aby výpověď působila úplně. Rozšíření informačního základu se pak používá nejčastěji při překladu reálií.

O: Что будет?

P: Co se v *takové situaci* stane? (str. 15)

O: В чем причина этого?

P: Jaká je příčina tohoto *jevu*? (str. 21)

O: их решение находится в ином, нежели материальное, пространстве

P: *klíč* k jejich řešení se nachází někde jinde než v hmotném světě (str. 26)

O: человек физического труда

P: člověk, *vykonávající* fyzickou práci (str. 39)

4.1.3.3 Celkové přehodnocení

K tomuto jevu dochází při překladu frazeologismů, obrazných vyjádření či ustálených slovních spojení (viz kapitola Frazeologismy a idiomy)

4.1.3.4 Kompenzace

Kompenzace je způsob překladu, „*při kterém se určité obsahové prvky v textu převádějí jinými prostředky, přičemž k tomu nemusí docházet na témž místě v textu, na kterém se nachází daný prvek*¹⁴.“

O: При этом пространство преобразования хотя и огромно, но ограничено на всех уровнях, оно *не выходит* за пределы, положенные законами и

¹⁴ VYCHODILOVÁ, Z. – *Úvod do teorie překladu*, přednášky na katedře rusistiky FF UPOL 2009, dostupné z <http://www.ukrajnistika.upol.cz/Docs/Teorie%20prekladu.htm>

заповедями, данными Богом. В природе попытки выйти за пределы ее законов *грозят* ее разрушением.

P: Přitom je prostor pro přeměnu obrovský, třebaže omezený na všech úrovních, *neproniká* za hranice, které stanovují zákony a příkázání od Boha. Snahy překročit hranice zákona v přírodě *mohou vést* k jejímu zničení. (str. 29)

4.2 DALŠÍ PŘEKLADATELSKÉ PROBLÉMY

4.2.1 Pomlčky

V textu jsou hojně využívány pomlčky, což je pro ruské texty typické. Při překladu se však doslovnému opisu vyhýbáme.

Často pomlčka plně nahrazuje přítomný čas slovesa „být“, které se v ruštině většinou nepoužívá vůbec.

O: Главный вопрос любой педагогической теории – правильное определение путей развития воспитания.

P: Hlavním problémem jakékoli pedagogické teorie *je* správně určit způsoby, jakými se bude výchova rozvíjet. (str. 14)

O: В настоящее время национальная идея США – сохранение статуса супердержавы, поддерживающей порядок во всем мире.

P: V současnosti *je* národní ideou USA zachování statusu supervelmoci, která udržuje pořádek na celém světě. (str. 15)

V některých případech bylo vhodné pomlčku zachovat.

O: При этом очень важно сформировать в детях не только нравственный иммунитет, но и, что еще важнее, положительный нравственный идеал – идеал, который на все времена и для всего человечества дан нам в образе Спасителя.

P: Přitom je velmi důležité utvářet u dětí nejen mravní imunitu, ale i neméně důležitý kladný mravní ideál – ideál, který máme všichni lidé po celou dobu v podobě Spasitele. (str. 36)

Někdy bylo naopak možné pomlčku zcela vynechat, aniž by byl nějakým způsobem narušen smysl výpovědi.

O: Без общезначимых задач народ перестает быть народом, государство – государством, общество – обществом...

P: Bez všeobecně významných cílů přestává být národ národem, stát státem, společnost společností... (str. 15)

Několikrát jsem se však setkala i s případy, kdy bylo nejvhodnější přeložit větu s pomlčkou zcela jiným způsobem. Zde rozdělením na dvě samostatné věty a zároveň změnou modality první věty.

O: Какими средствами – это другой вопрос.

P: Ale jakými prostředky *se snaží této pozice docílit*? To už je věc druhá. (str. 15)

V tomto případě přidáním slovesa („nastane“), aby výpověď byla úplná.

O: Без этого – духовная смерть, без этого – нравственная смерть.

P: Bez toho *nastane* duchovní a mravní smrt. (str. 35)

Zde jsem zvolila vedlejší větu a pomlčku jsem nahradila čárkou.

O: оно потеряет свое главное предназначение – полноценное развитие человека.

P: ztratí svoje hlavní poslání, *kterým je* plnohodnotný rozvoj lidské osobnosti. (str. 16)

4.2.2 Grafická stránka překladu

Odstavce jsem, na rozdíl od větných celků, zachovávala v plné míře. Dodržovala jsem i jiné zvláštnosti grafické úpravy textu, jako jsou tučný text, podtržení atd. Jiné zvláštnosti grafické stránky se v textu nevyskytovaly.

4.2.3 Frazeologismy a idiomy

Frazeologismem či frazémem chápeme ustálené slovní spojení, které má vlastní specifický význam, vyznačuje se „*víceslovností, ustáleností, reprodukovatelností a sémantickou celistvostí*.“ (Stěpanova 2004, 8) Může jít o sousloví, pořekadlo či přísloví. Největším úskalím při překladu bývá fakt, že „*frazeologická synonyma jsou sice velmi často totožná z hlediska své sémantiky, ale liší se z hlediska doplňkových charakteristik*.“ (Leonidova 1989, 65) Je tedy zřejmé, že musí v těchto případech docházet k modulaci čili restrukturační cílového textu v poměru k textu výchozímu. (Šabršula 2007, 35)

Definicí idiomu je podle Františka Čermáka „*výraz, jehož smysl není odvoditelný z jeho částí*“. (Čermák 2007, 189, 245)

Užívání frazémů je v ruském jazyce velmi oblíbené a setkáme se s nimi i v hovorové řeči častěji. V překládaném textu se jich také několik vyskytlo.

O: ...для большинства граждан эта цель *ровным счетом* ничего не значила.

P: ... pro většinu obyvatel tento cíl neznamenal *ani zbla*. (str. 16)

Podle Žukova (Žukov 2007, s. 416) má fráze *ровным счетом* význam „přesně“ či „tolik, kolik je uvedeno“. Jsem si vědoma, že užití nářeční „zblo“ ve významu stéblo má jistou míru expresivity, avšak „*příznak expresivity (...) se považuje za konstantní pro frazeologismy vůbec*¹⁵“ a výsledný význam je tedy ekvivalentní, vezmeme-li v potaz definici funkční ekvivalence podle J. Šabršuly: „*cílový text nemusí designovat přesně totéž, ale zprostředkovává stejný smysl, stejnou funkci impresivní nebo ideologickou*.“ (Šabršula 2007, 36)

O: в какое бы положение ни ввергла их историческая судьба

P: ať už si s nimi osud pohrál jakkoli (str. 18)

¹⁵ <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6093>

O: Грех не в труде – грех в безделье.

P: Práce není hřích. Hříchem je lenost. (str. 39)

O: все дороже обходится и обществу

P: vyjde čím dál více draho společnost i výchovu (str. 25)

4.2.4 Jazykové vrstvy/ Nespisovné výrazy

Jelikož má překládaný text publicistický a místy i odborný charakter, nesetkáme se tu s nespisovnými výrazy tak často jako u mluvené řeči či uměleckého stylu, kde má často výraznou pozici přímá řeč. Přesto se i zde objevilo několik výrazů, které do této oblasti spadají. Autor textu dává často tyto výrazy do uvozovek, aby je tímto způsobem odlišil. Snažila jsem se vždy volit taková slova, která svým zabarvením odpovídají výrazům v textu originálu, aby nebyl nijak posunut význam a ani recepce v cílovém jazyce.

O: ... к элементарному «натаскиванию» к экзаменам

P: ... na pouhé "biflování" ke zkouškám (str. 16)

Sloveso „натаскивать“, z něhož je substantivum odvozeno, znamená v překladu „hustit“, nabízí se tedy možnost přeložit frází jako „nahustit či natlačit si něco do hlavy“, která ani v českém jazyce není neobvyklá a zachovává obdobnou míru expresivity. Zde však hraje svoji roli i explicitně vyjádřené экзамен, zvolila jsem tedy „biflování“, které má podle mého názoru stejnou konotaci.

O: Следовательно, если либеральный, рыночный подход не «работает» даже в сфере материального производства...

P: Jestliže tedy liberální tržní přístup "nefunguje" ani v oblasti materiální výroby... (str. 17)

O: по определению «добьет» многие сельские школы

P: podle definice "dorazí" mnohé vesnické školy (str. 19)

O: А миллионы детей с искаленной психикой после просмотра «американских ужастиков» – это просто замечательный бизнес.

P: Ale miliony dětí, které mají zhroucenou psychiku poté, co viděly "americké krváky", to už je jednoduše ohromný byznys. (str. 28)

„Ужастик“ označuje hovorový výraz pro фильму жасов, čili horor. V případě zvoleného „krvák“ se jedná o lehký významový posun, jelikož „krvákem“ mohou být kromě hororů i akční filmy. Důležitějším faktem je však špatný vliv na psychiku dětí. A ten mají oba žánry filmů ve stejné míře.

O: Поэтому решение проблемы состоит не в том, чтобы механически сократить, «урезать» научную часть образования

P: Řešení problému proto nespočívá v tom mechanicky omezit, "seškrtnat" vědu ze vzdělání (str. 34)

4.2.5 Metaforická vyjádření

Podle Slovníku spisovného jazyka českého (Havránek 1989, 66) je metafora „*přenesení pojmenování jedné věci na druhou na základě shodnosti některých znaků*“, dále pak rozlišujeme metaforu básnickou a lexikální. Přestože nejde o umělecký text, výskyt obrazných vyjádření byl poměrně hojný. Dokazuje to, jak oblíbená jsou v ruštině obrazná vyjádření. Prvním problémem při překladu těchto výrazů bylo rozpoznat, zda se jedná o ustálené slovní spojení (které by mohlo mít zcela jiný význam) či metaforu. Vždy jsem se snažila pak slovní spojení přeložit tak, aby byla obraznost zachována, stejně tak i smysl, neboť „*dříve než překladatel začne hledat český ekvivalent, musí metaforu interpretovat ve všech jejích hodnotových prvcích. To znamená, že musí pochopit nejen obsahovou podstatu její obraznosti, ale také míru její uzuálnosti neboli obvyklosti.*“ (Kufnerová a kol. 1994, 113)

O: ... такой народ должен умереть

P: ... takový národ musí zaniknout (str. 15)

V tomto případě jsem zvolila jemnější „zaniknout“ namísto umřít, neboť se domnívám, že je významově chápán stejně a doslovný překlad by zněl těžkopádně. Verbum „umřít“ se v češtině pojí spíše s konkrétními jedinci, nikoli s národem nebo podobným celkem.

O: А отсюда вся тяжесть потерявшего себя общества.

P: А отсюда прамení veškerá tíha ztracené společnosti. (str. 15)

Zde jsem zvolila i rozšíření (amplifikaci), neboť bylo třeba chybějící sloveso ve větě nahradit.

O: Например, в образовании это *угасание* духовно-нравственного воспитания...

P: Například ve vzdělávání je tímto důsledkem *vytracování* duchovně-mravní výchovy... (str. 16)

O: Но если *механизмы смерти* уже *запущены*

P: Ale pokud jsou mechanismy smrti v *pohybu* (str. 18)

O: задавленная Греция и та возродилась для новой жизни

P: i to ušlapané Řecko se probudilo do nového života (str. 18)

O: вырваться из жуткого падения в бездну небытия.

P: vyhnout se strašnému pádu do propasti nicoty. (str. 18)

O: американская школа представляет собой просто печальное зрелище

P: americká škola už je pouze smutnou podívanou. (str. 23)

O: подобно наркотическому сознанию

P: je podobná drogové omámenosti (str. 27)

O: *Здравый смысл подсказывает*, что идти надо от общего воспитания к специальному.

P: *Zdravý rozum napovídá*, že je třeba od všeobecného vzdělání jít k odbornému. (str. 35)

O: А если человек не может реализовать себя в сфере умственного труда, не становится ли это в прямом смысле катастрофой всей его жизни, не обрекает ли это его на вечную неустroенность в жизни?

P: А pokud se člověk nemůže realizovat v oblasti nemanuální práce, bude to snad pro jeho život znamenat katastrofu a bude odsouzen k věčné životní neuspořádanosti? (str. 37)

O: ...спортсмену пришлось покинуть большой спорт и подчас он решает уйти из жизни.

P: Sportovec musí zanechat vrcholového sportování a občas ho napadne, že si sáhne na život. (str. 39)

Eufemismů pro výraz sebevražda v češtině mnoho není, avšak „sáhnout si na život“ ruskému „уйти из жизни“ odpovídá i v míře expresivity.

4.2.6 Intertextovost

Dle jedné z definic je intertextualita „*souhrnné označení sféry vazeb a mezitextových odkazů, v níž se literární dílo nalézá*“ (Pavera – Všeticka 2002, 152). Důležitým faktorem je propojenost různých textů, resp. vztahy mezi texty, aluze atp.

O: То, что страна «сосредотачивается» или же она тихо умирает?

P: Же се Руско "soustřed'uje", nebo že тише умира? (str. 18)

V přesném překladu by slovo „Руско“ nahrazoval „stát“. Slovní spojení „Руско se soustřed'uje¹⁶“ je však známé díky ruskému diplomatovi Alexandru Michajloviči Gorčakovovi, ministru zahraničních věcí v polovině 19. století. Po porážce v Krymské válce v srpnu roku 1856 poslal Gorčakov ruským velvyslanectvím v zahraničí telegram, kde stojí:

¹⁶ http://ru.wikipedia.org/wiki/Россия_сосредотачивается

„Rusko je obviňováno, že se izoluje a mlčí tváří v tvář skutečným, které nejsou v souladu ani s právem, ani se spravedlností. Říká se, že Rusko se zlobí. Rusko se nezlobí, Rusko se soustřeďuje¹⁷.“

Svým způsobem tuto frázi „oživil“ i Vladimir Putin, t. č. prezidentský kandidát. Pro „Izvestija“ napsal článek „Rusko se soustřeďuje – otázky, na které musíme odpovědět¹⁸“

O: Как писал гениальный поэт, «одну молитву чудную твержу я наизусть».

P: Jak napsal geniální básník Lermontov, "modlitbu jednu zázračnou se modlím nazpaměť". (str. 41)

Autor zde předpokládá znalost citovaného verše, což ale v českém prostředí předpokládat nelze. Rozšířila jsem překlad o jméno básníka.

Jiné překladatelské problémy

O: Каким должно быть более оптимальное интеллектуальное образование?

P: Jaké by mělo být optimální intelektuální vzdělávání? (str. 38)

Podle příručky Ústavu pro jazyk český¹⁹ lze tvary jako „optimálnější“ a „neoptimálnější“ tolerovat, avšak už z důvodu, že původní latinské adjektivum „optimus“ je třetím stupněm adjektiva „dobrý“, je takovéto stupňování nadbytečné a ne zcela správné.

O: А отсюда реальная опасность превращения человека в состояние скотское. Не в животное – человек животным не может стать по определению, а в скотское, которое характеризует человека, разрушившего в себе все человеческое.

¹⁷ http://www.noveslovo.sk/c/27212/Putin__S_novou_verzi_do_voleb

¹⁸ <http://www.izvestia.ru/news/511884>

¹⁹ <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=410>

P: A zde vzniká reálné nebezpečí přeměny člověka do animalistického stavu. Nikoli do stavu zvířecího, zvířetem se člověk z principu stát nemůže, ale spíše do zhovadilého, který charakterizuje člověka, jenž zničil všechno lidské, co v něm bylo. (str. 25)

O: В соответствии с общей стратегией развития воспитания и образования необходимо разработать стратегию развития воспитания и образования на уровне их отдельных ступеней: семейного, дошкольного, общего (начальной, средней и старшей ступени), профессионального (начального, среднего, высшего), дополнительного, специального, постпрофессионального образования.

P: V souladu s celkovou strategií rozvoje výchovy a vzdělání je nutné vypracovat strategii rozvoje výchovy a vzdělání na úrovni jejich jednotlivých stupňů: výchova a vzdělání v rodině, předškolní výchova a vzdělání, všeobecná/všeobecné (základní, střední, vysoké), profesionální (základní, střední, vysoké), doplňující, odborný/á a postgraduální. (str. 43)

Zatímco v ruském jazyce jsou obě slova *вýchова* a *вздělání* středního rodu (a není tedy problém je ve větách ve spojeních slučovat), v češtině jde o rod ženský a střední.

5. Závěr

Tématem této diplomové magisterské práce byl komentovaný překlad publicistického textu. Text překladu jsem vybírala z internetových stránek zlev.ru, což je portál s názvem Zolotoj lev, zabývající se analytickou publicistikou. Článek „Tendence v rozvoji současné ruské výchovy“ je jednou ze třech částí textu „O ruském vzdělávání a výchově“ od ruského pedagoga Vladimira Michajloviče Meňšikova.

Před samotným překladem bylo důležité prostudovat literaturu týkající se překladu a překládání. Rady a doporučení v nich obsažená jsem se snažila dodržovat při překládání.

Hlavním tématem a cílem této práce byl samotný překlad. Při překladu jsem pak postupovala ve třech fázích překladatelovy práce, jak je popisuje J. Levý ve své nejvýznamnější knize Umění překladu (Levý 1998, 53-83). Pochopení předlohy, interpretace předlohy, přestylizování předlohy.

Pochopení předlohy vychází z předpokladu, že dobrý překladatel musí být zároveň i dobrým čtenářem. Prvním stupněm je zde pochopení textu čili filologické porozumění. Neméně důležitým je chápání ideově estetických hodnot, kterým chápeme určitý stupeň ironie či jiného podbarvení. S tím souvisí i pochopení uměleckých celků, „*pochopení skutečnosti v díle vyjádřených, jako jsou postavy díla, jejich vztahy, prostředí děje a ideový záměr autorův.*“ (Levý 1998, 56) Levý uvádí hlavní rozdíly mezi překladatelem tvůrčím a mechanickým, který spočívá v tom, že překladatel tvůrčí si skutečnosti, o kterých autor originálu píše, dokáže představit a zároveň tak proniknout za text, kdežto překladatel mechanický dokáže vnímat pouze text a překládat tak jen slova, nikoli skutečnosti s nimi spojené jako celek.

Interpretace předlohy se opírá zejména o tu skutečnost, „*že při nesouměřitelnosti obou jazykových materiálů není možná úplná významová shoda vyjádření mezi překladem a předlohou.*“ (Levý 1998, 59) Zde je tedy nutná správná interpretace. Nejčastějšími případy jsou mnohoznačné výrazy, pro něž nemá cílový jazyk jeden

konkrétní ekvivalent a překladatel se tudíž musí rozhodnout pro jednu z možností. S problémem interpretace se však setkáváme zejména u uměleckého překladu, méně už u textů publicistického charakteru: „*U běžné literatury, v níž není interpretační kolísání, je možnost dvojího výkladu omezena na bezvýznamné drobnosti a také stylistické přehodnocování má své meze dané ideou a stylem originálu.*“ (Levý 1998, 70)

Třetí fáze překladatelovy práce, přestylizování předlohy, závisí především na těchto kriteriích: poměru dvou jazykových systémů, stopách jazyka překladu ve stylizaci originálu a napětí ve stylu překladu, které souvisí s faktem, že myšlenka byla vytvořena v jiném jazyce než cílovém. (Levý 1998, 70)

Při překládání z ruského jazyka bylo nutné brát v potaz jazykovou interferenci českého a ruského jazyka. Stejně tak i „*ložnye družja perevodčika*“, čili výrazy, jež mají stejné či podobné hláskové složení, avšak rozdílný význam. Jedná se o jazyková homonyma, která jsou v ruském jazyce ve vztahu k českém poměrně častým jevem. Obdobným jevem jsou paronyma, což jsou výrazy, jež mají podobné nebo shodné hláskové složení, avšak jejich význam se nekryje úplně.

Dále ruština více užívá jmenných vyjadřování, zatímco pro český jazyk je typické vyjadřování slovesné. Dalším z častých odlišných jevů je rozdílná tvorba pojmenování. Třebaže mají oba jazyky společný praslovanský základ, ruský jazyk tíhne k analytickým pojmenováním (často užívá jako základ substantivum či sloveso širokého významu), zatímco čeština více užívá odvozování. Na straně druhé se v ruštině frekventovaně objevuje ekonomičnost slovního vyjádření, kdy jsou z vět vypouštěny (či zkracovány) výrazy, které se z kontextu dají odvodit. Často jde o případy, kdy je vynecháván určitý tvar slovesa.

Výrazy, jež neměly v českém jazyce ekvivalent (bezekvivalentní lexikum), se v textu téměř nevyskytovaly.

Jedním z cílů překladu bylo, aby text nepůsobil na první pohled jako překlad, což znamená vyhnout se v co největší míře rusismům a podobným výrazům.

Praktickou část zde představuje překlad publicistického textu, teoretická část je rozdělena na dvě části.

První část představuje krátké představení publicistického stylu, jeho specifik a odlišností. Věnuji se zde trichotomií funkcí jazyka, jak ji charakterizoval V. Vinogradov. Funkční styl má podle něj tři hlavní funkce, jimiž jsou komunikační (typická především pro styl hovorový), informativní (která charakterizuje odborný a administrativní styl) a přesvědčovací funkce (ta je typická pro styl umělecký). Dále se věnuji různorodosti publicistického stylu jako hlavní charakteristice. Publicistický styl patří mezi funkční styly pouze přibližně šedesát let a ani jazyk publicistiky není nijak ustálený a jednorodý. Jedním ze specifik publicistického stylu je i jeho tematická mnohostrannost.

Většina teoretické části je však věnována komentáři k překladu. Komentář k překladu jsem rozdělila opět na několik částí. Prvním celkem jsou překladové transformace, dále rozdělené na lexikální, gramatické a lexikálně gramatické transformace.

V kapitole týkající se lexikálních transformací se věnuji překladu vlastních jmen a názvů (jde konkrétně o názvy knih a institutů). Jedná se o problémy týkající se transkripce a transliterace. Do češtiny však častěji přepisujeme slova z jiných jazykových kódů (zde konkrétně z azbuky) na základě jejich zvukové podoby, dala jsem tudíž prostor transkripci. Dalšími kapitolami lexikálních transformací jsou konkretizace (záměna výrazem s užším významem, než jaký má výraz originálu), generalizace (opak konkretizace) a kalkování (doslovný překlad). Tvoření složených slov je produktivním rozšiřováním slovní zásoby a setkáváme se s ním v ruštině i v češtině.

Ke gramatickým transformacím patří záměny mluvnických kategorií či větných členů atp., čili jevy při překladu běžné. Za zmínku však stojí transformace na úrovni vět, kam patří pro ruskou syntax tak běžné jevy jako obmykání, přechodníky či slovesná adjektiva. Jedná se o situace, kdy by doslovně přeložené konstrukce působily v češtině nepřírozně, v případě přechodníků dokonce archaicky. Interpozičním slovosledem (obmykáním) chápeme antepozici přívlastku. Věty

s přechodníky, slovesnými adjektivy i interpozičním slovosledem překládáme tvorbou vět vedlejších. V ruštině jsou tyto jevy označovány jako tzv. kondenzátory textu, které mají za úkol text „zhušťovat“. Do kategorie gramatických transformací zařazujeme rovněž univerbizaci a multiverbizaci, čili záměnu víceslovných pojmenování jednoslovným a naopak. Univerbizace je při překladu z ruštiny do češtiny častějším jevem, zejména díky již zmíněné inklinaci ruštiny k analytickým pojmenováním.

Druhým celkem jsou jiné překladatelské problémy. Do této kategorie jsem zařadila frazeologismy a idiomy, jazykové vrstvy, metaforická vyjádření, intertextovost, pomlčky a grafickou stránku překladu. U každé dílčí kapitoly, věnované konkrétním překladatelským problémům, jsem uvedla několik příkladů odkazujících na text či krátkou charakteristiku daného problému.

6. Резюме

Настоящая дипломная работа посвящена переводу публицистического текста и анализу этого перевода, именно текста Тенденции развития современного русского воспитания. Предметом и тоже целью данной работы является не только сам перевод, но и анализ перевода.

Текст для перевода я искала на сайте www.zlev.ru, "Золотой Лев" – Издание русской консервативной мысли. Журнал Золотой лев представляет собой продолжение Вестника Контингент-Россия, издававшегося до 1997-ого года. Золотой лев – издание теоретическо характера, не принадлежащие какой-то партии или движению, только философской мысли. Тематически эти статьи посвящены русской философии, истории, культуре экономике, идеологии, государству и политике.

Автор текста – Владимир Михайлович Меньшиков, доктор педагогических наук, профессор Курского государственного университета, где он преподаёт на кафедре теологии и религиоведения.

Главной темой переводимого текста является современная ситуация русского образования и воспитания. Статья носит название „О русском образовании и воспитании“ и она разделена на три части и заключение. Первая часть – „О тенденциях развития европейского и русского образования“, Вторая часть – „Восстановление теологической формы современного педагогического сознания“, част третья – „Тенденции развития современного русского воспитания“, далее приведено заключение. Для своего перевода я выбрала третью часть – „Тенденции развития современного русского воспитания“.

Автор текста описывает слабые места русского воспитания и образования, он ищет причину приведённого явления и указывает на возможность перемен в данных областях. У автора текста негативное отношение к данному явлению. Он критически относится к ситуации в западноевропейском и американском образовании и воспитании.

Перед процессом перевода необходимо было прочитать литературу о переводе, переводческом деле и переводческих методах. Я пыталась следовать приведённым в данных публикациях рекомендациям. Йиржи Леви, один из виднейших чешских теоретиков перевода, пишет в своей книге Искусство перевода о трёх этапах работы переводчика.

Первый этап заключается в понятии оригинального текста. Леви здесь пишет, что хороший переводчик должен быть также хорошим читателем и должен понимать то, что в тексте выражено: личности и их соотношения, окружающую среду и идейные намерения автора. Вторым этапом работы переводчика является интерпретация. Интерпретация важна особенно у текстов с многозначными явлениями и выражениями. Третьим этапом работы переводчика является перестилизация текста оригинала.

Сам перевод – передача информации, содержащейся в тексте оригинала, перенос информации с одного языка на другой.

В начале дипломной работы приводится содержание с отдельными главами работы. Первой главой является введение. В данной главе я представляю тему своей дипломной работы, пишу о журнале Золотой лев, времени его возникновения и т. д.

Практическая часть состоит из двух частей. В первой части приведена характеристика текста газетно-публицистического стиля.

Газетно-публицистический стиль обслуживает общественно-политическую сферу деятельности. Он принадлежит к функциональным стилям речи недолго, с половины двадцатого века. Первой главой является трихотомия функций языка (и газетно-публицистического стиля) по словам Виноградова. По его мнению, функциями функционального стиля являются общение, сообщение и воздействие. Общение – главная функция разговорного стиля. Сообщение характеристическое для научного и официально-делового стилей. И воздействие – это главная функция художественного стиля. Общение – это в

основном коммуникация писателя с читателем (и наоборот – письма написанные в редакцию и т. д.), сообщение важно для передачи информации и воздействие как функцию газетно-публицистического стиля можно понимать как попытку вызвать определённую реакцию на прочитанный текст. Надо сказать, что воздействие было одной из главных функций тоталитарной журналистики (пропаганда и т. д.)

Значит, у газетно-публицистического стиля определённые сходства с другими стилями. С этим связана также следующая глава, названная Разнообразие газетно-публицистического стиля. Язык данного стиля постоянно развивается, это не устойчивый, а открытый стиль. Совмещение функций газетно-публицистического стиля приводит к двум противоположным тенденциям: тенденции к стандартизации языка (клише и стереотипы в публицистических статьях) и тенденции к экспрессии (это главным образом употребление слов и средств с какой-то эмоциональной окраской, например метафорические единицы).

В дальнейшем внимание уделяется спецификам газетно-публицистического стиля.

Комментарии к переводу или анализ перевода разделен на две части. Первая часть представляет собой переводческие трансформации.

Первой главой являются лексические трансформации. К ним принадлежит перевод имен собственных и названий. В данных случаях употребляется, чаще всего, транскрипция, то есть фонетический перенос. Иноязычные имена собственные или названия (книг, институтов и т. д.), переводя их на русский язык, сохраняют свой фонетический вид. Пример: „*Ушинский*“ – „*Ušinskij*“. К лексическим трансформациям принадлежат также конкретизация, генерализация и калкирование. Генерализация – это такая трансформация, когда мы заменяем слово с конкретным значением словом с более общим значением. Конкретизация имеет противоположное значение, слово с общим значением заменяем словом или словосочетанием с более конкретным значением. В раздел калкирования входят трансформации, которые называем

буквальный перевод. Это, по большому счёту, сложные слова, новые термины, как например „*смыслообразующие*“ – „*smyslůtvorné*“, „*двухуровневой*“ – „*dvoustupňový*“.

Во второй главе представлены грамматические трансформации: универбизация, мультивербизация, изменение порядка слов, изменение элементов предложения, частей речи и преобразование на уровне предложений: глагольные конденсаторы, причастия, замены активных конструкций в пассивные конструкции и сегментации сложных предложений.

Универбизация или замена мультивербизационных наименований универбизационными – это замена словосочетания однословным выражением. Мультивербизация, наоборот, замена одного слова каким-то словосочетанием. При переводе с русского на чешский язык употребляем чаще замены мультивербизационных наименований универбизационными, потому что в русском языке встречаются аналитические наименования чаще чем в чешском. („*более прибыльный*“ – „*výnosnější*“, „*даст возможность*“ – „*umožňuje*“).

Замена порядка слов – это интерпозиционный порядок слов или обмыкание. Это ситуация, когда в предложении между определением и именем существительным находятся какие-то слова (или словосочетание). В чешском языке такой порядок слов не встречается („*во всех описанных нами странах*“ – „*ve všech zemích, o kterých jsme mluvili*“). Трансформации на уровне предложения – это трансформации причастий, деепричастий, т. е. явления, которые в чешских текстах почти не встречаются (деепричастия на чешском языке являются архаическим явлением). Необходимо перевести их с помощью придаточных предложений. („*Одним из первых мыслителей, писавших о естественной смерти*“ – „*Jedním z prvních myslitelů, kteří psali o přirozené smrti*“, „*цель, определяющая ее развитие*“ – „*cíl, který určoval jeho vývoj*“).

Третья глава – лексико-грамматические трансформации. К ним принадлежат антонимический перевод, расширение информационной основы, целостное переосмысление и компенсация.

Антонимический перевод – это использование отрицательной конструкции вместо положительной и наоборот, но значение надо быть неизменное („*ne* *лучшие времена*“ – „*špatné období*“). Расширение информационной основы используется, прежде всего, при переводе реалий и целостное переосмысление употребляется при переводе фразеологических единиц и каламбуров.

Второй частью анализа перевода являются другие проблемы перевода. В данной части я уделила внимание таким явлениям, как например, метафорические выражения, идиомы и фразеологические единицы, тире, нелитературные выражения и т.д. В каждой главе приводится несколько примеров по данной проблематике или кратко описывается это явление.

Последняя часть настоящей дипломной работы – заключение. Здесь я подвела итоги данной работы.

7. Summary

The theme of this diploma thesis is a translation of a journalistic text and its analysis. The article's title is Current trends in the development of Russian education. The article for translation I chose from the website of journal Golden Lion – publication of the Russian conservative thought www.zlev.ru. The author of this article is Vladimir Mikhailovich Menshikov, a doctor of pedagogy and professor of Kursk State University, where he teaches at the institute of Theology and Religious studies.

The main theme of the article I translated is current situation in Russian education and upbringing. The author of the article describes weaknesses of Russian education and upbringing, looks for cause of this phenomenon and indicates the possibility of change. The author is also critical concerning situation which is currently in Western Europe and especially in United States.

It was necessary to read through a literature concerning translation, translology and methods of translation before the translation itself. I tried to follow advice contained in those books. Then I stepped up to translation itself.

One of the most significant Czech theorists of translology, Jiří Levy, in his most important book „The Art of Translation“ talks about three periods of Translator's work. The first period is to understand the original text. Levy says that good Translator has to be a good reader as well and has to understand facts expressed in work: characters and their relationships, environment and the author's ideological intention. The second period of Translator's work is an interpretation. The interpretation is important especially in cases when the text includes ambiguous words for which there is no specific equivalent in the target language. The third period of a Translator's work is a metaphrasing of an original text.

The actual translation is a transfer of an information from the original language to the target language.

At the beginning of the thesis is content with schedule of the individual chapters. The first chapter is an introduction. In this chapter I introduce the theme of my work, I mention the journal Golden Lion, the date of its origin etc.

The practical part is divided into two parts. The first part presents the characterization of a journalistic text. The journalistic style (also news style or news writing style) was included among functional styles relatively recently, in the middle of twentieth century. The first chapter is about a trichotomy of language functions according to Vinogradov (Viktor Vladimirovich Vinogradov was a soviet linguist and philologist). The functions of the journalistic style are announcement, communication and action. Communication is the main function of a oratorical and colloquial styles. Announcement is characteristic for the scientific and official style. Action is the main function of poetic style. By a communication (in the journalistic style) is especially meant a communication between journalist and reader. Announcement is important for information giving. The goal of acting is to raise some reaction. Acting was one of the main functions of a totalitarian journalism. The functions of the journalistic style are announcement, communication and action. It means that the journalistic style has similarities to other functional styles. Related to the next chapter, a diversity of the journalistic style. A language of the journalistic style is constantly evolving. Attention is also paid to the specifics of the journalistic style, to the fact that the journalistic style is heterogeneous, not only linguistically, but also thematically.

Analysis or commentary of the translation is divided into two parts. The first part represents the translation transformations. The first chapter is about lexical transformations. It's the translation of proper names and titles, transcription, transliteration and transplantation, concretization and generalization. The second chapter presents grammatical transformations: univerbization, multiverbization, changing of the word order, the substitution of sentence elements and transformation within sentences: verb capacitors, participles, substitutions of passive constructions to active and a sentence segmentation. The third chapter is lexical-grammatical transformations. These include antonymic translation, extension of the information, reinterpretation and compensation.

The second part of the commentary is dedicated to other translation problems. This part contains phenomena such as metaphors, idioms, marks of suspension, ungrammatical words, etc. I introduced a few examples or a brief characterization in each chapter.

8. Seznam použité literatury

8.1 Primární literatura:

www.zlev.ru/index.php?p=article&nomer=54&article=3300

8.2 Sekundární literatura:

Slovníky a encyklopedie:

ČERMÁK, F.: *Jazyk a jazykověda: Přehled a slovníky*. Karolinum, Praha 2007.

ISBN: 978-80-246-0154-0

HAVRÁNEK, B.: *Slovník spisovného jazyka českého III M-O*. Academia, Praha 1989

HAVRÁNEK, B.: *Slovník spisovného jazyka českého V, R-S*. Academia, Praha 1989

KOPECKIJ, L. V. – LEŠKA, O.: *Rusko-český slovník I, A-O*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1978

KOPECKIJ, L. V. – LEŠKA, O.: *Rusko-český slovník II, P-Ja*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1978

PAVERA, L. – VŠETIČKA, F.: *Lexikon literárních pojmů*, Nakladatelství Olomouc, Olomouc 2002. ISBN: 80-7182-124-1

VENCOVSKÁ, M. a kol.: *Rusko-český slovník*. Leda, Voznice 2002. ISBN: 80-85927-99-3

ВИНОКУР, Г.О.: *Толковый словарь русского языка*. Советская энциклопедия, Москва 1935

ЕВГЕНЬЕВА, А. П.: *Словарь русского языка*. Издательство "русский язык", Москва 1999. ISBN 5-200-02676-8

ЖУКОВ, А. В.: *Лексико-фразеологический словарь русского языка*, АСТ Астрель, Москва 2007

ШУШКОВ, А. А.: *Толково-понятийный словарь русского языка*. АСТ Астрель, Москва. ISBN 9785170189595

Odborná literatura:

ADAMKA, P.: *Ruská publicistika (história, štýl)*. Univerzita Konštantína Filozofa

- v Nitre Filozofická fakulta, Nitra 2010. ISBN: 978-80-8094-825-2
- BEDNÁŘ, V.: *Internetová publicistika*. Grada, Praha 2011. ISBN 978-80-247-3452-1
- GAZDA, J. – POSPÍŠIL, I.: *Proměny jazyka a literatury v současných ruských textech*. Spisy MU v Brně, Filozofická fakulta, č. 367, Brno 2007. ISBN: 978-80-2104426-5
- HRALA, M.: *Translatologica Pragensia I (Мария Леонидова – Основные проблемы при переводе фразеологических единиц)*. Univerzita Karlova, Praha 1989. ISSN: 05678269
- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M.: *Štylistika*. Obzor, Bratislava 1965
- KUFNEROVÁ, Z., POLÁČKOVÁ, M., POVEJŠIL, J., SKOUMALOVÁ, Z., STRAKOVÁ, V.: *Překládání a čeština*. H & H, Jinočany 1994. ISBN: 80-85787-14-8
- LEVÝ, J.: *Umění překladu*. Ivo Železný, Praha 1998. ISBN: 80-2373-539-X.
- MOUNIN, G.: *Teoretické problémy překladu*. Karolinum, Praha 1999. ISBN: 80-7184-733-X
- STĚPANOVA, L.: *Česká a ruská frazeologie. Diachronní aspekty*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2004. ISBN: 80-244-0795-7
- ŠABRŠULA J.: *Teorie a praxe překladu*. Universitas Ostraviensis, Ostrava 2007. ISBN 978-80-7368-372-6
- VYSLOUŽILOVÁ, E.: *Cvičebnice překladu pro rusisty I*. Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc, 2002. ISBN 80-244-0411-7
- ŽVAČEK, D.: *Kapitoly z teorie překladu I (odborný překlad)*. Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc 1995. ISBN 80-7067-489-X
- КОЖИНА, М. Н.: *Стилистика русского языка*. Просвещение, Москва 1993. ISBN 5893493427

Internetové zdroje:

- HELCL, M.: *Hybridně složená slova jako automotor, elektrodoprava*. [online] [cit. 5. 2. 2012] Dostupné z WWW: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4266>>
- KREJČÍ, O.: *Putin: S novou verzí do voleb*. [online] [cit. 28. 2. 2012] Dostupné z WWW:

<http://www.noveslovo.sk/c/27212/Putin__S_novou_verzi_do_voleb>
MACHAČ, J.: *K nespisovným složkám frazeologie národního jazyka*. [online] [cit. 13.1. 2012] Dostupné z WWW:
<<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6093>>
POPP, Tomáš. Hromadné sdělovací prostředky - vliv na podobu globalizace [online]. *E-polis.cz*, 13. leden 2004. [cit. 2. 4. 2012]. Dostupné z WWW:
<<http://www.e-polis.cz/nezarazene-clanky/39-hromadne-sdelovaci-prostredky-vliv-na-podobu-globalizace.html>>. ISSN 1801-1438
Pravidla českého pravopisu s dodatkem MŠMT ČR, Academia Praha 1993 [online] [cit. 27. 2. 2012] Dostupné z WWW:
<http://hawk.cis.vutbr.cz/~tpoder/CESTY/2003%20Bulharsko/mapa/uvis_S015.01.01_V2001c11_20011212.pdf>
Stupňování přídavných jmen a příslovcí. [online] [cit. 23. 1. 2012] Dostupné z WWW: <<http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=410>>
Teorie překladu. [online] [cit. 13. 1. 2012] Dostupné z WWW:
<<http://www.ukrajinistika.upol.cz/Docs/Teorie%20prekladu.htm>>
<http://cs.wikipedia.org/wiki/Noviny#Historie>
<http://www.portal-slovo.ru/authors/246.php>
Курский государственный университет [online] [cit. 10. 4. 2012] Dostupné z WWW: <<http://kursksu.ru/people/view/255>>
Лингвистическая характеристика публицистического стиля . [online] [cit. 2. 3. 2010] Dostupné z WWW: <http://student.bestfinds.ru/russian/russian-referat_2241.php>
От редакции. Золотой лев [online] [cit. 10. 12. 2011] Dostupné z WWW:
<<http://www.zlev.ru/index.php?p=article&nomer=42&article=2427>>
ПУТИН, В.: *Россия сосредотачивается - вызовы, на которые мы должны ответить*. [online] [cit. 28. 2. 2012] Dostupné z WWW:
<<http://www.izvestia.ru/news/511884>>
Россия сосредотачивается. [online] [cit. 20- 12. 2011] Dostupné z WWW:
<http://ru.wikipedia.org/wiki/Россия_сосредотачивается>

8. Příloha

Text „Тенденции развития современного русского воспитания“ (součást textu „О русском образовании и воспитании“), autor В.М. Меньшиков, Портал Слово
13. 11. 2010.

Тенденции развития современного русского воспитания

Главный вопрос любой педагогической теории – правильное определение путей развития воспитания. Однако это только часть работы. Не менее важно принятие целесообразных педагогических решений людьми, властью имеющими. Ученые могут тысячу раз теоретически правильно определить тенденции развития воспитания, но решения примут политики. Как найти разумное согласование между научными идеями, выводами, рекомендациями науки и политическими решениями?

Прежде всего необходимо выявить возможные тенденции развития воспитания, для чего следует понять не только его собственное имманентное развитие, но и, что не менее важно, его функционирование в пространстве реально существующего общества.

Здесь уместно сравнение воспитания в обществе с функционированием органа в организме. Есть определенная степень самостоятельности функционирования органа в организме, и в силу этого существует определенная автономия его развития. Но в целом развитие органа определяется идеей функционирования всего организма.

Итак, чтобы понять тенденции развития русского воспитания, мы должны проанализировать его развитие на нескольких уровнях существования. Первый уровень – уровень понимания развития воспитания в контексте развития общества; второй – это воспитание как широкий социальный процесс, как народное воспитание; третий – анализ развития самого воспитания. И далее – уровень анализа фундаментальных компонентов различных видов и институтов воспитания: его целей, его содержания, его технологий, его организации.

То, что воспитание должно быть вписано в существующее, даже утопическое, государство, – это уже поняли Платон и Аристотель. Проблема же заключается в том, что реально воспитание не просто соответствует развитию общества, развитию государства; поскольку само государство так или иначе реализует те

или иные цели своего бытия, то и цели воспитания так или иначе, но согласовываются с целями бытия общества.

Развитие общества определяется той реальной национальной идеей, которую оно реализует. В настоящее время существует множество определений этого понятия. Если из всего их многообразия вычленим самые существенные значения, то можно сказать, что национальная идея – это, во-первых, как писал В.С. Соловьев, не то, что думает о себе народ в настоящем, а то, что думает Бог о народе в будущем; во-вторых, это совокупность фундаментальных духовно-нравственных, культурных, исторических, социально-экономических и педагогических ценностей, выработанных на протяжении длительного исторического времени, по которым реально живет народ; в-третьих, национальная идея – это те реальные общегосударственные, общенациональные задачи, которые ставит перед собой и решает в данный момент народ, общество. Именно последние задачи чаще всего осознаются обществом как общенациональные, даже как национальная идея, и именно в процессе решения их реально развивается общество.

Общенациональные идеи определяют реальное развитие общества, подобно тому как нормальная жизнь человека возможна, пока для человека его жизнь имеет хотя бы какой-то смысл. Без общезначимых задач народ перестает быть народом, государство – государством, общество – обществом, подобно тому как любой социальный субъект перестает быть, теряя цели своего функционирования. Представим ситуацию. Выехал поезд, и машинист забыл, зачем он ведет поезд. Вылетел самолет, и летчик забыл, зачем он летит. Современный туристический суперлайнер с тысячами туристов вышел в океан, и все, начиная с капитана, забыли, зачем они вышли в океан. Что будет? Нечто подобное происходит и с любым обществом, любым народом, забывшими цель и смысл своего существования. Как писал К.Д. Ушинский, такой народ должен умереть, потому что «каждому народу суждено играть в истории свою особую роль, и если он позабыл эту роль, то должен удалиться со сцены: он более не нужен. История не терпит повторений».

В настоящее время национальная идея США – сохранение статуса супердержавы, поддерживающей порядок во всем мире. Какими средствами – это другой вопрос. Западная Европа после Второй мировой войны главную цель своего существования видит в обеспечении и сохранении высокого уровня жизни для своих граждан.

На фоне этих стран можно с сожалением признать, что никаких общенациональных задач – задач, принятых всем обществом, Россия пока не имеет. Подспудно же страна реализует идею национального выздоровления, происходящего в рамках капиталистического пути развития. А отсюда вся тяжесть потерявшего себя общества, начиная с бессмысленности существования многих русских и вымирания населения и заканчивая чиновничьим беспределом. С этих позиций советское общество[2], с его, хотя и утопичной, но целью – построением коммунизма, было на порядок выше современного, так как у страны была цель, определяющая ее развитие. Да, можно сказать, что для большинства граждан эта цель ровным счетом ничего не значила. Безусловно, это так. Но для скольких граждан США сегодня что-то значит главная цель их страны? Однако важно то, что страна развивается, решая эту национальную задачу.

Поскольку мы до сих пор не сформулировали свою национальную идею, постольку мы до сих пор не сформулировали и рабочую национальную доктрину воспитания, которая должна отражать главные пути развития образования в контексте реального развития русского общества. А поэтому реально развитие русского воспитания будет детерминировать капитализация русского общества. А это значит, что возможен целый ряд негативных последствий для воспитания и образования. Например, в образовании это угасание духовно-нравственного воспитания и превращение его в отрасль, предоставляющую образовательные услуги. А это, по большому счету, бесконечное обеднение образования, потому что в образовании можно свести к услугам только его самую малую часть. Да, можно за плату научить читать и писать, но нельзя на заказ сформировать личность, а образование прежде всего направлено на формирование личности. Воспитание – это пространство и процесс долговременного формирования и развития человеческой личности,

процесс ее сущностного развития. Это особенно очевидно на уровне семейного воспитания. Сведение его к сфере воспитательных услуг – это абсурд. Но и сведение деятельности школы к предоставлению образовательных услуг – это если не разрушение образования, то его огромное обеднение. И если в русской экономике «чистый» рынок разрушил почти все высокотехнологичные производства, то в образовании он может уничтожить образование как систему полноценного формирования личности, превратив его в лучшем случае в средство подготовки «узкого специалиста».

Да, рыночные сегменты возможны, и они существуют на уровне отдельных компонентов, на уровне отдельных образовательных учреждений, особенно высших. Но если все образование будет сведено до уровня подготовки к вузу, к элементарному «натаскиванию» к экзаменам, к решению определенных задач и функций, то оно потеряет свое главное предназначение – полноценное развитие человека.

Если угодно, безоглядная капитализация образования приведет к эффекту, о котором писал уже Аристотель: следование за потребностями зрителей ведет к деградации искусств. Об этом же не менее точно сказала Алла Пугачева. Когда ее спросили, почему она сейчас поет такие плохие песни, она ответила: «Какие хотят слушать, такие и пою». Да, она могла бы петь и хорошие песни. Но ведь кто-то должен сформировать в человеке хороший музыкальный вкус. А рынку это нужно? Рынку нужны деньги, все равно как полученные. Поэтому не случайно практически все известные деятели педагогики в истории человечества выступали категорически против рыночного подхода к образованию. Его неприятие они объясняли тем, что рынок ориентируется на прибыль, тогда как обществу в целом нужен подлинно развитый человек, и не только интеллектуально, но всесторонне развитый, и прежде всего духовно и нравственно.

Переход же образования на уровень предоставления образовательных услуг конкретному индивиду – это переход к развитию качеств, самых полезных для человека в данный момент, а потому переход к формированию человека, максимально приспособленного к жизни в стремительно изменяющемся

обществе с максимальной пользой и выгодой для себя и без какого-либо осознания себя хоть за что-то ответственным, т.е. человека-«кочевника» (Ж.Ж. Аттали).

А это неизбежно приведет к тому, что русское образование потеряет свое, пока, может быть, еще сохраняющееся субстанциональное начало, а в результате будут ликвидированы те системные свойства нашего образования, которые дают ему подлинно фундаментальное классическое образование, готовящее нашего человека к служению государству, обществу, народу.

Следовательно, если либеральный, рыночный подход не «работает» даже в сфере материального производства, то в образовании он еще опаснее, поскольку наверняка разрушит его фундаментальные, смыслообразующие начала. Поэтому сегодня важно понять, какая все-таки цель будет определяющей в развитии русского образования: подготовка «кочевников» или формирование человека-созидателя – созидателя себя, семьи, общества.

Ответ на этот вопрос лежит, прежде всего, в пространстве путей развития русской цивилизации. Каким путем пойдет ее развитие? Либо путем бездумного перехода к современному либеральному глобальному порядку – все равно на каких условиях: сырьевого придатка или сверхсовременной постиндустриальной державы, либо путем органичного развития своей традиционной цивилизации в разумном, для себя полезном взаимодействии с миром. Да, сегодня страна отвергает бездумное и на любых условиях вхождение в «мировую цивилизацию», но она еще не нашла свой ясный традиционный путь развития в современных условиях. И это опасно. Что это означает? То, что страна «сосредотачивается» или же она тихо умирает? И выбор в пользу смерти уже носит предрешенный характер? Как считают, опираясь на Л.Н. Гумилева, некоторые русские интеллектуалы, срок жизни цивилизации – 1200 лет, а русская цивилизация этого возраста достигла. Значит, пора «с достоинством умереть» (С. Белковский)?

Но насколько окончательно это утверждение? Оговоримся: упоминая о смерти, мы вовсе не имеем в виду, что эта смерть наступит завтра. Отнюдь. Но если

механизмы смерти уже запущены, так как они уже запущены в западноевропейском обществе, то смерть придет. В этой связи стоит задуматься над таким фактом: если в начале XX века одной из самых значимых книг стала книга «Закат Европы» О. Шпенглера, то в конце века – «Гибель Запада» П. Бьюконена.

И все-таки у любой страны есть свой шанс на выживание. Одним из первых мыслителей, писавших о естественной смерти народов, был гениальный русский педагог К.Д. Ушинский. Но он указывал и на другое – ни один христианский народ еще не вымер: «Стареются отдельные люди, старелись и вымирали отдельные – и то не христианские – народы (ни один христианский народ еще не вымер, задавленная Греция и та возродилась для новой жизни; в христианстве есть и будет всегда источник возрождения народов, в какое бы положение ни ввергла их историческая судьба)» [53: 49] Значит, помимо естественного, есть у народов и другой – сверхъестественный путь развития?! Как задействовать его? И можно ли его задействовать? Видимо, да, если вспомнить, что во время Отечественной войны летчики по своим молитвам к Богу выводили из штопора свои сбитые самолеты. А это значит, что и у нашего народа все равно остается шанс вырваться из жуткого падения в бездну небытия.

Однако до сих пор мы не имеем национальной доктрины развития страны, т.е. своей национальной идеи.

С позиций сказанного понятно, что и имеющиеся государственные документы по развитию русского образования явно не описывают его стратегию. Так, «Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации» – документ, явно не содержащий в себе системы долгосрочных стратегических решений его развития.

Отсутствует не только внятная, долговременная, всем обществом понимаемая и принимаемая, осознанная доктрина развития воспитания и образования, но даже и его среднесрочная программа, потому что в качестве таковой не может выступить «Концепция модернизации русского образования до 2010 года».

А это значит, что и школьная политика будет не политикой решения фундаментальных задач, а политикой решения частных проблем.

И действительно, оценивая в целом реализацию образовательной политики Российского государства, мы можем сказать, что в настоящее время усилия страны, системы образования направляются не на решение его фундаментальных проблем – создание нового содержания, новых технологий, а на решение второстепенных, организационных проблем.

Так, приоритетный национальный проект «Образование» – это пока решение частных проблем образования, направленное на поддержку отдельных образовательных учреждений. Конкурсное финансирование отдельных образовательных учреждений поможет части, пусть и самых перспективных, школ, но не системе образования в целом. Другие мероприятия в рамках проекта поддержат определенные направления развития образования, например компьютеризацию, обеспечат школы автобусами. Да, это необходимые меры для современного образования, но они не дают решения фундаментальных проблем, необходимых для развития образования в целом. Например, школьный автобус – это констатация факта, а не решение проблемы сельской школы: не придется ли уже лет через 10–15 из поселковых малочисленных школ свозить школьников в городские школы?

Еще более опасный проект – подушевое финансирование, которое не только принесет много бед для самого образования, но и по определению «добьет» многие сельские школы, а вместе с ними и русские деревни.

Если взять крупные решения по образованию вне рамок приоритетного национального проекта, то мы увидим, что и они прежде всего направлены на решение организационных вопросов воспитания. Более того, они нередко бывают неудачны. Так, переход к двухуровневой системе высшего образования – это серьезное ухудшение современного высшего образования России, потому что в процессе этого перехода в значительной мере потеряется фундаментализм современного высшего русского образования.

При этом отдельные проекты, приобретая в общественном сознании значение главных, заслоняют понимание и решение действительно фундаментальных проблем образования. Например, главная, едва ли не самая обсуждаемая проблема современного образования – проблема ЕГЭ. При этом уже, кажется, никто не помнит, что изначально ЕГЭ был направлен на то, чтобы предложить такую систему проверки знаний выпускников, когда любой способный ученик из любой школы мог бы своими силами поступить в любой вуз страны. Но прошло время, и уже забывается, что ЕГЭ – это всего лишь один из вариантов объективной, честной проверки знаний выпускников и абитуриентов, а не самоцель.

Тогда какие же проблемы, какие направления мы должны выделить в качестве приоритетных? Здесь надо сказать, что, подобно тому как мучительно наше общество нащупывает свой традиционный путь развития, пытаясь уйти с либерального пути, точно так же и наше образование пытается найти свой традиционный путь развития. А это предполагает сохранение и развитие ее классических академических начал и возрождение, восстановление и развитие фундаментальных традиционных духовно-нравственных основ. И особенно важно последнее. Конечно, для решения этой проблемы необходимо соответствующее развитие всего нашего общества. Однако и образование, в силу своей автономии, может многое для этого сделать.

И вот здесь, анализируя современное образование под углом решения этой проблемы, мы видим, по сути дела, неблагополучие не только в России, но и во всех описанных нами странах. И в США, и в Западной Европе, и в России вместе с разрушением духовных основ общества разрушается и распадается само социальное пространство его бытия, социальные условия существования воспитания, и, соответственно, очень быстро разрушается и само социальное (народное) воспитание.

Все это сказывается самым негативным образом и на развитии образования, в силу чего самой кричащей, самой болезненной проблемой современного образования является явное и быстрое снижение уровня духовно-

нравственного развития учащихся, студентов, что ведет школу к ее фактической деморализации. И никакая другая школа это не демонстрирует лучше, нежели американская. В чем причина этого?

Безусловно, эта тенденция связана, в первую очередь, с общим снижением духовности европейских государств и США, что объясняется достаточно быстрой и все более ускоряющейся дехристианизацией этих стран. Этот аспект прекрасно проанализирован в книгах П. Бьюконена [69], П. Хлебникова [549] и др. Эта тенденция распространяется и на школы, прежде всего на американскую школу, где с христианством покончили или почти покончили уже к концу XIX века. Еще в самом начале XX в. известный историк П. Монро писал: «Одно из течений нынешнего времени порождает и вместе с тем разрешает важную педагогическую проблему. Полная секуляризация школ привела к совершенному исключению религиозных элементов из общественного воспитания и в большинстве случаев к прекращению изучения или даже к изгнанию из школ Библии и всей религиозной литературы. Таким образом, материал, который немного поколений тому назад составлял единственное содержание начального воспитания, теперь совершенно исключен, и возникает проблема чрезвычайного значения, проблема религиозного воспитания и образования. Было сделано мало или совсем не сделано никаких попыток к разрешению этой проблемы. Да и интереса она к себе почти не возбудила. Перед учителем теперь задача вполне аналогичная с задачей, сформулированной греческими философами – сформировать характер с помощью преимущественно рационалистического и исключаящего традиционный религиозный элемент образования».

И как же удалось разрешить эту проблему американской школе? Менее чем через сто лет можно подвести итоги «этой работы» при помощи выдержек из книги президента Гарвардского университета Дерека Бока «Университеты и будущее Америки», который целую главу своей книги посвящает анализу истории нравственного состояния американского студенчества. Свой анализ он начинает с XIX века, говоря, что в первой половине века нравственное начало было очень сильным в американских колледжах: «В общем, весь опыт старшекурсников отражал первостепенное значение, придававшееся в

колледжах XIX века воспитанию характера и формированию образованного класса людей, готовых жить в согласии с твердыми нравственными устоями во благо общества. Хотя формальные инструкции по этике играли важную роль в воспитании студентов, они были только частью той огромной работы, которая затрагивала вопросы и приема преподавателей, и дисциплины студентов».

Однако затем происходит резкое падение нравственности. Какие же причины привели к падению нравственных начал? Д. Бок очень четко указывает на главную причину этого: «Несмотря на титанические усилия, в XIX веке данная доктрина стала распадаться. В смысле интеллектуального воздействия попытка примирить науку и религию была подорвана в 1859 году выходом в свет книги Дарвина «Происхождение видов». Дарвин не был открыто враждебен по отношению к религии. Напротив, он даже отказался написать предисловие к «Капиталу» К. Маркса, потому что книга эта казалась ему безбожной. Однако, сознательно или нет, Дарвин нанес тяжелый удар по самым основам религии, предложив убедительную теорию неуправляемых изменений в мире, не оставившую места для роли божественного начала. В академических кругах возникновение современных научно-исследовательских университетов возвестило о рождении нового менталитета». Результат же таков, что «ко времени Второй мировой войны нравственный климат колледжей XIX века исчез из научных заведений».

Описав то, к каким страшным последствиям привел аморализм американскую высшую школу, он описывает также и те колоссальные усилия, которые предпринимаются, чтобы преодолеть его. Но каков результат этой громадной деятельности? «Как мы видели, растущее внимание к этическим проблемам в обществе уже помогло создать большое количество курсов по профессиональной этике. Но пока еще требования внешнего мира не настолько сильны, чтобы обеспечить им надежное место в учебных планах. Студент не получает повышенной стипендии или лучшей работы за успехи на курсе этики. Большинство фондов и корпораций все еще с неохотой поддерживают программы по профессиональной этике или потому, что они сомневаются в их интеллектуальной завершенности и профессиональном уровне, или из боязни того, что в их комиссиях поднимутся волнения по идеологическим вопросам. В

пределах академии профессиональная этика еще не стала признанной частью философии, к тому же институт не повысит свой престиж, имея сильную программу по этому предмету. Хотя нравственные проблемы и вопросы социальной ответственности часто обсуждаются в уважаемых академических журналах, они вряд ли являются тем материалом, на котором может быть построена солидная репутация ученого. В такой обстановке попытки укрепить нравственные стандарты и гражданские добродетели – хотя и более заметные, чем прежде – продолжают оставаться случайной и малоэффективной затеей».

Однако Европа, на теоретическом уровне отказываясь от христианства, тем не менее сохранила Закон Божий в своих школах. Американцы, в силу сложившихся исторических условий, решили этот вопрос радикально – Закон Божий изгнан фактически из всех американских школ, за исключением некоторых частных.

И вот результат: если сравнить духовно-нравственный уровень учеников европейских и американских школ, то очевидно, что европейская школа переживает не лучшие времена, а американская школа представляет собой просто печальное зрелище. Нетрудно понять, что и для русского образования указанная проблема, столь же актуальна, как и для Западной Европы и США.

Почему же системы образования и США, и Западной Европы, и России находятся, по сути дела, в одном и том же состоянии? Налицо гипертрофированное развитие интеллектуального воспитания и недоразвитие всех других сторон воспитания, особенно духовно-нравственной.

Очевидно, что произошедшие перемены не случайны, а глубоко закономерны. Они обусловлены теми переменами, которые произошли в Новое время в самой идеологии, мировоззрении и философии общества, а далее – в теории воспитания и образования. Если в Средние века воспитание было направлено на подготовку человека для вечной жизни, и смыслом жизни было спасение, то эпоха Просвещения, обосновавшая самоценность земного человека, его земной жизни, выдвинула и новый идеал человека, и новый идеал человеческой жизни

– достижение земного счастья. А смена идеологии общества, устремленность, перенесение центра тяжести общества на достижение целей земных привели к коренному изменению в понимании целей воспитания и образования.

Соответственно, новой целью воспитания стала подготовка человека к достижению счастья и всесторонней самореализации в этой, земной жизни.

Изменение целей повлекло за собой изменение самого воспитания, образования – они стали готовить человека прежде всего не для жизни вечной, а для жизни земной, для счастья земного.

А что такое счастье земное? Это то, что связано с телесно-душевым благополучием человека: еда, здоровье, душевный комфорт и т.п. На первый взгляд, все это гораздо легче достигается с помощью науки, нежели веры. Отсюда, начиная с XVIII в., и особенно в XIX – первой половине XX века, резкая противопоставленность науки религии.

Поэтому и в образовании Нового времени все более возрастающую роль стало играть интеллектуальное начало.

Следовательно, абсолютизация значения науки в жизни общества и человека неслучайна. Она стала закономерной реализацией главной просвещенческой идеи, сводящейся к следующему: как только мы с помощью науки познаем законы природы естественной и законы природы человеческой и в соответствии с ними устроим жизнь человека, дав ему материальное благополучие, здоровье и т. д., тогда мы и обеспечим ему счастливую жизнь.

Так родилась великая европейская идея и настоящая вера в науку, в научно-технический прогресс, а подлинным выражением европейской культуры Нового времени, в отличие от средневековой с ее церковью и церковными школами, становится академия наук, в образовании – университет и гимназия. Соответственно, наука, особенно комплекс естественных наук, с этого времени стал занимать все большее пространство не только в жизни общества, но и в образовании. Со временем он стал абсолютно доминирующим, практически

вытеснив к началу XX века классическую культуру из средней школы, оттеснив другие предметы и циклы предметов (духовных, эстетических) – на второй, а то и на третий план.

При этом усиленное развитие интеллектуального начала во всех сферах жизни общества и особенно в образовании – это глубокая закономерность и жизненная потребность для любой страны; горе стране, которая позволяет себе роскошь не иметь науки и первоклассной интеллектуальной школы: она заведомый аутсайдер в мире. И поскольку реальным выражением прогресса современного общества является наука, то именно наука доминирует и в школьном содержании образования. Сегодня же это проявляется еще более, чем в XVIII–XIX вв.

В свете изложенного очевидно, что и русское образование в своих главных направлениях близко образованию западноевропейскому, причем вовсе не в рамках догоняющей цивилизации, а в рамках логики его внутреннего развития. При этом Россия идет собственным, но европейским путем отнюдь не с Петра I. Уже со второй половины XVII в. центр тяжести жизни общества постепенно и незаметно стал смещаться к земным целям. При Петре I этот переход был идеологически оформлен и приобрел форсированный характер. С него же в России начинает целенаправленно создаваться светское образование, с приоритетом земных целей, с приоритетом чисто профессиональной подготовки, а в содержании образования стали доминировать научные знания. Поэтому в XVIII веке представители высших сословий уже получали светское, секулярное образование.

И опять же, дело здесь не столько в увеличении объема научных знаний в содержании образования, сколько в коренной смене его целей, его смыслов, в его ориентации на интеллектуальное, а не на духовное развитие человека.

Итак, если до XVIII века воспитание в России служит духовно-нравственному совершенствованию человека, а уже затем земным целям, то с XVIII века воспитание, и прежде всего образование, становятся направленными на решение земных целей, они ориентируются прежде всего на подготовку

человека к его будущей земной, и особенно профессиональной, деятельности. И хотя содержание школьного образования сохраняло в себе религиозные сведения, достаточно сказать, что во всех учебных заведениях почти всегда изучался Закон Божий, и официальной основой, официальной идеологией русского образования вплоть до 1917 года оставалось православие, однако само изучение его было вписано в концепцию образования, направленного на решение земных целей, а потому земное определяло высшее, духовное, в силу чего образование утратило православную смысловую и мотивационную основу своего бытия.

Однако нельзя не видеть, что стремительно прогрессирующий односторонний интеллектуализм все дороже обходится и обществу, и воспитанию, а значит и самому человеку, потому что в жертву ему приносится и телесное развитие, и развитие образного мышления (на уровне содержания образования представленное искусством и даже близко не занимающее того места в школьном содержании, которое занимает наука), и духовно-нравственное развитие (на уровне школьного содержания образования представленное в первую очередь изучением религии). А поскольку сегодня в школе отсутствуют или почти отсутствуют многие виды воспитания, то не развиваются многие стороны, и особенно духовное начало в человеке, в силу чего не развивается собственно «человеческое» в человеке. А отсюда реальная опасность превращения человека в состояние скотское. Не в животное – человек животным не может стать по определению, а в скотское, которое характеризует человека, разрушившего в себе все человеческое. Это можно сравнить со следующим: если человек неправильно обрабатывает почву, то он уничтожает почву, а если неправильно формирует себя, то разрушает себя.

Итак, эпоха, поставившая величайшую задачу: дать человеку земное счастье – накормить человека, обезопасить его жизнь, предохранить от болезней и т.д., (а это, безусловно, величайшая задача – разве не выкашивали в Средние века голод и эпидемии целые области), эту задачу во многом выполнила.

Вместе с тем успехи породили иллюзию, что с помощью науки и техники можно разрешить и главные экзистенциальные проблемы существования

человека. Но все яснее становится, что удовлетворение телесных и душевных потребностей не может решить ни одной подлинно значимой проблемы человека: проблемы смысла жизни и смерти человека, смысла подлинного счастья и страдания и т.д. И не может решить потому, что их решение находится в ином, нежели материальное, пространстве бытия человека и человечества, – в пространстве их духовного бытия.

Напрашивается решение: остановить интеллектуальное развитие общества. Однако это невозможно сделать, потому что сегодня создана такая сверхсложная цивилизация, что попытка остановить ее развитие будет означать попытку остановить развитие живого организма. Как невозможно остановить развитие живого организма, не убив сам организм, так невозможно остановить развитие цивилизации, особенно сложной, не разрушив ее.

И точно так же школа не сможет преодолеть эту тенденцию механическим сокращением интеллектуальной стороны образования. В силу этого школа сама по себе едва ли сможет преодолеть тенденцию все более углубляющегося духовного кризиса современного образования, поскольку он вызван системным духовным кризисом современного мира, порожденным устремлением к одностороннему материальному и душевному благополучию человека, забывшего истинные цели своего бытия, забывшего высшие духовные потребности; развитием общества, направленным на максимальное удовлетворение материальных и душевных потребностей. В результате человек все более сводится на нижние этажи своего существования. А при этом все более очевидным становится, что и, казалось бы, уже решенные материальные проблемы не так уж и решены, что на самом деле ни одна проблема даже для Европы не решена окончательно: ни голод, ни эпидемии. Да и хлеб насущный достается ей все тяжелее.

Самое же опасное заключается в том, что человек и общество часто поздно осознают последствия своих действий. Ситуацию, которая сложилась сегодня, можно выразить просто и образно: Земля, которая еще сто лет назад казалась безмерной, сегодня предстала тем, чем она и была изначально – большим кораблем, несущимся во Вселенной. А между тем люди, подобно жильцам

многоквартирного дома, заботятся каждый о своей квартире, не желая думать, что разваливается фундамент дома, давно проржавели канализационные трубы, подвалы заполнены водой. И дом вот-вот рухнет. Конечно, в многоэтажном доме выигрывают те, кто смотрит на свою квартиру как на временное прибежище, из которого надо убежать до того, как рухнет дом. Но ситуация с планетой Земля сегодня такова, что бежать уже некуда – везде одно и то же: истерзанная природа, деградирующие почвы, исчезающие леса, наступающие пустыни, загрязненный воздух, отравленные воды, истощающиеся запасы сырья.

Значит, пришло время осознать, что европейская просвещенческая идеология с ее последним криком – современной либеральной идеологией, подобно наркотическому сознанию, уже не в состоянии быть основой решения современных глобальных проблем человечества. Точно так же современное либеральное сознание не способно понять пагубность идеологии «кочевников» (Ж.Ж. Аттали), понять, что кочевническое хозяйство на уровень ниже, на уровень менее эффективно, чем земледельческое. Да, можно, исповедуя идеологию «новых кочевников», уничтожать все и вся, освобождая пространство для своего блага, но это аномальный способ существования, абсолютно редко встречающийся даже в природе: стихийное распространение саранчи, нашествие грызунов и т.п. Хаос же борьбы «кочевников» уже сделал невозможным существование не то что человека, а самой Земли.

В этой ситуации единственное, что может предложить либеральное мировоззрение, – это концепция устойчивого развития мира. Однако идеал сегодняшнего либерального отношения к миру, сформулированный в концепции устойчивого развития мира, – это, в лучшем случае, сохранение существующей ситуации. Но подобно тому как нельзя сохранить природу только в заповеднике, так нельзя сохранить и мир, и общество, и человека только остановкой их развития на определенном уровне.

Концепция же устойчивого развития мира, откладывая грядущую катастрофу, не решает главной проблемы – выход человечества из состояния стремительного духовного угасания, ведущего к духовной и нравственной истощаемости западноевропейского общества и особенно американского.

В рамках идеологии эпохи Просвещения нельзя, невозможно решить главные, фундаментальные проблемы человечества и человека, поскольку их нельзя разрешить на путях одностороннего научно-технического прогресса. Более того, сам по себе научно-технический прогресс, порождая невиданные интеллектуальные и материальные средства, превращает человечество и человека в одностороннего потребителя, причем нередко асоциального: наркомана, алкоголика и т.п.

При этом – и это самое опасное – до сих пор не осознано до уровня практического действия, что решение духовно-нравственных проблем серьезнее решения проблем материальных. Несколько человек, гибнущих от холеры, – это проблема. Несколько человек, гибнущих от птичьего гриппа, – это проблема. А миллионы детей с искаленной психикой после просмотра «американских ужастиков» – это просто замечательный бизнес. Миллионы гибнущих от наркотиков – это еще более прибыльный, а потому еще лучший бизнес. Более того, это такой бизнес, без которого, кажется, уже само человечество существовать не может. И при этом мало кто догадывается, что все это порождено силами, которые можно сравнить с болезнетворными вирусами и бактериями как ядерную бомбу и меч.

Поэтому сегодня у человечества есть только один способ выжить – стать хозяином на Богом данной ему земле, хозяином, ответственным перед Богом за все. И преображающим не только землю, но прежде всего себя по высшим, Богом данным, заповедям. При этом речь менее всего должна идти об отказе от развития науки и техники. Само по себе сегодня это равносильно самоубийству: роль науки и техники в жизни общества все возрастает, и отказ от них разрушит саму цивилизацию, но не решит ни одну из ее многих проблем. Потому речь должна идти о том, чтобы современное развитие цивилизации перевести в другое пространство – в духовное; чтобы духовная жизнь стала приоритетной, чтобы задачи духовной жизни стали главными в жизни общества и человека, и в рамках духовной жизни решались социально-экономические проблемы.

Словом, главная опасность современного общества не в интеллектуальном развитии вообще, а в одностороннем интеллектуальном развитии; в том, что другие сферы общества и человека почти не совершенствуются; проблема в том, что интеллектуальное развитие направлено на решение сугубо материальных проблем. А это неизбежно ведет к перекосам в развитии и общества, и человека, реально деформируя миллионы человеческих жизней и угрожая самому существованию общества и воспитания. Очевидным образом это проявляется в том, что практически во всей Европе рождаемость не превышает смертность. И это при абсолютном материальном благополучии западного мира. Но при этом ситуация не переживается как нечто опасное. Тихое угасание европейской цивилизации европейцев не беспокоит. Но в том и суть духовной болезни, что она как болезнь не осознается, хотя ее результаты страшнее действия любых других поражающих факторов.

Преодолеть же это зло ничем, кроме реальной духовной жизни, нельзя. Поэтому путь выхода из тотального кризиса, в том числе и кризиса образования, не в том, чтобы отказываться от науки или техники, а в утверждении приоритета духовной жизни, и уже на этой основе – в развитии других сторон общества. Поэтому, только живя во Христе, человечество может оптимально выстроить свою интеллектуальную, социальную, экономическую жизнь. И такое развитие позволит обеспечить нормальную жизнь всем людям независимо от их количества. Господь, если Ему будет угодно, прокормит десятки миллиардов людей, а если закроет небо, то на Земле и сто человек не смогут выжить.

Поэтому сегодня необходима принципиально иная концепция развития мира. И суть ее можно выразить понятием преображение. Это понятие характеризует улучшение и совершенствование мира и самого человека в соответствии не только с природными и социальными, но и духовными законами, в соответствии с заповедями Божьими.

При этом пространство преобразования хотя и огромно, но ограничено на всех уровнях, оно не выходит за пределы, положенные законами и заповедями, данными Богом. В природе попытки выйти за пределы ее законов грозят ее

разрушением. Своя норма дана и человеку. Есть пределы телесного развития, и они просматриваются на уровне мастеров, достигающих рекордов в своем виде спорта. Есть пределы интеллектуальные – это гениальный ученый, гениальный художник. Есть предел духовного развития – это святой. И в то же время на примере этих же достижений мы видим, сколь велики возможности развития и человека, и человечества.

Поскольку такое развитие возможно, прежде всего, на основе духовных законов, в России православие должно быть восстановлено как реальное духовное бытие общества и человека. А это позволит восстановить во всех сферах нашей жизни принцип, получивший название симфонии и характеризующий равноправное взаимодействие государства и церкви в решении всех проблем, в том числе и в отношениях богословия и науки. Этот принцип в дореволюционной России позволял избегать принципиальных противоречий между ними, тогда как модель доминирования церкви в делах мирских и богословия в делах научных в Западной Европе привели, с одной стороны, к многовековой борьбе светской власти с церковной, а с другой – к не менее драматичной борьбе науки с богословием. Россия же, благодаря принципу симфонии не знала, с одной стороны, борьбы светской и духовной властей, с другой – богословия и науки.

На основе восстановления духовного бытия русского общества возможно и восстановление его духовной компоненты в образовании. В то же время православное мировоззрение, сохраняющее в себе представление о духовности как онтологической данности, может стать смыслообразующей основой русской педагогической мысли.

А для этого необходима системная работа на всех уровнях по восстановлению русского образования на основе традиционных православных ценностей. Конечно, это невероятно сложно сделать, так как мы заложники почти катастрофической ситуации, сложившейся вследствие уничтожения одной из важнейших сфер русского общества – религиозной сферы, что автоматически обрекало русское общество на смерть при всех его материальных достижениях

и достоинствах социального строя времён Советского Союза: бесплатное образование, медицина и т.д.

Однако в российском государстве после крушения Советского Союза, вместо восстановления традиционной религии, фактически была разрешена конкурентная борьба разных религий; появилось бесчисленное количество всех сект и сектантов. Это разрушало свою традиционную религию, традиционную духовную культуру, делая миллионы русских людей врагами собственной культуры и страны. И в настоящее время современное российское государство в силу своей слабости не может остановить духовную войну со своим народом, ведущуюся в ряде сфер, и особенно в СМИ.

Поэтому первый вопрос, который нам необходимо решить, если мы хотим встать на путь традиционного развития нашего образования, – это восстановление духовности русского народа на всех ее уровнях, что предполагает восстановление православной жизни большинства русских людей и русского общества, при условии сохранения традиционного многообразия русской цивилизации.

В свою очередь, это даст возможность преобразования и общества, и самого человека. Пример – русские православные монастыри. Здесь сначала шло преобразование душ человеческих, и это было главным, а уже затем налаживалась и материальная жизнь монастырей. Преобразование человека начинается с его духовного совершенствования. И на этой основе идет формирование других сфер. Вне этого все труды по развитию человека будут направлены на обслуживание его страстей.

Конечно, духовное бытие и развитие человека в современном технократическом духовно деградирующем русском обществе невероятно трудно. Но нельзя забывать, что духовная жизнь подобна закваске в тесте или живому растению – она развивается. И сегодня духовная жизнь России возрождается, напоминая весеннюю траву, еще покрытую прошлогодней. Прорастет ли она или же окажется такой слабой, что сама собой завянет, или прошлогодняя трава (наше атеистическое прошлое) не даст ей возможности

расти, или морозы (внешние силы) уничтожат ее – это вопрос, на который скорее всего наша страна ответит в ближайшее десятилетие.

В зависимости от этого будет решаться вопрос: сможет ли современная русская школа решить задачу восстановления своих духовных основ?

Ответить на этот вопрос нелегко не только в силу противодействия этому процессу внешних сил, но и в силу внутреннего развития образования. Рассматривая все возможные варианты школ, мы видим, что в истории человечества было всего несколько школ, например древнеиндийская, древнееврейская, средневековая (да и то с большими оговорками), где определяющим началом было религиозное, а не интеллектуальное воспитание. Можно добавить, что сильное нравственное воспитание давалось, при всех возможных оговорках, в древнекитайской и средневековой китайской школе.

В истории России такой была русская школа вплоть до XVIII века. Более того, и в XIX веке возможно было образование, построенное на духовной основе. Особенно с середины XIX века. Ярким примером этого является теория и практика построения церковно-приходской школы К.П. Победоносцева, С.А. Рачинского, С.И. Миропольского и др., сама практика массового существования церковно-приходских школ.

С этих позиций уничтожение массовой церковно-приходской школы России с ее подлинно классическим духовным содержанием – это невиданный в истории человечества акт вандализма. Временное, а затем и советское правительство совершенно не ведали, что творили, закрывая церковно-приходские школы. Увы, эти люди даже не представляли, какой потенциал они разрушили. Более того, даже создатели церковно-приходской школы не вполне понимали, что они создали, за исключением, может быть, С.А. Рачинского и К.П. Победоносцева. Очень показателен спор С.И. Миропольского и Н.А. Корфа. Так, С.И. Миропольский скорее извинялся перед Корфом за полемику с ним, хотя, по существу, в педагогическом плане был бесконечно более прав: классическая модель церковно-приходской школы, защищаемая им, по всем параметрам была бесконечно выше модели земской утилитарной школы,

предлагаемой Н.А. Корфом. Думается, что сегодня пришло время для серьезного научного анализа двух этих моделей начального образования России.

К сожалению, эта важная практика не нашла должного понимания в России. Так, никто не предложил дальнейшего развития церковно-приходской школы на уровне полноценной средней школы.

Однако в целом в истории школа чаще всего – это учреждение интеллектуального развития человека. Примером могут служить, прежде всего, древнегреческая и древнеримская школы. В этой связи для педагогики крайне важен их анализ. Вообще, не случайно Западная Европа с эпохи Возрождения так фундаментально изучает древнегреческое и древнеримское воспитание и образование, видя в них фундамент своего воспитания и особенно образования. Древнегреческая и древнеримская цивилизации построили системы образования на интеллектуальном начале, как таковом и на понимании человека как такового, на понимании человека естественного, телесного, интеллектуального, а не духовного, и в силу этого они создали системы безрелигиозного воспитания. И именно поэтому их так высоко ценила Европа, начиная с эпохи Возрождения, и особенно в эпоху Просвещения. Не видеть прямого преемства античной и западноевропейской школ Нового времени нельзя. Безусловно, средневековая школа тоже многое брала из римской школы, но она, прежде всего, брала содержание образования, а не дух. Западноевропейская педагогика Нового времени взяла у античности дух, сами подходы к пониманию человека и его воспитанию, сам смысл предназначения и функционирования образования. Но возродить цивилизационные основы античности в европейском воспитании она, естественно, не смогла. Поэтому когда противники христианства воюют против христианских основ современного образования, они даже не подозревают: сегодня европейское образование, отказываясь от христианства и не имея возможности перейти на античные основы цивилизации, остается вообще без каких-либо цивилизационных основ.

Итак, главной педагогической причиной, почему интеллектуальное начало доминирует в современном образовании, является не только то, что в Новое время наука стала непосредственной материальной силой, но и то, что она несет огромный, может быть, самый большой по сравнению с другими педагогическими средствами воспитательный потенциал. Подтверждением этой идеи является вся история воспитания. С этой точки зрения важны размышления В.И. Вернадского о роли науки не только как фактора развития материальных сил, превративших человека в «геологическую силу», но и о науке как важнейшем средстве интеллектуального развития, ставящем человека, знающего науку, владеющего наукой, в интеллектуальном плане намного выше человека, не знающего науки.

Так, в древнегреческой и древнеримской школе интеллектуальное начало было доминирующим, хотя наука сама по себе в этих обществах не была непосредственной материальной силой, каковой она стала в современном обществе.

Словом, наука сама по себе несет педагогический потенциал больший, нежели при изучении какого-либо другого содержания. А поскольку наука является самым лучшим средством интеллектуального развития человека, именно это и определяет ее доминирующее положение в современном образовании. Именно поэтому интеллектуальное начало в европейской школе, а вслед за ней и школах практически всех стран мира все усиливается. А введение или сохранение в школе уроков труда, физкультуры и т.п. не изменяло и не изменит существующий порядок вещей: эти предметы терпят в школе, пока они не мешают интеллектуальному развитию. Попытки сделать школу трудовой (или технической), эстетической и т.п. так и остались в новоевропейской истории в лучшем случае блестящими экспериментами. Можно спросить: а если поменять время изучения эстетических и научных дисциплин – что изменится? А возможно ли положить трудовое начало в основу современного образования? Скорее всего нет, потому что теоретическое знание как средство образования выигрывает перед другими средствами.

И поэтому педагогика, предлагая разные модели школы, должна, безусловно, считаться с этим фактом. Равно как и с тем фактом, что каждая эпоха несет в себе нечто такое, что является ее олицетворением в образовании. Например, олицетворением римской системы образования, образования римского гражданина стала система ораторского образования, несущая в себе идею универсальности. И этим она во многом показательна для современных систем образования, очень далеких от универсального начала. Олицетворением же Нового времени стало научное образование. И поскольку наука является определяющей силой развития современного общества и лучшим средством интеллектуального развития, то это делает ее абсолютно незаменимым, основополагающим компонентом современного образования.

Поэтому решение проблемы состоит не в том, чтобы механически сократить, «урезать» научную часть образования – что само по себе только разрушит образование, а в том, чтобы оптимизировать интеллектуальную сторону воспитания, дав возможность естественно и органично функционировать другим компонентам, и прежде всего духовно-нравственному.

Отсюда следует, что общей, глобальной целью современного воспитания должен стать идеал, воплощенный в образе Спасителя. Именно Спаситель и есть идеал человека на все времена и для всех народов. Педагогическое воплощение этого идеала состоит в том, чтобы дать человеку всестороннее и гармоничное развитие: духовное, душевное, интеллектуальное, телесное, с приоритетом духовно-нравственного развития.

Не является ли это очередной утопией, ведь задача всестороннего развития человека много раз ставилась в истории человечества, в том числе и в СССР? Не есть ли сама идея всестороннего гармоничного развития какой-то вековой недостижимой педагогической идеей? Нам думается, что самое важное в решении этой проблемы не переводить ее в разряд недостижимой мечты, вечно убегающего идеала, своего рода «дурной бесконечности». На самом же деле всестороннее развитие означает не многообразие высших достижений во всех областях, воплощенное в одном человеке, а овладение каждым человеком фундаментальными родовыми свойствами. Именно потому

в истории человечества всегда и ставился этот идеал, потому что именно он давал возможность оптимально решить фундаментальные проблемы воспитания. И гармоничное развитие – это не вечно недостижимый идеал, а целостное, недеформированное, непротиворечивое развитие человека. И трагедия европейского воспитания Нового времени, результаты которого мы видим сегодня, состоит в том, что целая духовная сфера человека оказалась вне целенаправленного формирования.

Оптимальное решение всестороннего воспитания человека возможно через решение проблемы органичного соединения его общего и специального формирования. Наиболее глубоко эту проблему разработали в Древней Греции. Но это решение в трудах античных мыслителей дается исходя из социальных условий того времени: общее образование должен получать свободный гражданин, а ремесленник, тем более раб, – специальную, профессиональную подготовку. Такое решение, безусловно, неприемлемо для нашего времени. Сегодня нужны другие подходы. Здравый смысл подсказывает, что идти надо от общего воспитания к специальному. Однако такую логику зачастую невозможно выдержать: спортивные занятия, занятия эстетическими предметами начинаются еще до школы. Занятия наукой начинаются с первого класса: обучение языку, математике – это в полном смысле специальное научное обучение.

Значит, современное воспитание должно учесть два разных подхода, совместить фактически несовместимые подходы к воспитанию: общий и специальный, при этом на разных возрастных этапах, начиная с раннего. Например, занятия спортом и музыкой во многом являются общими занятиями, но, с другой стороны, они несут в себе и характер специальных занятий.

Далее мы должны определить общее и специальное развитие человека на трех уровнях его развития: духовном, душевном и телесном.

Развитие духовной сферы. Главная ущербность современного воспитания состоит в том, что оно фактически отказалось от развития духовной сферы человека. И тем самым определяющая, «человекообразующая» сфера человека

оказалась вне целенаправленного специального развития. А это такое же уродство в развитии человека, какое было бы с его телесным развитием при отсутствии физического воспитания, при полном отсутствии физической деятельности, физического движения.

Поэтому необходимо создание полноценной системы духовно-нравственного воспитания. Подобно тому как тело сможет развиваться только во взаимодействии с миром материальным, дух может развиваться, только пребывая в истинной вере, пребывая в Церкви Христовой, пребывая во Христе. Не мысленно только, но и реально, онтологически. Без этого – духовная смерть, без этого – нравственная смерть. И поэтому воспитание должно быть направлено на то, чтобы ребенок жил реальной духовной жизнью, чтобы он постоянно пребывал в Церкви Христовой, то есть важно, чтобы ребенок не только знал что-то о вере, но и жил религиозной жизнью. В тысячу раз полезнее для ребенка ежедневно играть в футбол, нежели знать все о футболе. Так же и в духовном воспитании важны не только евангельские знания, но и благодать Божия, которая дается только в реальной религиозной жизни.

В духовном воспитании в основном дается общее развитие. И для большинства людей духовное развитие навсегда остается общим развитием. Специальное, профессиональное воспитание, например воспитание священника, начинается только тогда, когда человек становится достаточно зрелым и делает осознанный выбор.

Духовное развитие дает возможность нравственного развития человека, потому что нравственные законы сохраняют свое действенное живое функционирование только в духовном пространстве. При этом очень важно сформировать в детях не только нравственный иммунитет, но и, что еще важнее, положительный нравственный идеал – идеал, который на все времена и для всего человечества дан нам в образе Спасителя. Самое страшное сегодня – это отсутствие положительного нравственного идеала у многих людей. Поэтому и важнейшая задача нравственного воспитания состоит не только в том, чтобы приучить учеников к нравственному запрету, но прежде всего

сформировать в нем доброе нравственное чувство, сознание и поведение как повседневную норму.

Следовательно, духовное начало является фундаментом нравственного развития человека не только потому, что оно формирует нравственный иммунитет, но и потому, что оно дает абсолютные нравственные нормы, заповеди, содержащиеся в Евангелии, и абсолютный положительный нравственный Идеал, каковым является Иисус Христос и коему должен следовать каждый человек. И Бог же дает силы каждому человеку нести свой нравственный крест.

Вместе с тем духовное развитие есть основа и других видов воспитания: душевного (интеллектуального, волевого, эмоционального) и физического. Духовно сильный человек способен преодолевать силой духа даже физические недостатки и немощи, то есть духовное развитие дает возможность компенсировать недостатки душевной и телесной сферы человека.

Самое главное предназначение духовного воспитания по отношению к другим видам воспитания – это понимание своей высшей предназначенности перед Богом и реальная жизнь по заповедям Божиим, «жизнь во Христе». Например, сегодня детей в школе готовят как специалистов для занятий наукой, но сколько из них станет профессионально заниматься наукой? Детей готовят как спортсменов, но сколько из них станет профессиональными спортсменами? В чем трагедия несостоявшегося спортсмена? Не только в том, что он не стал чемпионом, но и в том, что он не реализовал себя как человек. Между тем духовное воспитание дает возможность сформировать понимание божественной призванности каждого человека, понимание того, что Господь к чему-то предназначил каждого человека, Господь уготовил каждому человеку тот или иной, но его крест, и Господь об этом спросит человека. Поэтому задача духовного воспитания состоит и в том, чтобы помочь понять каждому человеку, в чем его крест в этом мире, и дать возможность и силы нести этот крест по жизни. И не только крест неуспеха, но и крест успеха. Ведь сколько людей гибнут в жизни в силу не только неуспеха, но и успеха.

Вторая сфера воспитания – душевное (интеллектуальное, волевое, эмоциональное) воспитание. Именно интеллектуальное развитие является доминирующим в современном воспитании. Образование сегодня стало колоссальной сферой общества. Однако количественные и качественные характеристики образования не соответствуют друг другу. В частности, и в развитии европейского, и в развитии русского образования наблюдается снижение его качества, но наиболее тяжелая ситуация с качеством образования сложилась в США. Главная причина этого – потеря академического, классического начала в силу значительной ориентации американского образования на достижение практических, прагматичных, утилитарных целей.

Правда, американское образование сильно своим университетским образованием. И даже, может быть, не столько самим по себе университетским образованием, сколько колоссальным интеллектуальным потенциалом, собранным в американских университетах со всех стран мира. Именно это позволяет им быть одними из лучших в мире.

Видимо, оптимальное развитие интеллектуального образования также должно решаться в рамках соотношения общего и специального развития. И здесь важно понять, как должно соотноситься общее и специальное развитие: то ли специальное развитие должно быть продолжением общего, то ли оно должно быть определяющим началом. Фактически наше образование в области научной подготовки – это специальное образование. И с одной стороны, это хорошо, потому что такое образование позволяет готовить специалистов, которые ценятся во всем мире; с другой – этот уровень покупается крайне дорогой ценой, когда буквально с первого класса наше образование становится специальным в сфере интеллектуального теоретического развития человека. Но ведь далеко не все дети предназначены для занятий наукой и не все дети будут заниматься наукой. А если человек не может реализовать себя в сфере умственного труда, не становится ли это в прямом смысле катастрофой всей его жизни, не обрекает ли это его на вечную неустроенность в жизни?

Каким должно быть более оптимальное интеллектуальное образование? С одной стороны, оно, безусловно, должно формировать высокий уровень

интеллектуального развития, с другой – необходим его оптимальный уровень. Может быть, есть возможность часть предметов, например математику, родной язык, изучать на уровне специальной подготовки, а часть – на уровне общей? Хотя если дети обретают высокий интеллектуальный уровень при изучении математики, родного языка, то есть ли смысл опускать их на более низкий уровень при изучении других научных дисциплин? Поэтому необходимо найти общую разумную меру интеллектуального развития. При этом необходимо органичное единство естественно-научных и гуманитарных предметов, позволяющих разумно и оптимально, по возрастающей, вводить человека в науку.

Крайне важно сформировать модель эстетического развития человека: и на уровне содержания, и на уровне технологий, когда бы ученик мог получать высокий уровень художественного образования.

Телесное воспитание. Оно все более уходит из школы. И в первую очередь за счет сокращения количества часов, отведенных на трудовое воспитание. А между тем человек не может жить вне физического развития. Потребность в физическом развитии не исчезает ни в одно историческое время, как не исчезает потребность в духовном развитии. Но если человек их игнорирует – то это трагедия человека, трагедия всего общества.

При этом мы должны учитывать как общее физическое развитие, так и специальное. Так, некоторые дети уже с малых лет занимаются спортом. Но где и как должно сочетаться общее и специальное физическое развитие?

Телесное воспитание должно быть в основном общим воспитанием (хотя не должно исключать и специальное – спортивное воспитание), оно должно органически вписываться в существующую систему воспитания в целом, и прежде всего должно быть разумно сопряжено с учебой. Учебный труд требует здоровья, и здоровья немалого. И всегда и всюду главная опасность умственного воспитания состоит в том, что при значительных нравственных отклонениях (гордость, самомнение и т.п.) происходят отклонения и в физическом развитии: ослабление сил, ослабление здоровья и т.д. Ухудшение

здоровья детей школьного возраста было серьезной проблемой школ в эпохи и Средневековья, и Возрождения, и Просвещения. Остро она стоит и в современной школе. Нарушение осанки, вялость, слабость, нервные расстройства – жалобы одни и те же. Но если еще в XIX веке специальное умственное воспитание получало не более нескольких процентов всех детей, то теперь практически 100 процентов учатся в школе.

Значит, сегодня мы реально встали перед проблемой, как сделать образование не только здоровьесохраняющим, но и здоровьеразвивающим? И во всех сферах: телесной, интеллектуальной и особенно духовной.

Телесное воспитание должно предполагать и серьезное трудовое воспитание, а для этого на общественном уровне должно произойти осознание физического труда как равного всем другим видам деятельности занятия, осознание, что труд имеет такое же великое значение для общества, как и интеллектуальная деятельность. И человек физического труда так же достоин уважения и признания в обществе, как и ученый, спортсмен и т.д. Но сформировать это понимание можно только в пространстве высшего духовного бытия, где нет ни раба, ни свободного, но есть понимание, что Господь судит каждого человека за ему данный талант. И это важно для современной жизни миллионов людей. Очень часто случается так: человек не поступил в институт – и жизнь для него заканчивается; спортсмену пришлось покинуть большой спорт и подчас он решает уйти из жизни. Но ведь других дел еще очень и очень много. И не обязательно больших дел. Как важно понять, что каждый человек спасается только трудом. Для Господа важен наш труд. Любой труд. Грех не в труде – грех в безделье. Любой же честный, «согласованный с христианской нравственностью» (К.Д. Ушинский) труд спасает. При этом необходимо предусмотреть и то, что некоторые виды ручного труда требуют подготовки с малых лет.

Очень важно, чтобы современное общество научилось адекватно оценивать профессиональный уровень человека, понимать, что высшее достижение общества – это высший профессионализм в любой деятельности, будь то

научное или плотницкое дело, и соответствующая оценка труда человека. При этом и обучение у нас должно сохранять характер серьезного труда.

Можем ли мы успешно решить эти проблемы? В принципе, да. И в пользу этого говорит тот факт, что объективно сегодня человечество вышло на уровень практического решения очередной педагогической проблемы – проблемы непрерывного образования. Это ведущая тенденция образования во многих странах мира, в том числе и в России. И она должна стать реальной практикой.

Гораздо труднее перевести процесс воспитания в процесс непрерывного самовоспитания. Решить эту проблему можно только при возрождении полноценной духовной жизни общества и духовных основ воспитания и образования, так как только в реальной религиозной жизни человека возможно его непрерывное духовное развитие.

Это поможет разрешить и многие педагогические противоречия и проблемы, так как позволит вынести их решение за рамки отдельного возраста и отдельного образовательного учреждения, и разнести их решение по всему возрасту человека и по разным уровням воспитания и образования.

Следующий уровень анализа образования – содержание образования. Чтобы пояснить, насколько сложен этот вопрос, приведем следующий исторический пример. Н.И. Пирогов, обосновывая приоритет общечеловеческого развития, этот идеал видел в исполнении в себе образа Божия, образа Спасителя, но вот содержание образования для этой школы он находил в *humanioria studia*. Странно ли это? Отнюдь нет! Греки и римляне выработали содержание образования, которое формировало свободного человека, свободного безотносительно к его будущей деятельности, хотя и ориентированного на политику, суд, красноречие. И в силу этого эпоха Возрождения, а еще больше эпоха Просвещения воспользовались этим материалом в построении содержания образования. С каким восторгом писал Гегель о необходимости греческой культуры в образовании.

Однако ни греческая, ни римская культура не могут быть основой содержания образования в европейской школе Нового времени. Такой основой в христианской цивилизации может быть только христианское содержание или содержание, ему не противоречащее. Именно об этом говорили и писали К.Д. Ушинский, С.А. Рачинский, К.П. Победоносцев и другие виднейшие деятели русской православной педагогики. Еще раз процитируем К.Д. Ушинского: «Если мы не ставим религию средоточием гуманного образования, то только потому, что она должна стоять во главе его».

Таким образом, в содержании современного русского воспитания и образования должно лежать христианское начало, система основополагающих христианских идей.

Второе и не менее важное требование состоит в том, чтобы в содержании русского образования сохранять и развивать его классическую основу – основу академическую, которая и делает возможным полноценное и глубокое интеллектуальное развитие человека именно потому, что всякое подлинно классическое содержание несет в себе начало саморазвития. Пушкинский текст в нас развивается. Подлинная наука в нас развивается. Благодаря этому развивается наш интеллект, наш ум, наши чувства. И с этой точки зрения важнейшая задача всей нашей школы – сохранять и развивать классическое, развивающееся содержание образования.

Содержание духовного воспитания – это прежде всего Священное Писание, несущее в себе Богооткровенное знание, потому что никакое содержание не обладает большим потенциалом развития человека, нежели Священное Писание. Как писал гениальный поэт, «одну молитву чудную твержу я наизусть». И если мы его не изучаем, то что мы вообще изучаем в школе? А если даже в вузе не изучаем Библию и святоотеческое наследие? Поэтому необходимо не просто органичное включение этих знаний во все содержание образования, а придание ему смыслового начала.

Содержание душевного воспитания, образования. Здесь необходимо сохранение и оптимальное сочетание научного и эстетического компонентов,

академических научных истин и классических образов искусства. При этом необходимо содержание, которое ученик мог бы освоить на каждой новой ступени образования.

Каково оптимальное построение содержания образования в этой сфере? Возможность решения этой проблемы дает нам понимание различия между построением содержания образования в древнегреческой и древнеримской школе. Идеал древнегреческого образования – гармоничный человек; древнеримского – человек универсальный. Отсюда разные подходы к формированию содержания образования. В Древней Греции стремились на небольшом количестве предметов сформировать гармоничного человека, что позволяло затем ему свободно переходить к освоению разных областей знания. В древнеримской школе ученик должен был знать все. Но это ему чаще всего не удавалось. Поэтому при выборе модели построения современного содержания образования лучше ориентироваться на древнегреческий подход.

Содержание телесного воспитания. Здесь необходимо полноценное занятие оптимальными видами спорта. При этом спорт не самоцель, а средство развития каждого ребенка. Не 2–3 урока в неделю, а каждый день минимум 1,5–2 часа занятий физическими упражнениями; лучше иметь в школе несколько спортзалов, чем одну детскую больницу в городе. Важную роль в телесном развитии должен играть физический труд. И содержание трудового воспитания должно быть академическим.

Такой подход требует создания общей концепции содержания образования. Это связано и с тем, что продолжающееся саморазвитие каждой отрасли содержания образования напоминает саморазвивающийся орган в организме, а это может разрушить не только орган, каким бы хорошим он не был сам по себе, но и организм в целом. Поэтому необходим изначально целостный взгляд на развитие содержания образования.

Однако самая главная трудность в содержании образования состоит не в создании целостной концепции содержания образования, а в том, чтобы сделать его живым. Как это сделать?

Здесь тот же путь, что и во всей культуре. Как становится живой культура? Это происходит тогда, когда она делается творением, несущим в себе жизнь. И точно так же должно быть живым содержание, предназначенное для учеников начиная с малых лет. Пример такого содержания? Народные сказки, которые любят все дети; содержание семейной жизни, семейного воспитания; учебники К.Д. Ушинского, учебники по математике А.П. Киселева. Нужно сделать содержание живым, понятным и доступным возрасту воспитанника, воплотив его в учебнике, аналогичном идеальному живому произведению искусства. И если это удастся, то в учебнике будут реализованы все задачи и функции воспитания, образования, обучения.

Технологии воспитания. Именно благодаря развитию технологий возможно более быстрое совершенствование воспитания. И не только потому, что наиболее быстрый прогресс в воспитании происходит на уровне форм и методов обучения, но и потому, что именно в процесс поиска оптимальных технологий могут широко включаться практические работники.

Наконец, важно создать современную организационную систему образования, для чего необходим комплекс мер от понимания стратегических целей, осуществляемых органами образования, и конкретных задач, осуществляемых учителями, до создания необходимых социально-педагогических условий функционирования воспитания, оптимального выбора его содержания и технологий, а главное – создание самого духа учебных заведений: духа живой творческой работы, духа взаимопонимания и доброты.

Среди важнейших задач – правовое регулирование педагогической инноватики, которая пока практически не получила своего отражения в русском законодательстве.

Безусловно, успешное развитие современной системы воспитания невозможно без высокопрофессионального учителя, способного работать в системе, построенной на духовных ценностях. Для этого необходимо совершенствование современной системы педагогического образования с

учетом задач подготовки учителя, способного работать в условиях нового образования, учителя, способного к постоянному самосовершенствованию.

Самое противоречивое в педагогическом образовании – это поточный метод подготовки. Он дает возможность массовой подготовки учителя, он дает хорошую возможность приобретения знаний, освоения технологий, но здесь обучают учителя, который сам при этом остается невоспитанным. А между тем воспитывать ученика может только учитель, воспитанный сам, подобно тому как обучить грамоте может только знающий грамоту. Поэтому необходимо создание такой системы подготовки учителя, которая обеспечивала бы не только профессиональное, но и духовно-нравственное развитие.

В соответствии с общей стратегией развития воспитания и образования необходимо разработать стратегию развития воспитания и образования на уровне их отдельных ступеней: семейного, дошкольного, общего (начальной, средней и старшей ступени), профессионального (начального, среднего, высшего), дополнительного, специального, постпрофессионального образования. Например, в области профессионального воспитания важно, прежде всего, определить, какие виды современного труда требуют соответствующего профессионального образования: начального, среднего, высшего. Сегодня здесь есть множество несовершенств, нестыковок, ненужного дублирования. Так, учителей по ряду специальностей готовят и в системе среднего специального, и в системе высшего образования, хотя всех учителей необходимо готовить в системе высшего образования. И это возможно сделать, постепенно переводя колледжи в статус институтов, но не меняя их расположения, не перенося учреждения педагогического образования из малых городов в большие и не закрывая их в больших городах. Важно сохранять преемственность этих образовательных учреждений, а не превращать их в обезличенные и мегауниверситеты. И для каждой ступени профессионального образования необходимо разработать свою модель, чтобы она по всем, не только профессиональным, параметрам соответствовала своему назначению. Так, система начального профессионального образования должна давать не только хорошее среднее и профессиональное образование, позволяющее учителю постоянно самосовершенствоваться в своей

специальности, но она должна быть системой социальной защиты этой категории учащихся.

Таким образом, сегодня необходимо, с одной стороны, органичное совершенствование реально существующей системы образования, а с другой – разработка принципиально новой концепции, новой стратегии, нового содержания и новых технологий развития русского воспитания.