



**mpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



**Európska únia**  
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Mgr. Tomáš Kováčik

# Recepcia postmodernej literatúry v základných školách

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe

Bratislava  
2014

**Vydavateľ:** Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11,  
850 01 Bratislava

**Autor OPS/OSO:** Mgr. Tomáš Kováčik

**Kontakt na autora:** Základná škola, Tribečská 1653/22, 955 01 Topoľčany,  
kovacik466@gmail.com

**Názov OPS/OSO:** Recepčia postmodernej literatúry v základných školách

**Rok vytvorenia OPS/OSO:** 2014  
X. kolo výzvy

**Odborné stanovisko vypracoval:** PaedDr. Peter Mizerák

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor. Text neprešiel jazykovou úpravou.

Táto osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe/osvedčená skúsenosť odbornej praxe bola vytvorená z prostriedkov národného projektu Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov.

Projekt je financovaný zo zdrojov Európskej únie.

## **Kľúčové slová**

postmodernizmus, postmoderna, pluralita, globalizácia, literatúra pre deti a mládež, literárna výchova, Rozprávky uja Klobásu, Mária Sabína, Že-lez-ni-ce, recepcia, interpretácia, elekticizmus, humanizácia, decentralizácia, heterogénnosť, epizodičnosť, metodická aplikácia

## **Anotácia**

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe (OPS) sa sústreďuje na analýzu znakov postmodernizmu, prejavujúcich sa v sociálnych, kultúrnych a umeleckých literárnych sférach. Objektom analýzy OPS sú vybrané literárne diela, prakticky sa zameriava na obsahovú analýzu učebníc literatúry pre základné školy so zreteľom na pojem postmoderna a návrh didaktickej metodickéj aplikácie, prostredníctvom ktorej možno žiakov oboznámiť s pojmom postmodernizmus a zároveň demonštrovať jeho významové ťažisko s širších globálnych, ale najmä špecificky literárnych súvislostiach.

## **Akreditované programy kontinuálneho vzdelávania**

Rozvoj čitateľskej gramotnosti vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry	77/2010 – KV
Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov	45/2010 – KV
Aplikácia moderných vyučovacích metód a koncepcií vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry	1257/2013 – KV

## **OBSAH**

ÚVOD .....	5
1 VÝCHODISKÁ POSTMODERNIZMU .....	7
1.1 Sociálno-kultúrne postmoderno .....	7
1.2 Filozofický postmodernizmus .....	9
1.3 Postmoderna v literárnej výchove (Obsahová analýza učebníc) .....	10
2 LITERÁRNA POSTMODERNA (Interpretácie umeleckých textov) .....	11
2.1 Rozprávky uja Klobásu /Július Satinský/.....	12
2.2 Mária Sabína /Viliam Klimáček/.....	13
2.3 Že-lez-ni-ce /Peter Repka/.....	15
3 NÁVRH DIDAKTICKEJ METODICKEJ APLIKÁCIE .....	17
3.1 Svet v triede .....	17
3.2 Realizácia metodickéj aplikácie Svet v triede .....	22
3.3 Námety na interpretáciu umeleckého textu .....	24
ZÁVER .....	27
ZOZNAM PRÍLOH .....	31

## ÚVOD

Na pomyselnom konci sveta, na ktorom zostal spochybnený singulár pravdy, totalitných a objektívnych inšancií, začal pulzovať multidimenzionálny a v tejto línii paradoxne univerzálny smer postmodernizmus, vyznačujúci sa, okrem iného, odmietaním univerzálnosti. Tú vo všetkých smeroch neguje pluralitným, demokratickým podloží. „Postmoderna je skutočnou demokracií, neboť jejími společnými obsahy jsou rozmanitost názorů, kde vzory jednání jsou plurální a stávají se závaznými.“ (Welsch, 1994, s. 12)

Postmodernizmus sa výrazne domestikoval v politických, sociálnych, kultúrnych, umeleckých a, samozrejme, predovšetkým subjektívnych, privátnych sférach, prejavujúcich sa v prehodnocovaní myslenia. Na vyššej úrovni ide o prechody od nacionálnych tradícií ku globalizovaným tradíciám.

Cieľom OPS edukačnej praxe je definovať a identifikovať sociálne, kultúrne a pedagogické atribúty postmodernizmu vo vnútorných podmienkach so špecifikáciou na vybraný segment recipientov – žiakov nižšieho sekundárneho štúdia, t. j. základných škôl. Z didaktického aspektu sa sústreďuje na literárny postmodernizmus – postmodernu a prestupy postmoderny v literárnych druhoch a žánroch s cieľom vytvoriť prehľad postmoderných literárnych znakov, demonštrovaných vybranými umeleckými článkami.

Práca je systematicky štruktúrovaná do troch kapitol. Prvá kapitola sa zameriava na sociálno-kultúrne a filozofické aspekty postmodernizmu a postmodernu obsiahnutú v učebniciach a pedagogických dokumentoch pre druhý stupeň základných škôl. Druhá kapitola prihliada na špecifikáciu postmoderných znakov vo vybraných literárnych prácach so zreteľom na systémový výber, zastúpený článkami rôznych literárnych druhov a žánrov. Tretia záverečná kapitola OPS práce je výsledkom produkcie návrhu didaktickej metodologickej aplikácie, prostredníctvom ktorej možno žiakov oboznámiť s pojmom postmodernizmus a zároveň demonštrovať jeho významové ťažisko v širších globálnych, ale aj špecificky literárnych súvislostiach.

Postmoderná literatúra, zbavená metapríbehovosti, tvorí umelecký stimul recepcie postmoderny, založený na aktivizácii fantázie, obrazotvornosti, ale i interznakovosti (podmienenej čitateľskou skúsenosťou). Absenciou čítania literatúry sa žiaci ochudobňujú o jedinečný rozmer zážitkovosti. Život častejšie ponímajú ako film, nie ako knihu.

Redefinovanie literatúry z výchovno-vzdelávacej disciplíny na disciplínu prevažne s výchovným komponentom v podobe literárnej výchovy, alternovanie historického encyklopedizmu aktívnym čítaním, vytvárajú podmienky pre rehabilitáciu záujmu žiakov o čítanie. Postmodernizmus a osobitne literárnu postmodernu možno vnímať ako nástroj iniciácie zmien v didaktickej a rovnako i kurentnej recepcii literatúry.



# 1 VÝCHODISKÁ POSTMODERNIZMU

Postmodernizmus sa rozvíjal na špecifickom spoločensko-kultúrnom podloží, z čoho vyplývajú jeho filozofické konzekventy, prejavujúce sa v prostredí riadenej výchovy a vzdelávania. Ak chceme poukázať na znaky postmodernizmu v špecificky literárnych či všeobecných širších kontextoch, je potrebné poukázať na jeho spoločenské, kultúrne a filozofické východiská.

Európska vedecká lexika sa začala sústreďovať okolo pojmu postmodernizmus začiatkom sedemdesiatych rokov 20. storočia, čo bolo približne o štyri decénia neskôr ako v USA. Zároveň sa začala otvárať problematika nového modelu postmoderného človeka. Podľa Hvozdíka (2001, s. 11) „javí sa ako človek konzumu, audiovizuálnych prostriedkov, estetizujúcich hier, odmieta privilegovanosť poznania, má problémy s identitou“. V snahe o jeho bližšie definovanie ďalej Hvozdík (2001, s. 11) cituje J. Ďačoka, ktorý uvádza šesť charakteristík postmoderného človeka – „nechápe sám seba ako osobu, ale iba ako individuum, chápe svoju prirodzenosť ako dobrú, odvodzuje sa iba od nej s ňou sa ospravedlňuje. Neverí v metafyzický poriadok bytia. Charakterizuje ho relativizmus. Preferuje pôžitok, zážitkom nabitú chvíľu pred cnosťou. Uprednostňuje dohody a nie zákony. Nemá historickú pamäť“.

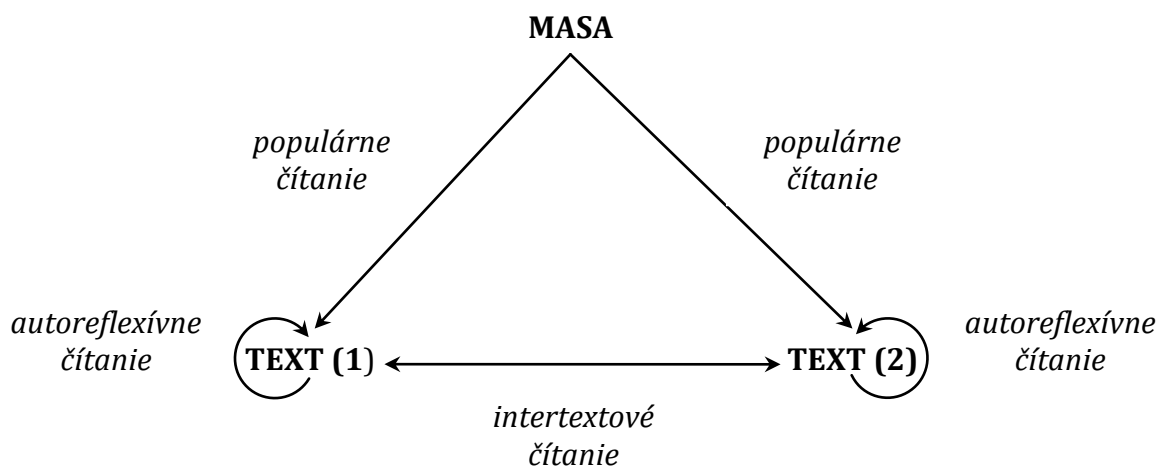
Štúdia, prístupujúca k postmodernizmu ako k problému, ktorý treba riešiť najmä na úrovni pojmov, je filozofia. Postmodernizmus sa stal filozofickým smerom, ktorý presahuje jednotu svojej orientácie. Prefixálna morféma post pojmu postmodernizmus koliduje s jej temporálnym vymedzením. Nástup postmodernizmu sa neviaže len na obdobie bezprostredne po modernizme. „Jestvuje zároveň s modernou ako „dokončenie moderny“ v nových podmienkach a inými prostriedkami.“ (Kolektív autorov, 2006, s. 134) Novými podmienkami sa rozumie predovšetkým prechod od industrializovanej spoločnosti k informačnej a pluralitnej spoločnosti. Informačná a pluralitná spoločnosť je mechanizmus aktivizujúci jej ďalšie činitele, ktorými sú superiorita masmédií, globalizácia, inter/multikulturalizmus, reforma racionalizmu, prehodnocovanie spôsobu skepticizmu a pod., oscilujúcich na osi spoločnosť a veda.

## 1.1 Sociálno-kultúrne postmoderno

Bauman neopomína Giddensove označenie novodobých interpersonálnych vzťahov, defenomenizujúcich plastický sex a súbežnú lásku. Súbežná láska je láska stojaca v opozícii romantickej lásky. Je láskou, s ktorou sa človek identifikuje dočasne, a to za účelom pôžitku. „Rozchádzet se je možné bez žalu a bez vzájemného obviňování.“ (Bauman, 2006, s. 36) Plastický sex sa vysporadúva s reprodukčnou funkciou sexu, ktorá je kladená na perifériu potrieb dovedy, kým sa nerozhodne počať. Výchova dieťaťa sa stáva plánovateľnou pomocou ochranných antikoncepčných prostriedkov. Obdobie aktívneho získavania sexuálnych skúseností je prerušené momentom „tikania biologických hodín“.

Činnosť človeka, ktorá je mierená k priblíženiu sa či k dosiahnutia cieľa, Bauman nazýva projekt. Na rozdiel od moderny, kedy život človeka usmerňoval jeden kompaktný projekt, postmoderná tento projekt rozbíja na fragmenty, ktoré sú navzájom nezávislé. „Dnes žijeme projekty, nikoliv projektom. Projektování a úsilí potřebné k realizaci projektů podlehlo privatizaci, deregulaci a fragmetarizaci.“ (Bauman, 2006, s. 13) Epizodičnosť ľudského jednanja je spontaneitou individuálneho potenciálu človeka.

„Jde o to, aby lidská skutečnost byla v každém okamžiku své existence pochopena jako soubor možností, nikdy zcela neurčených a nikdy zcela nedeterminovaných.“ (Bauman, 2006, s. 19) Potenciál človeka v podobe, v akej sa v súčasnosti zdá byť najprirodzenejším, je kritériom pravej postmodernity. Anticipácia (ne)konzekvencií potenciálu človeka znamená monitorovať jeho dočasnú sociálnu situovanosť. Dominujúcim atribútom potenciálu človeka je jeho inkonzistentnosť. Sociálna situovanosť je eventualita, utváraná konkrétnymi (ne)spoločenskými motívmi, ktoré sú nositeľmi znakov, označujúcich vonkajšie obsahy potenciálu jedinca a vnútorné obsahy potenciálu society. Semiotika potenciálu jedinca otvára perspektívu výkladu obsahu tohto potenciálu, reflektujúc jeho dynamickú premenlivosť v strete (v interakcii) s inými potenciálmi. Potenciál jedinca možno vnímať ako text, ktorý sa píše a prepisuje, aby postuloval jeho aktuálnu podobu. Kompetencie na jeho dešifrovanie a interpretáciu preberá jeho samotný autor (autoreflexívne čítanie) a jedinca, ktorí sú s týmto textom v priamej interakcii (intertextové čítanie). Do procesu čítania potenciálu jedinca radikálne vstupuje a zasahuje masa (populárne čítanie), pre ktorú je najviac charakteristická nadinterpretovanosť a dezinterpretovanosť.



Obrázok 1 Schéma výkladu (čítania) potenciálu

Prameň: vlastný návrh

Produkcia a percepcia masy kulminuje na podloží multidimenzionálnej kultúry, ktorá si osvojila prívlastok masová. Vznik masovej kultúry reflektuje Eco: „Situace známa jakožto masová kultúra nastáva v tom historickom okamžiku, kdy masy v roli protagonisty vejdou do spoločenského života a stanou se spoluzodpovednými za stav veřejných věcí.“ Bauman (2006, s. 36) hovorí, že: „Rozpad „životního projektu“ na kaleidoskop samostatných epizod, jež nejsou propojeny ani kauzálně, ani logicky, odpovídá postmoderní kaleidoskopické kultuře „nikdy nekončícího karnevalu“, která kulturní kanón nahrazuje sérií krátkodobých mód“. V tomto konštatovaní autor koncentruje myšlienku nekonzekventnosti a ambivalentnosti kultúry, ktorej primárnym ukazovateľom je popularita a komercia. Popularita, reprezentovaná masovou diskutovanosťou, sa angažuje v priestore komercie pokiaľ siaha jej komunikačný horizont. Životný cyklus kultúrnych statkov sa preto javí ako krátkodobý, resp. krátkodoborentabilný. Proces komercializácie kultúrnej produkcie zosilňuje v momente mediálnej expanzie, ktorá je nepredvídateľná. Mediálne siete netvorí len produktívne, ale aj kontraproduktívne mediálne obsahy. Kolektivisticky zviazanú individualitu po uvoľnení politických, totalitných tlakov, ktoré v osobitných peripetiách pretrvávali do roku 1989, alternuje individualita pars pro toto, spojená do hierarchizácie masy. Na povrch masy sa dostávajú individuality, ktorým sa viac či menej prispôsobuje celá masa, a to



predovšetkým nenásilne, teda s väčšou pozitívnou odozvou. Vplyvnými individualitami sa stávajú tie, ktoré presadzujú inakosť, resp. nóvum rozmanitých trendov a mód. Ak nóvum nasýti masu, zostáva vyčerpaným a jeho postavenie v hierarchizácii individualít klesá, je nahrádzané. Masa preto na kolektivismus nenazerá v plnej miere opozitne, ako sa možno očakávalo. Postmoderná spoločnosť a kultúra generuje jednotky, kumulujúce sa v reálnom čase a priestore. Medzi základné atribúty, t.j. jednotky súčasnej spoločnosti a kultúry možno zaradiť:

- model postmoderného človeka a jeho potenciálu
- znakovosť tohto potenciálu
- epizodičnosť ľudského jednania, fragmentizáciu životného projektu
- súbežnú lásku a plastický sex
- masovosť a masmediálnosť
- informatizáciu spoločnosti a pod.

## 1.2 Filozofia postmodernizmu

Nejednoznačnosť pojmu postmodernizmus možno argumentovať už jeho samotným výkladom: po (post) práve teraz (modernizmus). Náprotivkom postmoderného sa v chápaní javí univerzálne. Všetko univerzálne, zapadajúce do „metapríbehu“, stráca v postmodernej dobe svoju dôveryhodnosť. V rozsiahlych štúdiách a úvahách koncentrujú ideové teritórium postmodernizmu významní predstavitelia postmoderny: Jean-François Lyotard, Umberto Eco, Jacques Derrida a i.

Jean-François Lyotard (1924-1998) pôsobil ako stredoškolský profesor filozofie vo Francúzsku a v Alžírsku, neskôr prednášal na viacerých francúzskych univerzitách (Sorbonna, Nanerre, CNRS, Vincennes). Jeho najznámejšou prácou, ktorá bola preložená do viacerých svetových jazykov a vyvolala veľkú diskusiu o fenoméne postmoderny na začiatku osemdesiatych rokov, je *Postmoderná situácia* (1979). (Bertens, Natoli, 2005) „Človek v postmodernej situácii sa vždy nachádza akoby v priesečníku rozličných príbehov (jazykových hier), tvrdí Lyotard, každý z nich má svoju vlastnú logiku, sleduje vlastné ciele a ani jeden už nemá univerzálnu platnosť. Podľa Lyotarda spoločnosť, v ktorej začíname žiť, je pluralitne otvorená, pripúšťa mnohosť jazykov a mnohosť diskurzov, ktoré sú navzájom rovnocenné, ale nereducovateľné a nesúmerateľné.“ (Kolektív autorov, 2006, s. 135)

Umberto Eco (1932) je taliansky estetik a teoretik umenia semiotického zamerania, medievalista a spisovateľ. Je významným predstaviteľom semiotiky a postmodernej filozofie. Skúmal estetické myslenie stredoveku, neskôr problémy moderného umenia. V súčasnosti prednáša estetiku na univerzite v Miláne a v nakladateľstve Bompiani riadi edíciu filozofie a sociológie literatúry. Dielo *Skeptici a utešovatelia* (1964) reprezentujú dva základné názorové prúdy zaoberajúce sa súčasným kultúrnym vývinom. Jeho román *Meno ruže* (1980) sa stal archetypálnym dielom postmodernizmu. (Bertens, Natoli, 2005) Erudovaný semiotik Eco manipuluje s jazykovým znakom takým spôsobom, aby sa jeho interpretácia nezakladala na konsenze. Radford vysvetľujúc teoretické východiská Ecových prác hovorí o dôležitosti spôsobu interpretácie obsahov jazykových znakov. „V centre Ecových prác stojí vzťah medzi textom a jeho čitateľom a spôsob, akým sa v ňom a ním utvára význam.“ (Radford, 2004, s. 6)

### 1.3 Postmoderna v literárnej výchove (Obsahová analýza učebníc)

Integráciu postmodernity ako samostatného vývinového literárneho smeru do literárnej výchovy a vzdelávania možno pozorovať najmä na úrovni vyššieho stredného vzdelávania. V základných školách sa literárna výchova podľa Štátneho vzdelávacieho programu sústreďuje na rozvoj základných čitateľských a jazykových kompetencií. Žiak základnej školy si prostredníctvom literárnej výchovy osvojí základné literárnovedné pojmy a na výbere najzaujímavejších slovenských i zahraničných literárnych diel sa oboznámi s literárnym umením a jeho súvislosťami s rozvojom umenia a literatúry v zahraničí. Narozdiel od osnov vyššieho stredného vzdelávania ISCED 3 v osnovách základných škôl absentuje zameranie literárnej výchovy na chronologický vývin literatúry a taktiež presné vymedzenie jednotlivých poetológií, ktoré do jednotlivých vývinových etáp literatúry zapadajú. Literárne ukážky v učebniciach literatúry sú vyberané systematicky žánrovo. Jednotlivé literárne žánre sú ilustrované ukážkami rôznych poetológií či literárnych smerov a období. Literárne ukážky jednotlivých učebníc literárnej výchovy pred 5. – 9. ročník od Združenia Educo 2010 nevidujú chronológiu či diferenciaciu literárnych smerov. Žiaci poznajú pojmy ako romantizmus, realizmus, symbolizmus, lyrizovaná próza sprostredkovane, a to prostredníctvom jednotlivých ukážok a najmä ilustrovania ich znakov učiteľom. Definície daných pojmov v učebniciach absentujú. S pojmom postmoderna sa stretávajú nanajvyš formou ukážky mimočítankového čítania v podobe ukážok Rozprávok uja Klobásu od Júliusa Satinského. Žiaci nemajú vedomosti ani priestor, aby dokázali znaky postmodernej literatúry odčleniť od rámca ostatných literárnych smerov. V nižšom sekundárnom vzdelávaní problematika literárnej postmodernity doposiaľ absentuje, čo však nevyklučuje didaktické spracovania ukážok postmoderných umeleckých textov v učebniciach, ich analýza sa ale nesústreďuje na pomenovanie znakov ako postmoderných.

Chronologické usporiadanie tém jednotlivých vyučovacích jednotiek jedného predmetu tvorí tematický výchovno-vzdelávací plán, ktorého skladba vychádza zo smerodajných pedagogických dokumentov (ŠVP, vzdelávacích štandardov atď.). Učiteľ prevažne pracuje s vlastným tematickým výchovno-vzdelávacím plánom, ktorý skritikne kopíruje osnovy školského vzdelávacieho programu. Obsahová analýza tematických výchovno-vzdelávacích plánov z predmetu slovenský jazyk a literatúra potvrdila, že literárny smer postmoderna v ňom absentuje. Predmetom obsahovej analýzy boli tematické výchovno-vzdelávacie plány zo slovenského jazyka pre piaty až šiesty ročník základných škôl. Prezentovanie postmodernity a postmoderného literárneho umenia nemá svoju ustálenú podobu, resp. ustálené zastúpenie vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. V záujme učiteľa by preto mala byť snaha o prezentovanie postmodernity v jej absolútnej bohatosti, tzn. že by mal čerpať z jej inventára. Analýzy výskytu, resp. absencie pojmu postmoderna vo vybraných učebniciach literatúry pre piaty až deviaty ročník potvrdili potrebu účinnosti učiteľa na spracovaní problematiky, aby bola podaná žiakom vo svojej úplnosti alebo aspoň vo svojej aktuálnosti. ŠVP a rovnako učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry preferujú progresívny výchovný interpretačný model vyučovania literatúry. Vzostupnosť cieľov literárnej výchovy by mala predovšetkým zodpovedať biologickému zreniu, dospievaniu študenta. Výstupom literárnej výchovy sú kritické prístupy žiaka k umeleckému textu na základe správnej argumentácie a eticky a štylisticky kultivovaná úroveň jeho komunikácie.

## 2 LITERÁRNA POSTMODERNA (Interpretácie umeleckých textov)

Postmodernizmus je osobitou reakciou na spoločenské zmeny. Pre literárne umenie je charakteristickejší termín postmoderna vzniknutý prechyl'ovaním, vzhľadom na rodovú zhodu s pojmom literatúra. Zatiaľ čo sa európsky priestor v druhej polovici dvadsiateho storočia spamätával z vojny, americká literatúra v tomto čase kriticky reagovala na konzumnú spoločnosť. To vytvorilo predpoklad pre vznik prvého umeleckého smeru v Amerike, odkiaľ pulzoval do ostatného sveta. Podnety nového umeleckého smeru – postmodernizmu – súviseli v prvom rade s transformáciou spoločnosti v smere od industrializovanej spoločnosti po spoločnosť informačnú. „Nová filozofia života sa začala vytvárať mimo Európy, kde blahobyť a s ním súvisiaci rozklad ustálených životných hodnôt mali bezprostredný dosah na myslenie a cítenie jednotlivcov.“ (Žilka, 2000, s. 43) Percepčná zameranosť umenia sa vplyvom postmodernizmu rozšírila na široký okruh príjemcov bez požiadavky náležitého vzdelania.

Prostriedky literárnej postmodernity zhrnul Jozef Jurina vo svojej publikácii Postmodernizmus jeho civilizačno-kultúrne konzekvencie (2004, s. 86-90) Za prostriedky literárnej postmodernity pokladá: programové a dramatické odmietanie tradičných smerov, netradičné výrazové prostriedky, iróniu a tragédiu, esej, pamflety, paródiu viazanú podľa zásady koláže alebo montáže, antifundamentálnosť, rovnocennosť literárnych diskurzov, narúšanie normatívnych pravidiel literatúry, citátovosť a reklamu, fotografický opis objektov, využívanie exaktných vedeckých údajov alebo vykresľovanie gýčových prehnaných situácií, experiment, manipuláciu textu, elekticizmus, pragmatickosť, interznakovosť a intertextualitu. Postmoderna sa k tradícií, resp. k tomu starému nestavia odmietavo, ako naznačuje Jurina. Tibor Žilka, semiotik a postmodernista, tvrdí: „Postmoderna často siaha aj na staré, zdanlivo nepotrebné veci, ktoré sa stávajú základom, podkladom pre tvorbu nových predmetov a objektov.“ (Žilka, 2000, s. 48) O prepojení postmodernity s tradíciou hovorí tiež Ivo Pospíšil: „Postmoderna jako umělecký jev se zdá být něčím zásadně novým, ale je – poněkud paradoxně, ale již samou svou podstatou – spojená s tradicí více než jiné umělecké jevy (směry, styly).“ (Pospíšil, 2004, s. 104)

Do literatúry prenikajú sociálne dobové prvky, ktorých neosihotenie s literárnym procesom potvrdzuje literárna histografia. Tie prestupujú, pochopiteľne, do žánrovej skladby, ktorú obohacujú o nové tematické i kompozičné variácie. Citátovosť a imitovanie v post-modernom diele nepôsobí topicky, vzhľadom na bohatý, nevyčerpatel'ný inventár textov umelekej i neumelekej povahy, z ktorých možno čerpať. „Postmodernizmus má aj svoje ustálené symboly – zrkadlo, múzeum, knižnica, labyrint, bludisko, maska.“ (Žilka, 2000, s. 46) Citovanie a imitovanie zase rozširuje interpretačný horizont. Žilka (2000, s. 47) upozorňuje na presun ťažiska tvorby zo vzťahu REALITA – TEXT na vzťah TEXT(1) – TEXT(2). Klúčovú úlohu zohráva individuálny a aktuálny výklad znaku, a to nielen jazykového. Pre súčasnú literatúru je typické zapojenie viacerých komunikačných kanálov. V týchto súvislostiach hovorí Žilka o „intermedialite“, ktorá je bežnou súčasťou informačnej spoločnosti. „Pre text postmodernity je príznačná prítomnosť viacerých hľadísk, pohľadov, rôznych uhlov a perspektív; žiadny z nich nie je nadradený, všetky sú zrovnoprávnené a rovnako dôležité.“ (Žilka, 2000, s. 49)

K pomerne frekventovaným výrazovým prostriedkom postmoderných literárnych artiklov patrí podľa Žilku paródia, pastiš a iróna, a to v rôznych podobách. Súčasná paródia (z gréc. parodia – protipieseň) môže byť obsiahnutá už v nižšej syntaktickej jednotke – vo vete. „V paródii sa obyčajne zaostruje pohľad na jednoduchý úkon, na zmechanizovanú a zautomatizovanú črtu mimiky, gestikulácie, štýlu, výstavby textu, ale aj celého diela či dokonca aj súboru diel.“ (Žilka, 2000, s. 50). V rovine imitovania a napodobňovania umeleckých diel sa uplatňuje princíp prostriedku pastiš (z franc. pastiche – napodobnenina, imitácia). „Na rozdiel od paródie si pastiš obyčajne zachováva voči predlohe lojalnosť, priaznivosť. Pretvára ju na vyššej významovej úrovni, rozvíja jej významové zložky a vnútorné danosti.“ (Žilka, 2000, s.50) Ďalším výrazovým gestom, ktorý sa podieľa na posune významu, resp. jeho (samo)účelnej negácií, je irónia. Irónia (z gréc. eironea – úsmešok, pretvarovanie) je podľa Milivoja Solara figúrou myšlienok. Je to nepriame pomenovanie realizované na základe kontrastu. „Ako výrazový prostriedok irónia je vyjadrovanie pomocou protikladu, a to v tom zmysle, že je vyslovený výraz myslený v úvodzovkách.“ (Harpáň, 2004, s. 106)

Na začiatku deväťdesiatych rokov po uvoľnení politických tlakov sa literárna postmoderna v domácich podmienkach vyznačovala dobiehaním západného sveta. Následne začali autori rozvíjať okrem štruktúr svojich textov aj ich témy a spracovanie, čo postmodernu zatriktívnilo a stala sa istým spôsobom pútavou. Charakteristické znaky postmodernej literatúry obdobia od deväťdesiatych rokov vymedzil Žilka (2004):

- brilantný príbeh (renesancia dejovosti), hoci jeho linearita môže byť neustále prerušovaná
- vedecké poznámky
- kultúrna „hybridizácia“ (tzv. bastardná kultúra): môžu sa miešať dokonca aj jazyky
- prelínanie fiktívnych a nefiktívnych prvkov
- interpretácia autentického pocitu (feel)
- medializácia literatúry
- feministické tendencie rozličného druhu

## 2.1 Rozprávky uja Klobásu /Július Satinský/

Július Satinský pre deti napísal knihu Rozprávky uja Klobásu (1996), ktorá sa vyznačuje najmä slovným humorom a spontánnym rozprávačstvom. Do centra pozornosti postavil svoju osobu – uja Klobásu, čím vytvára paródia seba samého. Jeho humor sa vyznačuje aj interakciou s čitateľom. „Ako narátor rozprávok si rieši absenciu druhého komunikanta tým, že sa často obracia na svojich potenciálnych veľkých i malých čitateľov, divákov a poslucháčov a priamo ich oslovuje „Ahoj, kamaráti! To som ja, váš rozprávkár ujo Klobása, ten čo si nikdy nevymýšľa a hovorí len pravdu a nič iné, len pravdu!“ (s.41). Napriek tejto takpovediac prísaha uja Klobásu a pravdovravnosti čitateľ získava rukolapné dôkazy o tom, že celá knižka je založená na erupcii výmyslov.“ (Germušková, 1997, s. 50) Autorova výpoveď o hodnovernosti textu, resp. reálnosti jeho rozprávok má dve línie. Prvú predstavuje hodnovernosť rozprávky pre detského čitateľa. Ten sa rád necháva vtiahnuť do sveta fikcie – rozprávok s tým, že výpovedi daného textu dôveruje. Táto dôvera detského čitateľa vo fikciu je dôležitá v procese generovania pocitov vyplývajúcich z pôsobenia textu. Ide o stotožnenia sa percipienta s atmosférou textu,

resp. expedičným zámerom. Expedičný zámer textu je potom súbor informácií textu, ktoré vplývajú na percipienta so zámerom iniciácie konkrétneho pocitu alebo pretvorenia už predtým nadobudnutých obrazov a konvencií. Teda pokiaľ malo dieťa vytvorený obraz o strige ako o zlej rozprávkovej postave, autor strigu začleňuje priamo do rodinného mikroprostredia, čím narúša konvenčný obraz strigy. Kládne ju do role manželky a matky, a tak obohacuje dieťa o nové rozprávkové aspekty. Hodnovernosť textu predstavuje pre dieťa zaujímavosť textu, pretože dieťa hľadá existenciu tých možných svetov, v ktorých sa dostáva priestor fantázii. Druhá línia hodnovernosti textu zastrešuje čítanie dospelého percipienta, ktorý uvažuje o výpovedi textu v iných intenciách. To ireálne a rozprávkové vníma skôr alegoricky. Všimá si buď hlavnú myšlienku rozprávky, ponaučenie alebo vníma rozprávkový žáner ako zdroj zábavy, či putovanie do minulosti svojich detských čias. Prečo autor v závere neguje výpoveď o reálnosti rozprávok? Reálna rozprávka je oxymoron, teda niečo, čoho existencia nie je možná. Ono je to celé ako viera, že darčeky nosí Ježiško. Po niekoľkoročných vianočných zážitkoch s množstvom darčiekov od Ježiška dieťa zisťuje, že darčeky pod stromček dávajú dospelí. Tu prichádza konflikt s tým, čomu dieťa doposiaľ verilo. Nie navždy je dieťa dieťaťom. A „dospelákom“ sa nestáva zo dňa na deň po zistení, že rozprávky sú len výmyslami. Satinský v závere knihy vraví: „Lebo ujo Klobása vymyslel všetko, okrem Kaplanovej turbíny“ (Satinský, 1996, s.118) Autor týmto odvážnym tvrdením mení hodnotu zážitku, ktorú text dieťaťu sprostredkoval. Núti ho pozerat' sa na text z novej perspektívy. Dieťa si uvedomuje, že rozprávka je prostriedkom oných rozprávkových ilúzií. Tento defekt detského aspektu možno hodnotiť ako postmoderný prvok. „Výmyselnicstvo je prazákladom Satinského rozprávkotvorby. Uplatňuje sa už do samého začiatku tým, že sa priznáva k rozprávkovému pôvodu – k prababke strige Klobásovej-Strigovej.“ (Germušková, 1997, s. 50) Podstatným prvkom Satinského humoru sú alúzie na svoj život (fotografie, fotomontáže), ale i na iné známe osobnosti (Pavol Országh Hviezdoslav) Okrem osobností často naráža na iné literárne diela, napríklad na Malého princa alebo v rozprávke O obrovi Bolovi Bobolovi hovorí: „Celé detstvo strávil na obrovskom sociálnom zariadení svojich rodičov, obrovský významných obrov Gargantuela a Pantagruely.“ (Satinský, 1996, s.27) Autor používa v knihe novovytvorené slová, vytvára ich prevažne odvodzovaním (paprikanista – milovník paprík, čušpajza – špajza, v ktorej sa čuší). Takto vzniknuté slová sú názorné, čo vyvoláva u čitateľa humorný efekt. „Pozitívom knižky je fakt, že v nej nieto didaxie, stavia sa vtipne, slovnej i situačnej komike, nonsense a predpokladá synergetické čítanie detí i dospelých, pri ktorom je možné dovysvetľovať malým to, čo veľkí už vedia (Romulus a Rébus, simultánne čítanie). Satinského text si vyžaduje náročného čitateľa, ktorý sa vyzná v literatúre, v politike (alúzie) a má dobrý všeobecný rozhľad (hrať šach s Ftáčikom).“ (Germušková, 1997, s. 51).

## **2.2 Mária Sabína /Viliam Klimáček/**

Súčasná dráma, ktorá je vo vysokej miere poznačená autorovým experimentom a ktorá vykazuje znaky postmoderny, je zastúpená v diele Mária Sabína od Viliama Klimáčka. „Klimáček pracuje typickým metatextovým spôsobom, využíva staršie literárno-divadelné zdroje, reaguje na aktuálne dianie v kultúre či spoločnosti. Spájanie nízkeho a vysokého, fraška, paródia a alúzie rôzneho charakteru sa miešajú s vraždami, láskou a nenávisťou.“ (Kákošová, 2007) Svoj jedinečný rukopis premietol i v zbierke krátkych divadelných hier Mária Sabína, ktorá má rovnomenný názov s jednou z hier. Okrem

rovnomennej hry zbierka obsahuje napríklad hry Nuda na pláži, Vraždy a vraždenička, Loj a i. Dráma Mária Sabína, podobne ako ostatné, je primárne určená na javiskové, inscenované stvárnenie. Čítanie hry ako umeleckého textu je značne komplikované. Percepciu hry formou súvislého čítania komplikuje jej absurdita a spájanie takých významových celkov, ktoré sa javia ako samostatné. „Predstava o postmodernej dráme sa zatiaľ zakladá na rozbití fragmentarizácii štruktúry, na delení motívov, na izolovanosti a neprepracovanosti postavy, obchádzaní dramatického konfliktu a pod.“ (Žilková, 1997, s. 68)

V dráme vystupuje sedem postáv a siamské dvojčatá – Mária a Sabína. Ich jazyk je poznačený slangom, nárečovými prvkami, vulgarizmami a tabuizovanými slovami, ktoré sú v protiklade s výskytom odborných slov či dokonca poetizmov. Odborné slová pochádzajú najmä z oblasti medicíny, čo je vzhľadom na pôvodné povolanie autora pochopiteľné. V hre sú často prítomné rozprávkové a magické motívy. Matka siamských dvojčiat plní funkciu strigy, resp. jej negatívnu rozprávkovú podobu vykresľuje dialóg jej dcér. „Mária: Premenila ich. Sabína: Zakliala. Mária: Opačnú formulu nevie. Sabína: A potom celé dni strieľa. Mária: Hojí si bôľ, že pobosorovala manželov.“ Rozprávkový motív vytvára aj antropomorfizovaná verzia Svišťa. Magickosť hry možno doložiť jej úvodom, v ktorom sa nachádza „ochranné zaklínadlo“ („Túto knihu chráni 7 spanilých dám Gramatika Dialektika Rétorika Geometria Hudba Aritmetika Astronómia 7 slobodných umení 7 artes liberales.“). Hra v sebe zahŕňa podobné alúzie a nelogické sentence, rozbiehajúce jednotu hry ako celku. „Klimáčkove hry prinášajú snovú atmosféru, iracionálnu a nelogickosť, mágiu a čarovno, a to v jazyku, v stavbe dialógov, v scénach, ktoré na seba tematicky, logicky alebo absolútne nenadväzujú.“ (Kákošová, 2007, s. 150) Fantastika motívov hry Mária Sabína je ozvláštnená iróniou a sarkazmom, ktorý je azda dešifrovateľnejší a zjavnejší v inscenovanej podobe. V príbehu, zakomponovanom do horského prostredia, dochádza k stretu rozprávkových a realistických postáv, troch jazykových kódov (slovenčina, poľština, prvky češtiny), ženy a muža, prírody a civilizácie atď. Funkcie a charaktery jednotlivých postáv sú premenlivé, morálne nezaujaté i v oblasti sexuality. Je pre ne charakteristická pudovosť a extrémnosť v oblasti citov a prežívania medziľudských vzťahov. „Subjekt v Klimáčkových hrách, ktorý by mal držať hru ako celok pohromade, sa rozptyľuje, odmieta naviazanosť na spoluhráča, je autonómnou osobnosťou, ktorej osud nezávisí od partnera. Preto ho nemožno zabiť (Vraždy a vraždenička), preto mu nemožno ublížiť (Nuda na pláži), preto do jeho života nezasahuje ani Boh (Loj) atď. Charakter postavy nie je dôležitý, postava stráca svoju identitu, ľahko sa stotožňuje, prelína sa jedna s druhou.“ (Žilková, 1997, s. 70) Absurdnosť, ako dominantný princíp sujetovej výstavby textu, je projektovaná v celom prostredí, podliehajúceho zmenám, a najmä v konaní postáv a ich verbálnom prejave. Hlavné postavy hry Máriu a Sabínu možno interpretovať ako jednotnú bytosť s disociačnou poruchou osobnosti, ktorá je zosilnená sexuálnou túžbou po Jacekovi. Interpretačne nepriehľadným robí text i množstvo alúzií, ktorých funkčné využitie je skôr idiomatičké než sémantičké: „Šiel sem dvacetisíc mil' pod mořem!“, čo v konečnom dôsledku pôsobí parodicky alebo nezmyselne. „Tradičná a v dráme častá sujetová situácia stretnutia po rokoch je využitá na zobrazenie vzťahov ľudí, na ich ovplyvnenie vonkajšími udalosťami, na prezentovanie schopnosti autora vcítiť sa do „hlbších zákutí efektne rôznorodých, vtipných a výstižných postáv.“ (Kákošová, 2007, s. 152) Z natoľko obsahovo anarchického textu sa možno domnievať, že práve na to chce text poukázať: na život bez obmedzení, kde vnímanie vlastného

sveta nemá, alebo aspoň nemusí byť rámcované rozumom. Fantastika a realita sú vo vyváženej polohe ako cnosť a pud, chaos a poriadok a pod.

### 2.3 Že-lez-ni-ce /Peter Repka/

Rok 1992 zaznamenal prírastok postmodernej poézie v podobe básnickej zbierky *Že-lez-ni-ce*, ktorou sa po dlhšej publikačnej odmlke prihlásil k literárnej tvorbe jeden z osamelých bežcov – Peter Repka. Leitmotív zbierky *Že-lez-ni-ce* neskôr rozvinul do komplexného cyklu, pozostávajúceho z pätnástich častí, z ktorých každú časť tvorí pätnásť básní. „Polemické nasmerovanie voči spoločenským konvenciám, akcentácia pocitu existenciálneho zneistenia a ohrozenia, častá prítomnosť motívu smrti, ale aj motívu nutnej zmeny v podobe zrýchleného pohybu – behu. To všetko sú základné charakteristiky prvej Repkovej zbierky *Sliepka v katedrále* (1969).“ (Bílik, 2009, s. 22) K podobným motívickým intenciam najmä na úrovni „zrýchleného pohybu“ smeruje Repka v zbierke *Že-lez-ni-ce*, čo prezrádza samotný polysémantický názov zbierky. „Pohyb sa tento raz uskutočňuje prostredníctvom cestovania vlakom – bez konkrétneho cieľa. Lyrický subjekt sa miestami cestovaním priam opája, jeho pocit z neho je takmer euforický. Skladbu treba chápať ako umeleckú púť ľudskou dušou, ako symbolickú výpoveď o pohybe, ktorý sa uzatvára, - tým je ľudský život – a o večnom pohybe – ten predstavuje život ľudského rodu.“ (Hochel, 2006, s. 54) Autor zbierky Peter Repka postavil zbierku na voľnom verši, čím sa odpútava od tradičných schematických rytmizovaných noriem. „Voľný verš v Repkovej zbierke zároveň vykazuje pravidelnú rytmicko-syntaktickú konvergenciu, ktorá je len miestami narúšaná veršovými presahmi („Prosím za zručných výhybkárov, ktorých nepremôže /ospalosť, za kráľov... //“ – Prespev).“ (Kysel'ová, 2008/09)

Autor do expozície zbierky posadil predspev, v ktorom dominujú prvky modlitby, vyjadrené slovesami naliehavého prosenia: „prosím o“, „prosím za“. Predmetom prosieb nie sú sakrálne reálie či duchovné cnosti, preto nemožno túto „modlitbu“ označiť za rituálnu. Motívmi prosenia lyrický subjekt vyplňa priestor okolo seba do podoby sebe ideálnej, unifikuje pohyb, život, plynutie času, zmenu s formálne spirituálnym konceptom a zároveň túto jednotu rozbíja na úrovni obsahovej. V prvej strofe lyrický subjekt implikuje reflexívne pozorovanie v prvej osobe plurálu, pričom jeho pozorovanie smeruje od železničnej stanice (začiatok, východisko vlaku alebo jeho zástavka – zmena obsahu vlaku) až po trať, cestovanie. Krátkodobé zastavenie (stav bez pohybu), ktoré by evokovala stanica v podobe prechodnej zástavky, narúša tvrdením: „zrkadlíme sa v sklách nezastavujúcich expresov“. Zároveň si lyrický subjekt všíma kontakt človeka a prostredia, kontakt človeka k sebe samému, ale interpersonálny kontakt absentuje. Vo formálne vyčlenenom verši: „Zázračná voda údolia, teraz a všade.“, lyrický subjekt koncentruje život do celého priestoru v daný prítomný okamih – teraz. Následne mení svoju podobu na prvú osobu singuláru. V prosbách a metaforických obrazoch ďalej kumuluje ľudí, synkretizujúc ich postavenie, profesiu či osud – poslanie („zablúdené predavačky lúčov“, „metropolitov“, „sestrám intenzívnych oddelení“, „deti bez vlasov a tým, ktorých bolí srdce“, „prichádzajúcich a nevítaných“, „výhybkárov“ a i.). Týchto ľudí lyrický subjekt označuje za adresátov svojej výpovede, čím rozširuje svoju kontaktnú pôsobnosť, dochádza k jednosmernému interpersonálnemu kontaktu lyrického subjektu a adresátov („Pre radosť píšem, sestrám intenzívnych oddelení.“). Takýmto kontaktom možno rozumieť emocionálny pohyb, tok emócií od lyrického subjektu smerom k objektu (sebe samému, prostrediu, inému človeku – ľuďom). „Významovo

pomerne široký motív pohybu a cesty však nie je prítomný len prostredníctvom výrazov pomenúvajúcich dopravné prostriedky či objekty alebo profesie s nimi súvisiace (hoci primárne ide predovšetkým o železnice), ale aj cez uplatnenie ďalších konkrétnych motívov, ktoré odkazujú na pohyb, ako je beh, bežci, let, vtáky, výťah, schody, ale aj dych, tep, pulz a pod.“ (Kysel'ová, 2008/09) Verš z Predspevu: „Ó sivý ružový svet“ dokladá tvrdenia o jasnejšej a banálnejšej symbolike či trópoch. Exklamácia a zároveň oxymoronické spojenie dvoch významovo protichodných prívlastkov substantíva svet naznačuje nadšenie či skôr obavu nad kontrastnou podstatou sveta, pohybom medzi dvomi pólmi, v ktorých sa lyrický subjekt ocitá a s ktorými sa snaží svojou výpoveďou vyrovnáť. V poslednej strofe, resp. dvoch záverečných veršoch Predspevu lyrický subjekt vyjadruje potrebu pomoci: „Prosím za zručných výhybkárov, ktorých nepremôže ospalosť, za kráľov v sestrách a kráľovné v nás.“ Vzťah výhybkára a železnice v konotácii možno interpretovať ako priateľstvo. Lyrický subjekt v závere úvodnej básne doceňuje význam priateľstva v živote človeka. Substantívum sestry sa v básni vyskytovalo vo význame povolanie – zdravotná sestra, zároveň je v homonymnom vzťahu vo význame ženský člen súrodeneckého vzťahu. Ide o intenzifikáciu citových zväzkov. Pokiaľ sestra a (gradovaním) kráľovná ako ženské prvky majú zastupovať emočný aspekt života, kráľ – predovšetkým symbol moci, mužnosti, rozumu – je zástupcom sily, životnej energie a ratio. Lyrický subjekt syntetizuje emočný a racionálny komponent, resp. ich syntézu považuje za predpoklad pohybu, života a zmien. Lyrický subjekt sa zavše nebráni ani priamej kritike človeka, ktorému strach bráni vymaniť sa zo svojej strnulosti, čo naznačuje 11. báseň, pozostávajúca len z jednej strofy – „Hluchonemí v priestore bez ozvien/pozerajú sa cez ploty ako cez prsty.“ Z ďalších dvoch veršov možno dešifrovať lexikálne pole strachu, z ktorého pramení jednotvárnosť, jednofarebnosť či temnosť na úkor ľudskej spontaneity - „V tieňoch spoznali priateľov. /Trasúce sa osiky v bielych košeliach.“ Na jednej strane tak stojí túžba po pohybe, kontakte s okolím a na druhej strane silné pocity strachu a obáv. Kontrastné pocity kulminujú do výrazného váhania nad voľbou a naberajú silný existenciálny pátos. Na úrovni výrazu v zbierke možno identifikovať viaceré básnické figúry, založené na princípe opakovania. V básňach je frekventovaná anafora („Za kamene.../za vypálené močiare...“), epizeuxa („Zastavte vlak, zastavte vlak“), či opakovanie prostredníctvom epanastrofy („Chceli sme opustiť vlak./Vlak nebol.“). Svoje zastúpenie v básňach nachádza aj slovná eufónia, založená na opakovaní podobne znejúcich slov („...blčí vlčí mak...“). Opakujúci sa motív pohybu sa drží k akčnosti života, neustálych zmien a premien vo vzťahu k civilizovanému svetu a role človeka v ňom. „Možno teda konštatovať, že v zbierke Že-lez-ni-ce sa cez nadmerné opakovanie motívu cesty ako spoločného menovateľa množstva výrazov (železnice, koľajnice, vlak, beh, len, kroky a pod.) konštituuje cesta ako polysémantický symbol s principiálnym významom života.“ (Kysel'ová, 2008/09) Lyrický subjekt sa snaží negovať deterministické chápanie minulosti, zdôrazňujúc prítomnosť a veci budúce. Pohyb je ponímaný ako základná požiadavka života na fyzickej úrovni, ktorá je korelátom emocionálnej roviny. Využitie polysémantických výrazov a slovných spojení demaskuje široké spektrum interpretácií, ktoré sú závislé od individuality a percepčnej skúsenosti daného čitateľa.



### 3 NÁVHR DIDAKTICKEJ METODICKEJ APLIKÁCIE

Slovo metóda pochádza z gréčtiny (methodos) a znamená cestu k niečomu. Metódou sa rozumie systematická postupnosť činností smerujúca k dosiahnutiu cieľa. (Turek, 2008, s. 240) V didaktike je pojem metóda kľúčovým pojmom, ale podobne ako pojem aktivita, ktorý je s metódou úzko spätý (metóda je predpoklad aktivity), sú tieto pojmy natoľko všeobecné, že pre konkrétny variant pedagogickej praxe je príznačnejší pojem metodická aplikácia.

Metodická aplikácia je použitie zámerne vybraného všeobecného postupu na dosiahnutie konkrétneho výchovno-vzdelávacieho cieľa. Pozostáva z inštrukcie (príkazu) a je realizovaná v reálnom čase a priestore v rámci vyučovacieho procesu. Úlohou metodickej aplikácie je:

- aktivizovať kognitívne a afektívne zložky žiaka, a tak rozvíjať jeho potenciál
- motivovať, vytvárať priaznivé pohnútky, ktoré vedú k produktívnej činnosti žiaka
- skvalitňovať vyučovací proces funkčným naplnením výchovno-vzdelávacích cieľov

Metodické aplikácie možno klasifikovať podľa základných kritérií, a to podľa kritéria funkčného, temporálneho alebo podľa skupinovej a individuálnej činnosti žiakov a študentov. Funkčné kritérium rozlišuje metodické aplikácie prevažne výchovnej povahy a metodické aplikácie prevažne vzdelávacej povahy. Podľa temporálneho hľadiska metodické aplikácie diferencujeme na krátkodobé, požadujúce čas na ich realizáciu v rozsahu maximálne jednej vyučovacej jednotky a dlhodobé, požadujúce na ich realizáciu viac ako jednu vyučovaciu jednotku. Podľa skupinovej alebo individuálnej činnosti žiakov ich členíme na individuálne metodické aplikácie, pokiaľ žiak pracuje samostatne a skupinové metodické aplikácie pri práci v skupinách.

Činnosť učiteľa by sa mala sústreďovať na výber a implementáciu vhodných didaktických metodických aplikácií, ktoré sú s súlade s výchovno-vzdelávacími cieľmi. Zdrojom pre tieto metodické aplikácie je vhodná odborná literatúra. Ďalšou možnosťou, ktorá je v kompetencii učiteľa, je návrh vlastných didaktických metodických aplikácií. Návrh didaktickej metodickej aplikácie znamená vypracovanie všeobecného postupu na dosiahnutie výchovno-vzdelávacieho cieľa, ktorý prihliada na špecifiká vyučovacieho procesu.

#### 3.1 Svet v triede

Aktivita či skôr metodická aplikácia Svet v triede vznikla z požiadavky demonštrovať postmodernú dobu, tzn. jej sociálno-kultúrne a umelecké literárne aspekty v skupine (v triede) žiakov základnej školy 12. – 15. roku života. Jej primárnym cieľom je demonštrovať významové ťažisko postmodernizmu v širších spoločenských i špecificky literárnych súvislostiach. Metodická aplikácia Svet v triede bola motivovaná terapeutickou metódou Arnolda Mindella, amerického fyzika a psychológa. Arnold Mindell priniesol do slovníka psychoterapie metódu nazvanú „Worldwork“, ktorá vychádza z práce s multikultúrnymi skupinami, ľudí z celého sveta. Skupina je cielene heterogénna, tvoria ju príslušníci rôznych národností, rás, štátov, vierovyznania, sexuality, sexuálnej orientácie, veku, socioekonomického postavenia a pod. (Sopko,

online) Členovia skupiny spoločne pracujú na rôznych témach svetového charakteru, teda témach, ktoré sú spoločné pre celý svet. Pracuje sa na individuálnej, ale hlavne na kolektívnej úrovni na témach rasizmus, xenofóbia, feminizmus, diskriminácia, inferiorita minorít, sexizmus, homofóbia atď. Spoločenské pravidlá majú funkciu záväzkov, nasmerovaní, noriem. Veľakrát v spoločnosti zohrávajú diferencujúcu úlohu. Privilégia určitej skupiny alebo individuu ovplyvňujú vzťahy medzi skupinami a spôsoby ich vzájomnej komunikácie. Skupiny či individua prezentujú vlastné spoločenské paradigmy, svetonázory a normy, ktoré konfrontujú s ostatnými členmi. Hlavným cieľom je poukázať na ich relatívnosť, rozbíjajúcu sa uniformitu a priechodnosť zaužívaných hraníc. Modifikovaním, resp. úpravou a didaktickým prispôbením pôvodnej metódy možno študentom demonštratívne ilustrovať postmodernizmus a jeho základné princípy. Medzi základné princípy postmodernizmu, ktoré objasňuje metodická aplikácia Svet v triede, patrí pluralita, heterogénnosť, multikultúrnosť, fragmentarizácia a pod. Metodická aplikácia umožňuje pluralitu interpretovať ako početnosť faktorov komunikácie, t. j. názorov, spoločenských noriem, vierovyznaní, socioekonomického postavenia atď; heterogénnosť ako protikladnosť a rôznorodosť týchto faktorov; multikultúrnosť ako diferencovaný vzťah faktorov ku kultúre, resp. kultúram; fragmentarizáciu ako rozdeľovanie týchto faktorov a ich preskupovanie. Metodická aplikácia je prostriedkom, ako žiakov oboznámiť s pojmom postmoderna nielen v sociálnom, ale aj literárnom kontexte. Jej literárna zložka je zameraná na interpretáciu ukážok vybraných diel, teda na analýzu a názornú ilustráciu atribútov postmoderny. Interpretácie umeleckých textov k literárnej zložke metodickéj aplikácie Svet v triede sa nachádzajú v predchádzajúcich kapitolách 2.1, 2.2 a 2.3. Komplexné formulovanie problematiky, tzn. prestupy od sociálnych k umeleckým literárnym aspektom, je predpokladom jej objasnenia a naplnenia vytýčených výchovno-vzdelávacích cieľov. Zároveň akceptuje požiadavku interdisciplinarít, čím metodická aplikácia napĺňa vyšší didaktický koncept. Vyšší didaktický koncept problematizuje hlavnú tému vyučovania spôsobom, ktorý zapája do jej riešenia niekoľko disciplín.

Prostriedkom humanizácie výchovno-vzdelávacieho procesu a simultánne využívania interdisciplinarít je projektové vyučovanie. Pred žiakov je kladený problém, ktorého riešenie sa stáva záväzne komplexným. Postupom analýzy sa problém segmentuje na subproblémy, ktorých riešenie vyžaduje integráciu poznatkov viacerých disciplín. „Komplexné problémy sa nazývajú projekty.“ (Turek, 2008, s. 381) Projekt je finalita žiackej alebo študentskej produktivity riešenia komplexného problému.

Projekt, ktorého vypracovaním sú poverení žiaci, vychádza zo stanovenej obsahovej i formálnej štruktúry, ktorá je zakotvená v pracovnom hárku (Príloha 1). Každý žiak pracuje individuálne so svojím pracovným hárkom. Ten pozostáva zo štyroch zložiek, označených písmenami A, B, C, D. Prvá A zložka pracovného hárka je zostavená z úloh, zameraných na objasnenie sociálno-kultúrneho základu. Pozostáva z fiktívnej identity (roly) a sedemnástich úloh. Vypracovanie úloh A zložky pracovného hárka je predpokladom pre zvládnutie spoločensko-kultúrneho základu v nadväznosti s literárnou zložkou, na ktorú sa špecifikujú úlohy z pracovného hárka zložky B. Žiak v tejto časti pracovného hárka je vedený k systematickej účelovej interpretácii postmoderných znakov literatúry. C zložka obsahuje priestor pre žiacke záznamy a reflexiu aktivity a učiteľovej činnosti. Pomocný slovník pojmov sa nachádza v zložke D, z ktorej žiaci čerpajú odborné termíny pri vypracovaní úloh.

Tabuľka 1 Svet v triede (Základné informácie)

<b>SVET V TRIEDE (Základné informácie)</b>	
<b>Téma:</b>	POSTMODERNA
<b>Predmet:</b>	literárna výchova, dramatická výchova
<b>Prierezové témy:</b>	sexizmus, xenofóbia, multikulturalizmus, životné prostredie
<b>Cieľová skupina:</b>	žiaci 8. a 9. ročníka základnej školy
<b>Interdisciplinarita:</b>	geografia, sociológia, etická výchova, environmentálna výchova
<b>Komunikatívny:</b>	naučiť žiakov odlišovať postmodernu spomedzi ostatných umeleckých smerov, poznať jej znaky a princípy, vedieť identifikovať postmoderné prvky v literatúre
<b>Formatívny (výchovný):</b>	rozvíjať tvorivé a analytické schopnosti žiakov, interpersonálne kompetencie
<b>Informatívny (vzdelávací):</b>	sprostredkovať žiakom poznatky o postmoderne v sociálnom i špecificky literárnom kontexte a o jej vybraných literárnych predstaviteľov v domácej, slovenskej literatúry
<b>Časová dotácia:</b>	2 – 3 vyučovacie jednotky (90 – 135 min.)
<b>Formy práce:</b>	individuálna práca, práca v skupinách, frontálna práca, projektové vyučovanie
<b>Metódy:</b>	inscenačná metóda, problémový výklad, sokratovská metóda,
<b>Pomôcky:</b>	pracovný hárok, internet, portréty spisovateľov, ukážky vybraných umeleckých textov

Prameň: vlastný návrh

Metodická aplikácia Svet v triede je zameraná na projektové vyučovanie a realizáciu v triede (v skupine 10 – 30 žiakov). Formálne je členená do troch vyučovacích jednotiek, pričom každá sleduje svoje osobitné ciele:

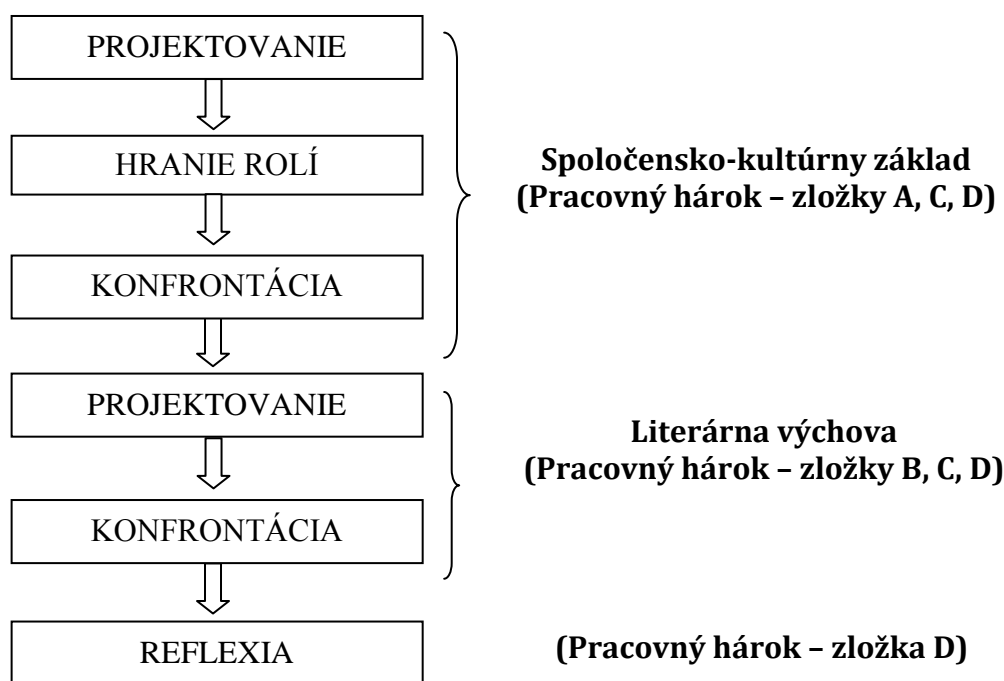
- organizačná a výkladová vyučovacia jednotka
- inscenačná problémová vyučovacia jednotka
- literárna vyučovacia jednotka

1. vyučovacia jednotka sa sústreďuje na organizačné (inštruktážne) určenie pokynov a zadanie úloh, ale i úvodnú výkladovú zložku, oboznámenie s témou – problémom a je-

ho obsahom. V rámci motivačnej fázy učiteľ kladie žiakom otázky (Čo si predstavujete pod pojmom inakosť? Čo spôsobuje rôznorodosť ľudí? Ako ovplyvňujú človeka jeho názory a presvedčenia?) Expozíciu učiteľ realizuje až po tom, ako na tabuľu napíše názov postmoderná doba. Ďalej žiakov oboznamuje s úlohami. Učiteľ rozdá žiakom pracovné hárky (Príloha 1), ktoré pozostávajú z troch zložiek (A, B, C, D). Prvá zložka A (všeobecno-kultúrny základ) sa skladá z identity fiktívnej osoby a sedemnástich úloh. Identitu fiktívnej osoby si volí sám žiak. Je potrebné, aby žiak pochopil fiktívnu osobu ako vlastnú rolu, ktorú bude hrať, resp. zastupovať. Žiak iniciuje svoju fantáziu alebo facilituje prostredníctvom internetu a iných informačných pomôcok, ktoré môže využívať neobmedzene. Identitu fiktívnej osoby tvoria základné údaje, ktorými sú meno, pohlavie, vek, národnosť, vierovyznanie, sexuálna orientácia, rodinný stav a pod. Učiteľ vymedzí čas (10 – 15 minút), počas ktorého musia žiaci vytvoriť základný profil svojej roly (fiktívnej osoby). Po uplynutí času učiteľ vyzve žiakov, aby ho oboznámili s ich fiktívnymi identitami. Učiteľ žiakov agituje, aby volili rôznorodé identity a v triede malo zastúpenie niekoľko odlišných identít. Po určení fiktívnych identít žiakov je potrebné im jasne formulovať požiadavky na hrané role. Žiak sa musí stotožniť s rolou nielen na základe základných údajov fiktívnej identity, ale je potrebné, aby sa stotožnil s rolou predovšetkým na úrovni názorovej. Pomocou prvých štrnástich úloh zložky A žiaci vypracujú vlastný názorový inventár na celosvetové problémy, ktorý by nemal byť v súlade s vlastným presvedčením. Špecifiká názorov by mali predpokladať zo svojej fiktívnej identity (role). Žiaci sú poverení vypracovaním prvých štrnástich úloh časti A mimo vyučovania, študenti pri vypracovaní pracujú zo slovníkom pojmov, ktorý sa nachádza v pracovnom hárku časti D. Úlohou žiakov je projektovanie role prostredníctvom názorov, ktoré odkrývajú zadania úloh. Žiaci majú dostatočný čas na vypracovanie úloh (minimálne týždeň) a sú oboznámení s termínom ďalšej práce – hrania rolí, interpersonálnej komunikácie a konfrontácie názorov. V poslednej záverečnej fáze vyučovacej hodiny učiteľ výkladovo vysvetlí základné sociálno-kultúrne znaky postmodernej doby (charakteristika postmoderného človeka, „subežná láska“, „plastický sex“, pluralizmus, multikulturalizmus atď.). Na výklad učiteľ využíva dostupné informačné a komunikačné technológie, napríklad vytvorenú elektronickú prezentáciu (Príloha 3). Organizačná a výkladová vyučovacia jednotka je predpokladom ďalšej práce. Jej cieľom je vytvoriť priaznivú atmosféru (adekvátnym poverením úloh a obsahom témy) a vyvolať záujem študentov o vypracovanie vlastného projektu.

2. inscenačná problémová vyučovacia jednotka vychádza z príprav študentov – z časti projektu – ktorého vypracovaním boli študenti poverení. Zo všeobecných cieľov výchovy žiakov a študentov je od roku 1992 najaktuálnejším príprava žiakov a študentov na život v 21. storočí. S víziou perspektívnej výchovy vzhľadom na tendencie globalizácie vznikla koncepcia vyučovacieho procesu – globálna výchova. „Úlohou globálnej výchovy je motivovať a vyzbrojiť žiakov a študentov vedomosťami, zručnosťami, schopnosťami a postojmi, potrebnými k tvorivému a pozitívnemu riešeniu globálnych problémov.“ (Turek, 2008, s. 388) Projekt v tejto fáze pozostáva zo štrnástich vypracovaných úloh. Žiaci v nich odpovedali na otázky, orientujúce sa na individuálne i celosvetové problémy (Ako postupuješ pri dosahovaní svojich ambícií? Akým spôsobom môžeš pozitívne ovplyvniť svoje životné prostredie? Aké výhody a nevýhody má majoritná príslušnosť? ...). Odpovede pritom prispôbovali role, zodpovedajúcej určenej identite (fiktívnej osobe). Táto vyučovacia jednotka si vyžaduje osobité rozmiestnenie pozícií študentov v triede. Žiaci vrátane pedagóga sedia v kruhu. Takéto rozmiestnenie pozícií žiakov zefektívňuje komunikáciu a zároveň eliminuje rušivé pôsobenie študentov počas ich

prípadného rozptýlenia myšlienok mimo obsahu daného problému. Taktiež rozmiestnenie do kruhu decentralizuje pôsobenie učiteľa, nakoľko z nového chápania o prijímaní nových poznatkov a vytváraní poznatkových štruktúr vyplývajú zmeny rozrušujúce ponímanie tradičného vyučovania. Tieto zmeny by sa mali prvotne prejaviť v prístupe k vlastnej role pedagóga. „Neurodidaktika vyraduje učiteľa ako sprostredkovateľa z vyučovacieho procesu a stavia ho do rol moderátora učenia sa žiaka. Zdôrazňuje, že najlepšie učenie je také, ktoré vzťahuje žiaka do procesu poznávania, a to prostredníctvom dialógu, spracúvaním rôznych materiálov, ich porovnávaním atď.“ (Petlák, 2008) Atmosféra komunikácie by mala byť otvorená, príjemná, bez strachu z prezentovaných názorov počas hrania rolí, preto učiteľ žiakov ubezpečí o nezodpovednosti študentov za prezentované hrané názory. Je vhodné, aby žiaci komunikáciu chápali ako hru, ale reflektujúcu reálnu skutočnosť, t.j. interakciu rôznorodých identít ľudí. Žiaci počas komunikácie pracujú s pracovným hárkom. Svoje poznámky a výroky spolužiakov si zaznamenávajú do pracovného hárka časti C. Učiteľ otvorí komunikáciu tým, že vyzve žiakov, aby sa koncízne predstavili publiku, pozostávajúceho z ostatných žiakov. Ďalej kladie študentom otázky z pracovného hárka a dáva im pokyn, aby na ne odpovedali. Svoje názory navzájom konfrontujú. Učiteľ dohliada na to, aby sa prezentované názory neabsolutizovali. Predpokladá sa konflikt názorov, ktorý nemožno radikalizovať. Hodnotí sa univerzálnosť, resp. neuniverzálnosť riešení problému. Odlišnosť a spojitosť názorov možno demonštrovať preskupovaním pozícií žiakov na základe stanovených kritérií. Podľa zvoleného kritéria (napr. veku, pohlavia, názoru, národnosti) sa žiaci diferencujú, vytvárajú skupiny. Na záver vyučovacej hodiny učiteľ zadá študentom prácu, a to vypracovanie pätnástej až sedemnástej úlohy z pracovného hárka časti A a zároveň úlohy jedna až sedem z pracovného hárka časti B (literárnej zložky). Požiadavkou na vypracovanie úloh z pracovného hárka časti B sú vedomosti o literatúre po roku 1945, minimálne základné vedomosti o literatúre po roku 1989 a vedomosti z literárnej teórie. Učiteľ stanoví žiakom čas na vypracovanie úloh, resp. termín ďalšieho sústredenia, ktoré predstavuje finálnu fázu projektu.



Obrázok 2 Fázy metodickéj aplikácie Svet v triede

Prameň: vlastný návrh

Inscenačná problémová vyučovacia jednotka vychádza z inscenačnej metódy. „Výhodou tejto metódy, okrem jej dynamickosti, je emocionálne zaangažovanie žiakov, osobné prežívanie situácie umožňujúce rozvoj empatie a sociálneho cítenia, zmýšľania a konania; rozvoj schopnosti prekonávať reálne problémové situácie v živote jednotlivca, ako napr. schopnosť prekonávať spory, dohodnúť sa, pomáhať si, alternatívne riešiť problémy a pod.“ (Turek, 2008, s. 267) Kľúčovú úlohu v integrácii princípu hry do vyučovacieho procesu zohráva dramatická výchova. Dramatickú výchovu, okrem vnímania ako samostatnej disciplíny, možno vnímať skôr ako disciplínu metodicky nápomocnú iným disciplínam. Metódy dramatickej výchovy sú natoľko rozpracované, aby ich bolo jednoduché implementovať nielen (či predovšetkým) do obsahového rámca predmetu literatúry, ale aj iných didaktických disciplín. I keď nespochybniteľne literatúra z pohľadu dramatickej výchovy má v smere jej obsahu opodstatnené dominantné postavenie. „Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla.“ (Valenta, 2008, s. 40)

3. literárna vyučovacia jednotka je z pohľadu literárnej výchovy meritom metodické aplikácie Svet v triede. Zameriava sa na časť postmodernity, ktorá je reflektovaná v literárnej tvorbe. Literárnu vyučovaciu jednotku možno realizovať až po tom, ako žiaci individuálne vypracovali úlohy z pracovného hárka časti B, konkrétne úlohy jedna až sedem. Počas tejto vyučovacej jednotky učiteľ od jej úvodu podnecuje žiakov k tomu, aby prezentovali svoje vypracované úlohy. Jednotlivé vypracované úlohy žiaci navzájom konfrontujú nielen medzi sebou, ale aj s učiteľom. Učiteľ kladie žiakom otázky, ktoré ich nabádajú k uvažovaniu nad problematikou úloh. a učiteľ pracujú Žiaci s odbornou literárno-vednou terminológiou, ukážky z pracovného hárka časti B. spoločne interpretujú. Učiteľ predmetných autorov ilustruje ich portrétmi. V poslednej fáze vyučovacej jednotky žiakov poverí dokončením svojich projektov, resp. vypracovaním zvyšných dvoch úloh, tzn. úlohy osem a deväť z pracovného hárka B., a zároveň vyplnením otázok zameraných na reflexiu z pracovného hárka časti C. Žiaci by mali individuálne pracovať desať až dvanásť minút, po uplynutí stanoveného času učiteľ zozbiera projekty, resp. pracovné hárky, ktoré ohodnotí.

Hodnotenie výkonov žiakov sa pre učiteľa začína v momente, kedy žiak začne pracovať, t. j. hodnotí nielen jeho písomnú prácu (vyplnený pracovný hárok), ale i jeho individuálnu a skupinovú činnosť. Učiteľ pozorne sleduje prejavy žiaka, jeho postoj k nastolenej problematike, komunikáciu s ostatnými žiakmi a pod. O činnosti žiaka si učiteľ vedie záznam, ktorý zohľadní pri hodnotení písomnej časti práce žiaka. Výsledné hodnotenie je kombináciou hodnotenia ústneho, písomného a praktického prejavu žiaka. Hodnotí sa kompaktné projekt, ktorý predpokladá skúšanie, pri ktorom žiaci môžu používať akúkoľvek literatúru a pomôcky. „Takéto skúšanie je zamerané najmä na vyššie poznávací procesy, akými sú analytické, kritické a tvorivé myslenie, na schopnosť riešiť problémy, schopnosť získavať a využívať informácie a pod.“ (Turek, 2008, s. 363)

### **3.2 Realizácia metodické aplikácie Svet v triede**

Vzorku, na ktorej bola metodická aplikácia Svet v triede realizovaná, tvorili žiaci základnej školy. Posudzoval som ich výkony, t. j. vypracovaný pracovný hárok a prezenčnú a konfrontačnú činnosť. Na realizácii metodické aplikácie sa podieľalo 15

žiakov 8. ročníka základnej školy. Metodickú aplikáciu Svet v triede som realizoval podľa štandardného navrhnutého postupu (Kapitola 3. 1).

Na posúdenie funkčnosti (naplnenia vytýčených výchovno-vzdelávacích cieľov) metodickej aplikácie Svet v triede som zvolil nasledovné výskumné metódy: neštruktúrované pozorovanie činnosti žiakov, komparatívna metóda na porovnávanie výkonov žiakov, hodnotenie produktov žiakov (vypracovanie úloh – projektu a interpretácia umeleckého textu), pojmové mapovanie a škály.

V rámci medzizložkových vzťahov literárnej výchovy a jazykovej zložky bola uplatnená gramatika a slohová výchova (konceptia vlastného prejavu žiaka, vyjadrovacie schopnosti, dodržiavanie jazykových noriem a rozvíjanie jazykovej kultúry). Medzipredmetové vzťahy vznikli učebným presahom do disciplín geografia, etická výchova, environmentálna výchova a sociológia. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu je metodická aplikácia Svet v triede v súlade s rozvojom čitateľských kompetencií žiakov (zvládnutie techniky čítania, verejná prezentácia textu, schopnosť reprodukcie prečítaného textu, analytické a interpretačné zručnosti).

Počas realizácie metodickej aplikácie Svet v triede prevažná časť žiakov prejavovala nadšenie. Žiaci mi kladli otázky, aby lepšie pochopili zadania úloh a tiež moje očakávania. V pracovnom kolektíve (v triede) vládla pokojná pracovná atmosféra. Žiaci sa zúčastňovali vyučovacích hodín počas realizácie metodickej aplikácie pripravení a zapájali sa do jednotlivých fáz projektu. Ich prípravy zodpovedali náročnosti úloh. Žiaci, ktorí vykazovali rušivé prejavy správania, boli vyzývaní k aktivite, čím sa ich rušivý vplyv značne eliminoval. Komunikácia medzi žiakmi počas hrania rolí bola odosobnená, nebola ovplyvňovaná ich vzájomnými vzťahmi, ale rolami, ktoré zastupovali. Absencia čítania žiakov sa prejavovala v literárnej zložke metodickej aplikácie, problematcky sa javila najmä interpretačná časť. Niektorí žiaci aj v tejto zložke preukazovali relevantné interpretačné schopnosti a usmerňovali ostatných študentov žiakov v interpretáciách ukážok.

Úlohy z pracovného hárka zložky A boli pre žiakov jednoduché, komplikácie sa prejavili len v posledných úlohách (15., 16., 17.) zložky A, ktoré boli zamerané na konfrontáciu. V úlohách, v ktorých žiaci konfrontovali seba v hranou osobou a s rolami spolužiakov, vykazovali nedostatočnú jazykovú argumentáciu. Napríklad na otázku: „Akým spôsobom ovplyvňuje komunikáciu odlišnosť názorov?“, odpovedali žiaci len minimálne, alebo redukovali odpoveď na „negatívnym – hádky“. Niektorým žiakom sa javil problematický prestup od zložky A k zložke B, ktorý sprevádzala požiadavka definovať na základe predchádzajúcich úloh (zložky A) súčasnú spoločnosť a jej vzťah k umeniu. Za pozitívne riešenie úlohu som považoval odpovede typu: „stretávanie odlišných kultúr a ich vzájomné ovplyvňovanie sa, ktoré zasahuje do umenia; rôznorodosť ľudí, ktorá je zobrazovaná v literatúre; možnosťou umenia je, že sa v ňom premieta spoločnosť – medziľudské vzťahy, vzťah k okoliu i k sebe samému; ako je každý človek iný, tak je každé umelecké dielo iné, teda človek a umenie je individuálne; umenie je prostriedkom, ako sa človek vyrovnáva so spoločnosťou a pod.“

S najväčšími problémami sa žiaci stretali pri vypracovaní úloh, zameraných na interpretáciu ukážok umeleckých textov. V literárnej zložke metodickej aplikácie Svet v triede som použil ukážky vybraných umeleckých textov v nadväznosti s kapitolou OPS „2 Literárna postmoderna (Interpretácie umeleckých textov)“. Na predmetné interpretácie som zvolil ukážky z textu Že-lez-ni-ce (Peter Repka) a z drámy Mária Sabína (Viliam Klimáček). Dané interpretačné ukážky som volil zámerne so zreteľom na

zastúpenie dvoch odlišných literárnych druhov pre pochopenie diferencujúcich a spoločných znakov. Interpretácie problematickým sa nejavil výklad ukážok, ale aplikácia vhodnej literárnovednej terminológie. Nakoniec interpretácie umeleckých textov žiaci zvládli.

Realizáciou metodické aplikácie Svet v triede sa verifikovala jej funkčnosť, ktorá je v súlade so stanovenými výchovno-vzdelávacími cieľmi. Preukázala sa aktívna účasť žiakov na riešení problému. Žiaci svojou vlastnou činnosťou sa pričínili na riešení problematiky postmodernity v jej spoločensko-kultúrnom a literárnom kontexte. Práca žiakov bola zabezpečená priaznivými organizačnými a psychologickými podmienkami. Žiaci boli oboznámení s konkrétnymi, špecifickými cieľmi vyučovania, odborná učebňa bola vybavená didaktickou technikou (interaktívnou tabuľou, počítačmi). V rámci zvyšovania záujmu žiakov, ich motivácie, bola metodická aplikácia optimalizovaná so zreteľom na didaktické zásady. Zásada názornosti bola vo veľkej miere uplatňovaná v inscenačnej forme podávania si informácií navzájom medzi žiakmi a učiteľom. Činnosť učiteľa sa najviac sústreďovala do úlohy moderátora.

Použitím ukážok vybraných literárnych diel a ich interpretáciou sa v snahe o ilustráciu postmoderných znakov dosahovala evidentná uvedomelosť a aktivita žiakov. Adekvátne uplatňovanie didaktických zásad a prístup učiteľa k žiakom tvorili vhodné podmienky pre sebarealizáciu žiakov. Poznanie a chápanie jednotlivých súvislostí danej problematiky v nadväznosti s podnetmi vyučovania a jeho zážitkovosťou viedli k logickému, systematickému osvojeniu základných pojmov a ich vzťahov. Hoci náročnosť úloh nebola podľa hodnotenia žiakmi (nie dosiahnutých výsledkov) neprimeraná – náročná, žiaci napokon prejavili vedomosti a schopnosti, ktoré tejto náročnosti zodpovedali. Konceptiu metodické aplikácie Svet v triede možno i na základe jej realizácie považovať za funkčnú a z obsahovej i formálnej stránky dostatočne spoľahlivú.

### 3.3 Námety na interpretáciu umeleckého textu

#### I. Rozprávky uja Klobásu (Július Satinský)

**Predmet:** literárna výchova

**Ročník:** piaty

**Ciele:**

- rozvíjať komunikačné kompetencie žiakov
- rozvíjať interpersonálne kompetencie žiakov – inscenovať, dramatizovať a ilustrovať umelecký text
- demonštrovať znaky postmodernity prostredníctvom umeleckého textu Rozprávky uja Klobásu

**Tematický celok:** Autorská rozprávka

**Téma:** Rozprávky uja Klobásu  
(Július Satinský)

**Časová dotácia:** 2 vyučovacie jednotky

Na prvej vyučovacej jednotke budú žiaci pracovať s danou ukážkou. Po hlasnom čítaní textu žiaci frontálne vypracovávajú jetnolivé úlohy. Žiaci vzájomne svoje úlohy hodnotia (v súlade s požiadavkou uplatňovania kritického myslenia). Čítanie ukážky Lietajúci



Koberec (s. 60) z knihy Rozprávky uja Klobásu (Július Satinský). Vypracujte úlohy na základe prečítaného:

### Úlohy:

- 1) Pokúste sa sformulovať hlavnú myšlienku sonetu.
- 2) Vypíšte účinkujúce postavy.
- 3) Opíš vlastnosti postavy Mela.
- 4) Aké atypické slová sa vyskytujú v úryvku? Diskutujte o tom, ako vznikli.
- 5) Nad existenciou koho sa zamýšľa ujo Klobása.
- 6) S akými historickými postavami sa konfrontuje postava Uja Klobásu?
- 7) Vypracuj stručnú osnovu obsahu daného príbehu.
- 8) Domáca úloha: Vyhľadaj informácie o Júliusovi Satiskom a knihe Rozprávky uja Klobásu.

Na druhej vyučovacej jednotke žiaci tvoria – aktivizujú svoju predstavivosť, reflektujú svoju predstavu, ktorú následne ilustrujú a dramaturgizujú. Práca pokračuje nasledovnými úlohami.

- 9) Nakresli ilustráciu, ktorá zobrazuje tvoju predstavu o postave uja Klobásu.
- 10) Učiteľ rozdelí žiakom roly a žiaci sa snažia inscenovať daný príbeh.
- 11) Učiteľ upozorní žiakov na tie prvky v ukážke, ktoré sú typické pre postmodernú tvorbu (alúzie na historické postavy, tvorenie vlastných slov, hybridizácia žánrov, hra so slovami a i.). Na záver zhodnotí prácu žiakov (iba slovné alebo slovné s klasifikáciou).

## II. Že-lez-ni-ce (Peter Repka)

**Predmet:** literárna výchova

**Ročník:** ôsmy

**Ciele:**

**Tematický celok:** Poézia

**Téma:** Že-lez-ni-ce (Peter Repka)

**Časová dotácia:** 1 vyučovacia jednotka

- rozvíjať komunikačné kompetencie žiakov
- rozvíjať interpersonálne kompetencie žiakov
- interpretovať umelecký text
- demonštrovať znaky postmodernej prostredníctvom umeleckého textu

Počas danej vyučovacej jednotky žiaci pracujú s ukážkou Že-lez-ni-ce od Petra Repku. Žiaci nahlas prečítajú ukážku, žiaci sa v čítaní striedajú po veršoch.

### *Ukážka 1*

*Predspev*

*Pohľady, vybielené chrámy, v ľadovcoch*

*vysekávať stopy, z kroka na krok, získavať rozhl'ad.*

*Na nástupištiach, bez batožiny  
zrkadlíme sa v sklách nezastavujúcich expresov.  
Pohľady zhora, do polí, do mihotu telegrafických stĺpov.  
Mosty, magnety, preskakujú tiesňavy.  
Uvoľnené sústredenie pozorovateľov signálov.*

*Zázračná voda údolia teraz a všade.*

*Prosím o cestovné lístky, výherné, hlad bez hanby,  
o priame rýchlosti, more, v nás neviditeľné,  
keď vstupuje do izby, o belasé koníky vôd,  
čo spoznali soľ  
(sklonení a štedrí),  
o zrkadlový obraz a ticho plachetníc na hladine.  
/.../  
Prosím za pomýlených sebou, vydedených,  
ohováraných  
za zablúdené predavačky lúčov, za metropolitov,  
predstavitel'ov a neprekrstených.  
/.../  
(Železnice, Peter Repka)*

### **Úlohy:**

- 1) Aktvita Voľné písanie – žiaci píšú počas vymedzeného času 5 minút bez prestania všetko, čo im napadne v súvislosti s prečítaným textom.
- 2) Žiaci si svoje texty vymenia, potichu prečítajú a voľne nahlas postupne reprodukujú.
- 3) Učiteľ prečíta text žiakom ešte raz. Počas čítania textu majú žiaci zatvorené oči. Učiteľ kladie žiakom následne otázky: Aké pocity či náladu vo vás vyvolal tento text? Vieme jednoznačne určiť zámer lyrického subjektu? Je daná báseň lyrická alebo epická?
- 4) Na tabuľu vyvolaný žiak napíše pohyb. Žiaci následne dopĺňajú slová z textu, ktoré vytvárajú so slovom pohyb lexikálne pole.
- 5) Žiaci súťažne hľadajú umelecké jazykové prostriedky. Víťazí žiak, ktorý správne identifikuje a správne pomenuje najviac jazykových prostriedkov. Víťaz môže byť ohodnotený. V tomto kontexte je potrebné vyčleniť prostriedky, ktoré možno chápať ako postmoderné: hra so slovom – obsahom i formou. Následne učiteľ realizuje krátky exkurz charakteristikou postmodernej literatúry (možnosť využiť pripravenú elektronickú prezentáciu).
- 6) Učiteľ spoločne so žiakmi sformuluje tému a ideu umeleckého textu. Na záver zhodnotí prácu žiakov (iba slovnou alebo slovnou s klasifikáciou).

## ZÁVER

Práca OPS kriticky spracováva a podáva analogický prierez významom slova postmodernizmus v sociálno-kultúrnom, filozofickom a najmä literárnom kontexte, ktorý bol východiskom pri koncipovaní metodickéj aplikácie Svet v triede, realizovanej v rámci pedagogickej praxe. Jednou z konzekvencií postmodernizmu je heterogénnosť society, ktorá sa javí prirodzene dynamicky, odkláňajúc sa od zaužívaných stereotypov a dokonca etických noriem. Bauman (2006, s.126) v tejto súvislosti hovorí: „Morálka sa nám dnes zdá byť jevom rovnako nahodilým ako zbývajúci, väčšia časť bytí, teda ako časť bytí zbavená základů, v tomto prípade etických.“ V spojitosti s postmodernou dobou sa ukazuje problematický vzťah spoločnosti a literatúry, pričom na jednej strane možno evidovať ich vzájomné prepojenie, na strane druhej sa paradoxne literatúra od spoločenského diania izoluje. Pokiaľ spoločnosť posúva hranice etiky a morálky, literatúra posúva hranice literárnosti.

Prepojenosť literatúry a spoločenského diania možno sledovať napríklad v hybridizácii literatúry, ktorá viac-menej súvisí s multikultúrnymi tendenciami spoločnosti. Prostredníctvom koncíznych interpretácií sú v druhej kapitole identifikované post-moderné prvky vo vybraných umeleckých textoch slovenských spisovateľov, ktorými možno demonštrovať realizáciu slovenskej postmodernej literatúry v rámci vyučovacieho procesu, resp. ich možno vnímať ako materiál pre didaktické použitie. Obsahovou analýzou pedagogických dokumentov sa preukázalo, že je potrebná vlastná účasť učiteľa na spracovaní a integrovaní témy postmoderny do vyučovania v jej širších kontextoch.

Výchova a vzdelávanie sa reformujú v snahe odstrániť a nahradiť encyklopedizmus prípravou žiakov a študentov na život (ten pracovný i osobný), čo zdôrazňuje požiadavku medzipredmetového vnímania, t. j. prepájania nadobudnutých vedomostí. Tretia kapitola v súvislosti s touto požiadavkou je návrhom metodickéj aplikácie Svet v triede, pomocou ktorej možno žiakov oboznámiť s významom pojmu postmodernizmus v sociálno-kultúrnom a literárnom kontexte. Metodická aplikácia Svet v triede syntetizuje literárnu výchovu s dramatickou výchovou s využitím poznatkov z viacerých disciplín (geografia, sociológia, etická výchova, environmentálna výchova). Realizáciou metodickéj aplikácie Svet v triede sa preukázalo, že metodická aplikácia iniciuje nielen fantáziu podporujúcu sebarealizáciu, fixáciu prezentovaného, ale i výchovu k mediálnej gramotnosti. Metodická aplikácia Svet v triede systematicky postupuje od všeobecného spoločensko-kultúrneho prehľadu k problematike literárnej postmoderny, optimalizujúc kritické myslenie študentov.

Fragmentarizácia aspektov dominantného problému, ktorým sa v tomto prípade profiloval postmodernizmus, a zároveň ich koligácia umožňuje vytváranie širších vedomostných štruktúr. V praxi sa potvrdilo, že vlastná účasť (pri žiakoch) na probléme a jeho zážitkové stvárnenie sú tým momentom výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorým sa z pohľadu učiteľa i študenta apodikticky približujú k jeho stanoveným cieľom najreálnejšie.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV

### Odborná literatúra

1. APPIGNANESI, R., GARRATT, CH. 1996. Postmodernizmus pro začátečníky. Ando publishing. Brno. 1996. ISBN: 80-902030-5-6
2. BAJÁNEK, J. 2005. Americký postmodernizmus ako kríza existencie literatúry 20. storočia. In: Obrys kmen, roč. 5, 2005, č. 49, s. 3.
3. BAUMAN, Z. 2006. Úvahy o postmoderní době. Sociologické nakladatelství (SLON). Praha. 2006. ISBN: 80-86429-11-3
4. BERTENS, H., NATOLI, J. 2005. Encyklopedie postmodernismu. Barrister & Principal. Brno. 2005. ISBN: 80-86598-26-8
5. BIELEKOVÁ, K. 2009. „Homo masmedialis“ v postmodernej dobe a jeho výchovno-vzdelávacie usmerňovanie. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 56, 2009/10, č. 9-10.
6. ECO, U. 1995. Skeptikové a tešitele. Nakladatelství Svoboda. Praha. 1995. ISBN: 80-205-0472-9
7. GERMUŠKOVÁ, M. 1997. Július Satinský, Rozprávky uja Klobásu, In: Bibiana, roč. 5, 1997, č. 1. s. 50-52.
8. HARPÁŇ, M. 2004. Teória literatúry. SPN,. Bratislava. 2004. ISBN: 80-88869-37-4
9. HVOZDÍK, S. 2001. Psychologické pohľady na edukáciu a postmodernizmus. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. Prešov. 2001. ISBN: 80-8068-072-8
10. JANDOUREK, J. 2003. Úvod do sociológie. Portál, s r.o. Praha. 2003. ISBN: 80-7078-749-3
11. JURINA, J. 2004. Postmodernizmus a jeho civilizačno-kultúrne konzekvencie. Dialógy. Bratislava. 2004. ISBN: 80-7141-452-2
12. KIČKO, M. 2009. Možnosti interpretácie pre rozvoj tvorivosti žiakov. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 56, 2009/10, č. 5-6.
13. KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. 2009. Analýza vyučování. Grada Publishing. Praha. 2009. ISBN: 978-80-247-2857-5
14. KOLEKTÍV AUTOROV. 2006. Dejiny filozofie. SPN. Bratislava. 2006. ISBN: 80-10-00924-5
15. KOLEKTÍV AUTOROV: Slovník slovenských spisovateľov. Bratislava : Kaligram, Ústav slovenskej literatúry SAV, 2005. ISBN: 80-7149-801-7

16. MARČOK, V. 2001. Roztrúsené zemetrasenie alebo O prerastaní „exkluzívnej“ literatúry pre deti postmodernou. In: Bibiana, roč. 8, 2001, č. 2, s. 9-15.
17. PETLÁK, E., FENYVESIOVÁ, L. 2009. Interakcia vo vyučovaní. Iris. Bratislava. 2009. ISBN: 978-80-89256-31-0
18. PETLÁK, E. 2008. Nové trendy vo vyučovaní. In: Pedagogické rozhľady, roč. 17, 2008, č. 1, s. 1-2.
19. PETRASOVÁ, A. 2003. Využitie stratégie EUR. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. Prešov. 2003. ISBN: 80-8045-307-1
20. POLIEVKOVÁ, P. 2009. Mediálna výchova v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 56, 2009/10, č. 5-6.
21. SITNÁ, D. 2009. Metody aktivního vyučování. Portál. 2009. Praha. ISBN: 978-80-7367-246-1
22. SLIACKY, O. 2003. Klimáček, Viliam. In: Bibiana, roč. 10, 2003, č. 2-3.
23. SLIACKY, O. 2004. Satinský, Július. In: Bibiana, roč. 11, 2004, č. 3-4.
24. STANISLAVOVÁ, Z. 1997. Lesk a bieda slovenskej detskej knihy. In: Bibiana, roč. 5, 1997, č. 1, s. 4-10.
25. TUREK, I. 2008. Didaktika. Iura Edition. Bratislava. 2008. ISBN: 978-80-8078-198-9
26. TUŽINSKÝ, J. 2002. Postmoderna – Smrť literatúry. T.R.I. Médium. Bratislava. 2002. ISBN: 80-88676-37-1
27. VACEK, P. 2008. Rozvoj morálního vědomí žáků. Portál. Praha. 2008. ISBN: 978-80-7367-386-4
28. VALENTA, J. 2008. Metody a techniky dramatické výchovy. Grada Publishing. Praha. 2008. ISBN: 978-80-247-1865-1
29. WELSCH, W. 1994. Naše Postmoderní moderna. Zvon. Praha. 1994. ISBN: 80-7113-104-0
30. ŽEMBEROVÁ, V. 2003. Marta Žilková, Dieťa v kontexte postmodernity. In: Bibiana, roč. 10, 2003, č. 1, s. 52-53.
31. ŽILKA, T.: 2004. Postmodernizmus v slovenskej próze. In: K poetologickým a axiologickým aspektom slovenskej literatúry 90. rokov 20. storočia. Náuka. Prešov. 2004. ISBN: 80-89038-30-1
32. ŽILKA, T. 2000. Postmoderná semiotika textu. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Nitra. 2000. ISBN: 80-8050-246-3

33. ŽILKA, T. 1994. Modernizmus a postmodernizmus vo svetovej literatúre. Metodické centrum mesta Bratislavy. Bratislava. 1994. ISBN: 80-7164-045-X

### **Umelecká literatúra**

34. KLIMÁČEK, V. 1997. Mária Sabína. L. C. A. Levice. 1997. ISBN: 80-967516-3-8
35. REPKA, P. 1992. Že-lez-ni-ce. Slovenský spisovateľ. Bratislava. 1992. ISB.N 80-220-0392-1
36. SATINSKÝ, J. 1996. Rozprávky uja Klobásu. Hevi. Bratislava. 1996. ISBN: 80-85518-39-2

## **ZOZNAM PRÍLOH**

Príloha 1 Svet v triede (Pracovný hárok)

Príloha 2 Fotodokumentácia realizácie metodologickej aplikácie Svet v triede

Príloha 3 Riešené ukážky úloh metodologickej aplikácie Svet v triede

**SVET V TRIEDE (PRACOVNÝ HÁROK)**

Meno a priezvisko: .....  
Školský rok: .....  
Dátum: .....  
Hodnotenie: .....

A Všeobecná časť (spoločensko-kultúrny základ)

**Fiktívna osoba (rola)**

Meno:	Pohlavie:
Vek:	Národnosť:
Rodinný stav:	Rasa:
Profesia:	Vierovyznanie:
Obľúbené činnosti:	Sexuálna orientácia:

**Úlohy:**

1. Opíš prostredie, v ktorom žiješ (štát, mesto, rodinné zázemie, práca, spoločnosť).

---

---

---

---

2. S akými problémami sa často vysporiadavaš?

---

---

3. a) So svojím životom si spokojný/-á? (Správne tvrdenie zakrúžkuj na škále.)

b) Prečo?

a) rozhodne súhlasím    neviem    nesúhlasím    rozhodne súhlasím    nesúhlasím

b)

---

---

4. Ako si predstavuješ svojho životného partnera/-ku?

---

---



5. Ako postupuješ pri dosahovaní svojich ambícií?

---

---

6. Ako ovplyvňuje profesia, ktorej sa venuješ, tvoj život?

---

---

7. Ako sa staviaš k celosvetovým problémom, resp. aký máš na ne názor?

a) rasizmus

---

---

b) životné prostredie

---

---

c) xenofóbia

---

---

8. Akým spôsobom môžeš pozitívne ovplyvniť svoje životné prostredie?

---

---

9. Aké výhody a nevýhody má majoritná príslušnosť?

výhody

---

---

---

nevýhody

---

---

---

10. Môžu byť menšiny znevýhodňované? Ak môžu byť menšiny znevýhodňované, akým spôsobom?

---

---

---

11. a) Bol/-a si niekedy zvýhodnený/-á?

b) Ak áno, na základe čoho si bol/-a zvýhodňovaný/-á?

a)

---

---

b)

---

---

12. Ako by si charakterizoval súčasný vzťah mladých ľudí k starým ľuďom?

---

---

13. a) Vieš si predstaviť život bez informačných a komunikačných technológií?

b) Ako ovplyvňujú informačné a komunikačné technológie tvoj život?

a)

---

---

b)

---

---

14. V čom konkrétne vnímaš najviac trend globalizácie?

---

---

---

15. Konfrontuj seba s fiktívnou osobou (rolou), ktorú hráš. S čím si sa najťažšie stotožnil/-a? Prečo? S čím si sa stotožňoval/-a najľahšie? Prečo?

---

---

---

---

16. Konfrontuj seba s ostatnými fiktívnymi osobami (rolami spolužiakov). Aké spoločné vlastnosti s inými rolami spolužiakov si rozpoznal/-a? Akým spôsobom ovplyvňuje komunikáciu odlišnosť názorov? Je vždy potrebné nachádzať spoločné názory?

---

---

---

---

17. Zhodnot' svoju individuálnu prácu i prácu v kolektíve. Či si sa naučil/-a? Aký prínos do svojho života vidíš v hraní rolí v tejto aktivite?

---

---

---

---

---

---

---

---

*B Literárna časť*

1. Na základe predchádzajúcich úloh sa snaž definovať súčasnú spoločnosť a jej vzťah k umeniu. V akom vzťahu je podľa tvojho názoru spoločnosť a umenie?

---

---

---

---

---

---

2. Aké spoločné znaky vo všeobecnosti má spoločnosť a literatúra?

---

---

---

3. Akú úlohu pre teba zohráva umenie a špecificky literatúra?

---

---

---

---

4. Vymenuj základné znaky literatúry po roku 1989. Aký význam z hľadiska vývinu literatúry má rok 1989?

---

---

---

---

---

5. Stručne interpretuj umelecký text (Ukážka 1). Identifikuj lexikálne jednotky, ktoré tvoria lexikálne pole pohybu. Charakterizuj druh a žáner umeleckého textu.

---

*Ukážka 1*

*Predspev*

*Pohľady, vybielené chrámy, v ľadovcoch  
vysekávať stopy, z kroka na krok, získavať rozhľad.  
Na nástupištiach, bez batožiny  
zrkadlíme sa v sklách nezastavujúcich expresov.  
Pohľady zhora, do polí, do mihotu telegrafických stĺpov.  
Mosty, magnety, preskakujú tiesňavy.  
Uvoľnené sústredenie pozorovateľov signálov.*

*Zázračná voda údolia teraz a všade.*

*Prosím o cestovné lístky, výherné, hlad bez hanby,*

*o priame rýchlosti, more, v nás neviditeľné,  
keď vstupuje do izby, o belasé koníky vôd,  
čo spoznali soľ  
(sklonení a štedrí),  
o zrkadlový obraz a ticho plachetníc na hladine.*

*/.../*

*Prosím za pomýlených sebou, vydedených,  
ohováraných  
za zablúdené predavačky lúč, za metropolistov,  
predstavitel'ov a neprekrstených.*

*/.../*

*(Železnice, Peter Repka)*

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Stručne interpretuj umelecký text. Charakterizuj druh a žáner umeleckého textu. Identifikuj prvky absurdity a hybridizácie.
- 

#### *Ukážka 2*

**Jacek:** Čerešnička! Ovčí pyštek! (Matke.)

Žiadam vás o ruku vašej dcéry!

**Matka:** Której?

**Jacek:** Naturalnie – Sabiny!

**Matka:** A diecko?

**Jacek:** Bude.

**Matka** (ukáže na Máriu): Juž pan ma.

**Sabína:** Moja siamská segra... ty!!!

**Jacek:** Milostivá pani, žiadam vás o ruku...  
matky môjho dieťaťa!

**Sabína** (zauškuje ho): Ty plaz!

**Mária:** Neplač. Je to plaz. A prstienok?

**Jacek:** Tu je.

**Mária** (Jacekovi): Nastokni si! (Sabíne.) Je

Celkom malá, pozri.

**Sabína** (priloží jej hlavu na bruško): Špliecha?

**Mária:** A ako.

**Sabína:** Buchla ma chvostom!

**Mária:** Chcela by sa vyhadzovať, ale ešte ju  
nepustím. Jedla som samý sneh, aby mala vodu...

Bozkaj mi jazvu, sestrička...

**Sasbína** (bozkáva Máriinu jazvu na boku): Páli

**Mária:** *Potom som jedla hlinu. Chcela som ju Zabiť.*

**Jacek** (*spamätá sa*): *Siamské? Teda... dovoľujem si vás požiadať... o ruky vašich dcér!*

**Matka:** *Malženstvo nie jest stereo! Tylko mono.*  
(*Mária Sabína, Viliam Klimáček*)

---

---

---

---

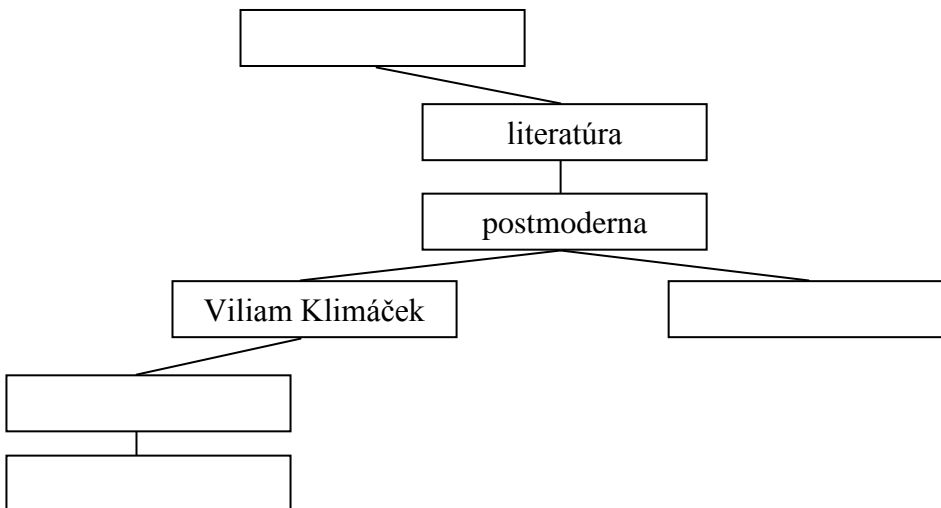
---

---

---

7. Doplň a rozšir pojmovú mapu o nasledovné pojmy: *literatúra, Že-lez-ni-ce, postmoderna, heterogenita, polysémantickosť, Jacek, Mária Sabína, Viliam Klimáček, pluralizmus, absurdita, pohyb, komunikácia, hybridizácia.*

---



8. Definuj postmodernu v literatúre. Na základe ukážok (Ukážka 1 a Ukážka 2) vymedz tie znaky, ktoré možno považovať za postmoderné.

---

---

---

---

---

### C Poznámky a reflexia aktivity a činnosti pedagóga

Poznámky:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Reflexia aktivity a činnosti pedagóga

Do bunky tabuľky (stĺpca) napíš X podľa výroku, ktorý zodpovedá tvojmu názoru.

<b>ŠTUDENT</b>	<b><i>Rozhodne áno</i></b>	<b><i>Skôr áno</i></b>	<b><i>Skôr nie</i></b>	<b><i>Ešte nie</i></b>
1. Vypracovaním úloh som sa veľa naučil/-a.				
2. Spracovanie témy týmto spôsobom bolo pre mňa zaujímavé a zábavné.				

<b>UČITEĽ</b>	<b><i>Rozhodne áno</i></b>	<b><i>Skôr áno</i></b>	<b><i>Skôr nie</i></b>	<b><i>Ešte nie</i></b>
3. Dáva také úlohy, ktoré môže žiak zvládnuť.				
4. Dokáže navodiť skutočné pracovné prostredie.				
5. Jeho hodiny majú jasnú štruktúru a cieľ.				

**absurdita** /lat./ log., čo odporuje zákonom logiky, nezmyselnosť<sup>1</sup>; v lit. absurdum, znázorňovanie takých javov, ktoré nemajú logický zmysel<sup>2</sup>

**ambícia** /lat./ ctižiadostivosť, túžba vyniknúť, úsilie uplatniť sa, snaživosť<sup>1</sup>

**environmentálny** /franc./ týkajúci sa životného prostredia<sup>1</sup>

**fragmentarizácia** /lat./ rozdeľovanie, rozčleňovanie, lámanie, rozdrobenie<sup>1</sup>

**globalizácia** /lat./ spoločenský proces zjednocovania, proces utvárania jednej veľkej komplexnej spoločnosti<sup>1</sup>

**heterogenita** /gréc./ rôznorodosť<sup>1</sup>

**homofóbia** strach či odpor voči pohlavne rovnako zameraným osobám alebo z myšlienky o vlastnom homosexuálnom erotickom zameraní<sup>3</sup>

**hybridizácia** /lat./ kríženie, miešanie<sup>1</sup>

**identita** /lat./ totožnosť, úplná rovnakosť; filoz., psych. bytostná jednota; podstata, ktorou sa jeden subjekt odlišuje od iného<sup>1</sup>

**konfrontácia** /lat./ práv. súčasné vypočúvanie viacerých osôb s cieľom objasniť (protichodné) výpovede; vzájomné porovnávanie, spor, konflikt, zrážka<sup>1</sup>

**majorita** /lat./ väčšina<sup>1</sup>

**minorita** /lat./ menšina<sup>1</sup>

**multikulturálny** mnohokultúrny<sup>1</sup>

**informačné a komunikačné technológie** technologické prostriedky komunikácie a technológie na spracovanie informácií (počítačové aplikácie, mobil, kamera, počítač, internet atď.)

**pluralita** /lat./ rozmanitosť, rozličnosť, rôznosť, mnohotvárnosť, mnohorakosť<sup>1</sup>

**polysémantický** /gréc./ viacvýznamový<sup>1</sup>

**postmoderna** /lat., franc./ štýl, smer v umení, vede, filozofii a pod. relativizujúci tradičné hodnoty a konvencie, popierajúci univerzálne hodnotenie sveta, postmodernizmus<sup>1</sup>

**sexizmus** /angl./ prejav nadradenosti na základe pohlavia (obyčajne muži voči ženám)<sup>1</sup>

**xenofóbia** /franc./ nepriateľstvo voči všetkému cudziemu, odmietanie všetkého cudzieho<sup>1</sup>

<sup>1</sup> MIKULÁŠ, R.: *Školský slovník cudzích slov*. Bratislava : Príroda, 2006. ISBN 80-07-01379-2.

<sup>2</sup> HARPÁŇ, M.: *Teória literatúry*. Bratislava : SPN, 2004. ISBN 80-88869-37-4.

<sup>3</sup> <http://www.cudzieslova.sk>

**Príloha 2** Fotodokumentácia z realizácie metodickéj aplikácie Svet v triede  
Nasleduje samostatný list s prílohou



Obrázok 2 Diskusia o riešených úlohách

Prameň: vlastný návrh



Obrázok 3 Pojmové mapovanie

Prameň: vlastný návrh



Obrázok 4 Hranie rolí

Prameň: vlastný návrh



**Príloha 3** Riešené ukážky úloh metodickej aplikácie Svet v triede

1. Opíš prostredie, v ktorom žiješ (štát, mesto, rodinné zázemie, práca, spoločnosť).

Zisem v Monichove n 3. najväčšom meste v Nemecku.  
 John plóvoda - študentka práva, evanjelická,  
 európskym práv. Masu 21 rokov. Práca plavcom,  
 spím a sledujem dokumentárne filmy.

Obrázok 5 Ukážka riešenej úlohy 1.

Prameň: vlastný návrh, riešenie žiačky 8. B

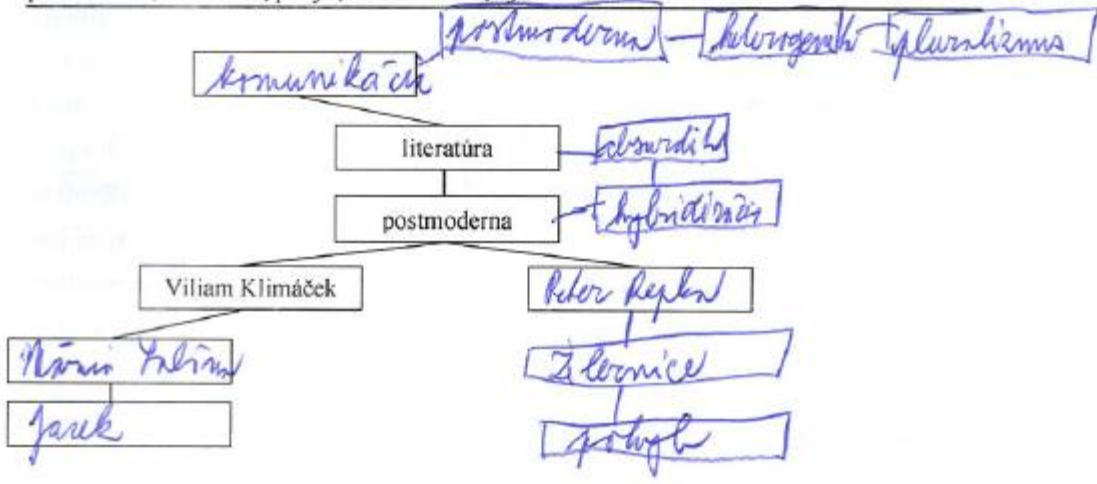
10. Môžu byť menšiny znevýhodňované? Ak môžu byť menšiny znevýhodňované, akým spôsobom?

NEDAJÚ IM PRÁCU, MÔŽU BYŤ ŠIKANOVANÍ,  
 NEROZPRÁVAJU SA S NIMI

Obrázok 6 Ukážka riešenej úlohy 10.

Prameň: vlastný návrh, riešenie žiačky 8. B

7. Doplň a rozšir pojmovú mapu o nasledovné pojmy: literatúra, Že-lez-ni-ce, postmoderna, heterogenita, polysémantickosť, Jacek, Mária Sabína, Viliam Klimáček, pluralizmus, absurdita, pohyb, komunikácia, hybridizácia.



Obrázok 7 Ukážka riešenej úlohy 7.

Prameň: vlastný návrh, riešenie žiačky 8. B