



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

Marián Lapitka
Darina Bačová

Využitie literárnych textov na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesionálny a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

2013

**Využitie literárnych textov
na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka**

Marián LAPITKA
Darina BAČOVÁ

Názov: **Využitie literárnych textov na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka**

Autori: PaedDr. Darina Bačová
PhDr. Marián Lapitka

Recenzenti: PaedDr. Mária Onušková
PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Odborná redaktorka: Mgr. Sylvia Laczová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2013

Počet strán: 64

ISBN **978-80-8052-553-8**

Obsah

Úvod	4
1 Využitie literárnych textov na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka so zameraním na etické aspekty literárneho diela	5
1.1 Kompetencia a osobnosť	5
2 Didaktická analýza praktických aktivít zameraných na prácu s textom	7
2.1 Krátka epická próza (Literatúra pre 2. ročník gymnázií a stredných odborných škôl, 10. kapitola)	7
2.1.1 Čítanie s porozumením a interpretácia: J. Jesenský – Koniec koncov	7
2.1.2 Vnútorný monológ	12
2.1.3 Čítanie s porozumením a interpretácia: M. Urban – Jašek Kutliak spod Bučinky	16
2.1.4 Čítanie s porozumením a interpretácia: A. P. Čechov – Dom s manzardou	23
2.1.5 Učíme sa učiť sa	30
2.1.6 Na čo sa dá použiť dedukcia	33
2.2 Dramatická literatúra – komická dráma (Literatúra pre 2. ročník gymnázií a stredných odborných škôl, 12. kapitola)	35
2.2.1 Dramatická literatúra	35
2.2.2 Komédia (veselohra)	36
2.2.3 Začiatky slovenskej veselohry	37
2.2.4 Čítanie s porozumením a interpretácia: J. Palárik – Zmierenie alebo Dobrodružstvo pri obžinkoch	38
2.2.5 Humor a spôsoby jeho vyjadrenia	43
2.2.6 Čítanie s porozumením a interpretácia: Molière – Lakomec	47
2.2.7 Charakterový typ	53
2.2.8 Dramatická výchova	53
2.2.9 Čítanie s porozumením a interpretácia: O. Wilde – Je dôležité mať Filipa	55
2.2.10 Test	59
3 Ukážka dištančnej úlohy spracovanej k vzdelávaciemu programu Využitie literárnych textov na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka so zameraním na etické aspekty literárneho diela	60
Zoznam použitej literatúry	64

Úvod

Učebný zdroj k vzdelávaciemu programu *Využitie literárnych textov na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka so zameraním na etické aspekty literárneho diela* je študijným materiálom pre účastníkov daného vzdelávacieho programu, ktorých oslovil obsah jednotlivých modulov, ale aj pre tých, ktorí nachádzajú hlbšie súvislosti medzi výučbou slovenského jazyka a literatúry a etickej výchovy, analyzujú literárny text so zameraním na jeho etické aspekty s cieľom upriamiť pozornosť na osobnostný rozvoj študenta strednej školy.

Študijný materiál tvoria tri kapitoly, ktoré obsahovo korešpondujú s tromi modulmi akreditovaného aktualizácieho vzdelávacieho programu.

Prvá kapitola pod názvom *Kľúčové kompetencie žiaka a ich rozvoj prostredníctvom literárneho textu* sa venuje kompetenciám a osobnosti v súvislosti s cieľmi výchovy. Uvádza dva možné postupy práce s literárnym textom, prvý z nich extrahuje z diela etický problém, druhý skúma etický problém ako súčasť umeleckého diela. V druhej kapitole uvádzame *didaktickú analýzu úloh* z učebnice 2. ročníka – tematické celky *Krátka epická próza* (10. kapitola) a *Dramatická literatúra – komická dráma* (12. kapitola). Súbor uvedených úloh rozvíja etické vlastnosti v súčinnosti s učebným procesom. V rámci tretieho modulu vzdelávacieho programu účastníci tvoria návrh vyučovacieho bloku zameraného na rozvoj komunikačných, interpersonálnych a intrapersonálnych kompetencií žiaka, uvádzame teda konkrétnu realizovanú vyučovaciu hodinu ako inšpiráciu pre učiteľov.

1 | Využitie literárnych textov na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka so zameraním na etické aspekty literárneho diela

1.1 | Kompetencia a osobnosť

Hlavným cieľom výchovy je harmonicky vyvážená osobnosť človeka, u ktorej sa v procese formovania naplno rozvinú všetky schopnosti. To je možné iba pri dodržaní dvoch podmienok:

- ✓ výchova sa musí realizovať na vysokej profesionálnej úrovni,
- ✓ výchova sa musí uskutočniť v slobodnej spoločnosti ako slobodná výchova.

V súčasnosti sa ciele výchovy vymedzujú tzv. *kompetenciami*, čo sú agregované kategórie pozostávajúce z osobnostných znakov, odvodených od sociálneho modelu osobnosti. Psychické zložky osobnosti sú viac-menej implicitne zahrnuté v nich. A v tom je isté úskalie.

Aktuálna reforma vzdelávania na Slovensku sa pridržala tzv. *lisabonskej iniciatívy*, ktorú zastrešili najvyššie orgány európskej organizácie – parlament a rada. Odporúčanie z roku 2006 vytvorilo *Európsky referenčný rámec*, ktorý sa ustálil na ôsmich základných kompetenciách.

1. komunikácia v materinskom jazyku
2. komunikácia v cudzích jazykoch
3. matematická komunikácia
4. digitálna (informatická) komunikácia
5. naučiť sa učiť sa
6. spoločenská a občianska kompetencia
7. iniciatívnosť a podnikavosť
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie

Uvedený dokument presne neurčuje, ako sa má chápať pojem kompetencia, ale z celoeurópskej diskusie vyplynulo, že je to súčasť štruktúry osobnosti

človeka, ktorá má jedno primárne zameranie (podľa neho sa nazýva) a zahŕňa relevantné *vedomosti a zručnosti, hodnoty a postoje*. Hodnotová sféra, ako sa všeobecne uznáva, obsahuje biologické, materiálne a duchovné potreby usporiadané do hierarchických sústav. Postoje sú mobilizátory osobnostnej štruktúry, v ktorých možno identifikovať vedomostnú, citovú a vôľovú zložku. A z týchto psychických daností sa formuje aj *etický potenciál človeka*.

Cielové usporiadanie učebného procesu podľa kompetencií včleňuje citové, vôľové, hodnotové a mravné aspekty žiakovej osobnosti do výchovného, resp. vzdelávacieho úsilia školy, čo môže vyústiť do dvoch rozdielnych podôb učebného procesu:

- a) interné znaky osobnosti sa z učebného procesu vytratia, ako to bývalo bežné v minulosti, keď sa mravná výchova chápala ako samostatná pridaná úloha školy, na ktorú zväčša nebol čas,
- b) cieľové kategórie sa budú prirodzeným spôsobom rozvíjať v rámci učebného procesu.

Optimálny postup vo výchove rozvíja mravné myslenie, cítenie a prípadne aj konanie žiaka v priamej súčinnosti s učebným procesom, takže etické cieľové prvky netreba vnášať do učebného procesu zvonka ako sekundárne, dodatočné zámery.

Umelecká literatúra ako sociálne podmienený artefakt obsahuje aj tematiku mravných pojmov a ideí, mravných citov a etických aspektov správania ako svoju súčasť, v mnohých prípadoch tvorí ich najdôležitejšiu obsahovú zložku. Literárne vyučovanie, v ktorom je žiak aktívnym poznávajúcim subjektom, umožňuje sústrediť myslenie žiaka priamo na otázky etiky.

Tradične sú možné dva postupy. Prvý z nich extrahuje z diela etický problém a príklady jeho riešenia v diele, ktoré sa potom posudzujú ako reálny spoločenský jav. Vyplýva to zo zobrazovacej funkcie umeleckého diela, ktorej predmetom veľmi často býva spoločenská realita. Takýto prístup je príznačný pre etickú alebo náboženskú výchovu.

Druhý typ vyučovania je viac literárny, skúma etický aspekt ako súčasť umeleckého diela a posudzuje ho v rámci estetickkej stránky diela. Výsledky potom nevedú žiakov ani tak k tomu, *čo je eticky správne a čo nie je*, ako skôr k poznaniu, ako na určitý mravný problém nazerá príslušný autor.

2| Didaktická analýza praktických aktivít zameraných na prácu s textom

2.1| Krátka epická próza

(Literatúra pre 2. ročník gymnázií a SOŠ, 10. kapitola, s. 72)

V tejto kapitole uvádzame didaktickú analýzu úloh z *Literatúry pre 2. ročník gymnázií a stredných odborných škôl* (Gregorová, Lapitka, 2009). Dôvodom výberu práve takého obsahu bol fakt, že úlohy sú koncipované pre žiaka ako pre aktívny poznávajúci subjekt, čo umožňuje sústrediť jeho myslenie priamo na otázky etiky, na jeho osobnostný rozvoj.

2.1.1 Čítanie s porozumením a interpretácia:

J. Jesenský – *Koniec lásky* (s. 72)

ÚLOHA č. 1

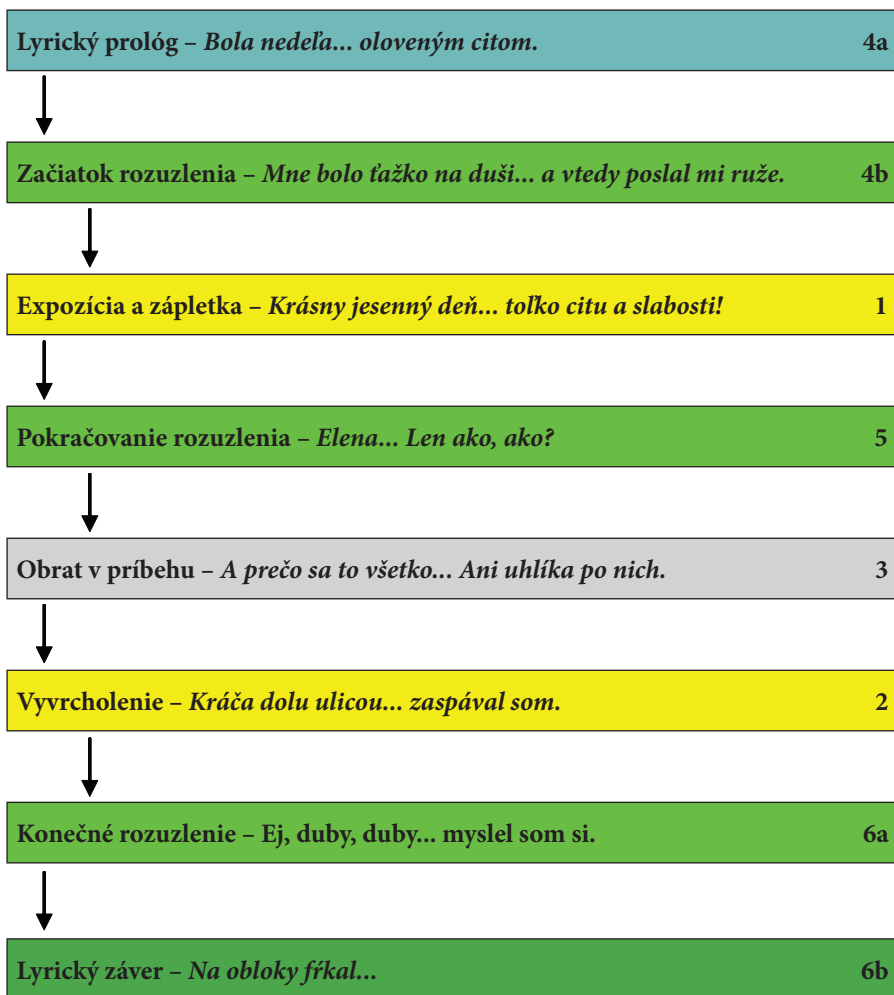
Riešenie tejto úlohy si vyžaduje piplavú prácu a nejednému z učiteľov sa do nej asi nebude chcieť.

Tým skôr, že kompozičná skladba poviedky *Koniec lásky* je netypická a nedá sa na ňu aplikovať klasická kompozičná skladba epického príbehu.

Na druhej strane až objavenie jemnej a dômyselnej práce autora s časovou osou a dramatickou líniou rozprávania odkryje čitateľovi dôkladné komponovanie tohto zdanlivo jednoduchého príbehu o konci jednej veľkej lásky. Pre lepšiu prehľadnosť sme použili farebné odlíšenie jednotlivých fáz dejovej skladby.

K identifikovaným fázam rozprávania sme (nezáväzne) pričlenili aj pomenovania fáz klasickej kompozície, ale nie je nutné ich zohľadniť.

Poradové čísla na konci každého riadku sú pomôckou – ukazujú, ako by sa pozmenilo zaradenie sekvencií, keby autor použil časovo lineárne rozprávanie.



Takáto cizelárska práca so skladbou krátkej poviedky je v našej vtedajšej literatúre ničím celkom neobvyklým a o jednu generáciu naspäť ju nenájdem ani u klasikov svetovej literatúry (Dickens alebo Tolstoj).

ÚLOHA č. 2

Lahká *utvrďovacia* úloha, založená na najbežnejšej analýze. Typ rozprávača je jednoznačne *priamy rozprávač*.

ÚLOHA č. 3

Úloha vyžaduje od žiakov porovnávaciu analýzu a následnú interpretáciu získaných poznatkov. Z toho vyplýva, že ide viac-menej o otvorenú úlohu, ale odlišnosti v postojoch a názoroch by nemali byť príliš veľké. Rozdiely v rozprávačových opisoch sú iba naznačené a navyše nevysvetľujú súvislosti ani príčiny premien náhľadov na dievčenskú hrdinku. S tým si musí poradiť sám čitateľ. Ak majú žiaci porozumieť všetky nuansy textu, musia nielen pochopiť, ale najmä vycítiť vnútornú neistotu hlavného hrdinu poviedky, jeho váhanie a výčitky svedomia za odvrhnutie Elenky. Keby mladík pocítoval iba zunovanie z vychladnutého vzťahu a želal by si iba vykľúznúť z chomúta, ktorý si sám pripravil, vystačil by s prvým vyjadrením – láska sa skončila, dievča sa mi už nepáči, treba so všetkým skončiť.

Lenže druhá úvaha rozprávača usvedčuje. Mal ju predsa rád, priťahovala ho jej tichá krása, plachosť, pokora; zapôsobila naňho tak silno, že si to dokáže kedykoľvek znova vybaviť. A v takej chvíli sa musí rozumom presvedčovať, že láska vyprchala, hoci živá spomienka mu hovorí čosi iné.

Z kompozičného hľadiska je dôležité, že *jasné* stanovisko predchádza vo fabule to *konfliktné*, a nie naopak. Racionálne vysvetlenie *obráteneho* postupu v prerozprávani príbehu objasní až v úplnom závere diela, keď vyjde na povrch nesúlad medzi želaným rozchodom a jeho vnútorným prežívaním.

ÚLOHA č. 4

Keďže úloha si vyžaduje o čosi náročnejší spôsob štylistickej analýzy, žiaci sa musia zahĺbiť do textu a hľadať menej obvyklé využitie jazykových javov. Z toho dôvodu sme za úlohu pripojili aj výstižné slová Františka Míka, ktoré pripomínajú žiakom v podstate známu skutočnosť, že štýl určitého diela vzniká individuálnou kombináciou prostriedkov, ktoré autor vyberá z tzauru národného jazyka a dômyselne usporadúva do celku, ktorý tým získa neopakovateľný komunikačný status. Použitý prozaický úryvok má dve časti. Prvá opisuje sugestívnu scénu, v ktorej sa mladí ľudia, ešte nie príliš blízki, navzájom odhadujú a zoznamujú. Do druhej časti autor vnáša vnútorné napätie. Neprejavuje sa v deji a vonkajšom konaní postáv, ale prebieha v myslí hlavnej postavy – rozprávača. Autor dokonale využil vlastnosti tohto typu rozprávania, takže vnútorný svet mladíka sa odhaľuje v celej dramatickej hĺbke, kým prežívanie jeho partnerky zostáva úplne skryté. Pokiaľ autor niečo naznačuje aj o nej, je to štylizované ako *domnienka*, *odhad* rozprávača.

Len na okraj pripomíname, že Jesenský pracoval v tejto poviedke s priamym rozprávačom na intuitívnej báze asi o dvadsať rokov skôr, ako bola táto literárna kategória vôbec definovaná...

ÚLOHA č. 5

Takéto úlohy už žiaci riešili mnohokrát, pravda, oveľa viac pri básnických dielach, než pri próze. Aj keď ide o interpretáciu citového zážitku, riešenia budú určite veľmi podobné. Žiaci istotne zaznamenajú, že úvodná i záverečná pasáž sú tematicky i štylisticky navzájom prepojené, zobrazujú pošmurný zimný deň, resp. večer, ktorý nemôže u človeka vyvolať iný pocit než zármutok, duševnú ťažobu, bôľ alebo nostalgiu.

Metóda zobrazenia je príznačne impresionistická a žiaci by mohli postrehnúť isté súvislosti s Kraskovými básňami.

ÚLOHA č. 6

Štylistické prostriedky vyjadrujúce lyrické nálady sa v oboch úryvkoch nachádzajú v hojnom počte.

V prvom úryvku po troch neutrálnych slovách nasledujú slová *neprijemný* a *zimný*. Ďalej sa objavuje stavové sloveso *sčernieť*, *popolavé* (nebo), *holá* (stena), *biele jednotvárne* (polia), *ťažkým oloveným* (citom). Aj druhý úryvok sa vyznačuje veľkým počtom slov s negatívnou konotáciou. Okrem toho si však v texte môžeme všimnúť aj nezodpovedané, rétorické otázky: *Kde si, tichá...? Kde je tebou...?* Vytvárajú dojem jednostrannej komunikácie, rozhovoru bez ozveny.

V záverečnej pasáži Jesenský nahromadil aj viacero trhaných, nedopovedaných viet, ktoré napomáhajú čitateľovi precítiť atmosféru úniku niekdajšieho ľúbostného citu do clivého stratena.

ÚLOHA č. 7

Pokračovanie v interpretácii záverečnej pasáži. Žiaci majú analýzou dospieť k identifikácii obrazu miznúceho vtáka na oblohe. Ide vlastne o alegóriu, v nekonečne sa strácajúci vták vyvoláva pocit smútku a nenávratna, čo sa zhoduje so síce chceným, ale zároveň citlivo prežívaným koncom ľúbosti Miloša Krátkeho. V úvode by bol tento tematický moment nenáležitý, v záverečnej časti je výstižný, emotívne silný a zohráva úlohu pointy.

ÚLOHA č. 8

Táto úloha je na rozdiel od predchádzajúcich celkom otvorená a žiaci môžu dospieť aj k celkom protichodným záverom.

Jedným z možných výkladov je posúdenie dvojnásobného použitia slova *bod* ako kontrastu – vecne ide v prvom prípade o záporné konštatovanie „*ani jedinkého svetlého bodu*“, až v druhom sa hovorí o (tmavom) bode na jasnom nebi. Takáto zbíhavá koncentrácia pozorovaného obzoru do jediného bodu akoby štylisticky ešte zdôrazňovala *pointu* príbehu (*point* vo francúzštine a angličtine znamená bod). V takomto prípade by odpoveď na druhú otázku v zadaní bola celkom zrejماً – autor si dokonale uvedomoval citový potenciál obsiahnutý v záverečnej časti a použil veľké množstvo jazykových prvkov a ich kombinácií, napríklad opakovanie, aby prehĺbil emocionálne a estetické zakončenie rozprávania.

ÚLOHA č. 9

Pri tejto úlohe možno namietnuť, že odpoveď na ňu bola obsiahnutá v riešení niektorej z predchádzajúcich úloh. Ak je to tak, možno úlohu pokojne vynechať. Ak sa však takáto úvaha v učebnom procese predtým neobjavila, možno priviesť žiakov k tomu, aby sa nad otázkou zamysleli. Ich úvahy môžu byť veľmi rozdielne a môžu zahŕňať vysvetlenia od takých, ktoré sa týkajú atmosféry poviedky (autor chcel naznačiť, že mladá deva veľmi trpí tým, že ju milý opúšťa, a to dosť bezohľadne), až po názor, ktorý sme spomenuli – Miloš si uvedomuje, že sa mu Elenka už nepáči, a tento nový pocit ho samého prekvapuje. Zármatok dievčaťa a jej zjavná snaha zastaviť rozpad ich lásky ho často otravuje a zlostí, no inokedy v ňom prevládne súcitiť, zaskočí ho spomienka na čaro rodiacej sa lásky, a vtedy ho nová situácia znepokojuje a asi ho aj trápi svedomie. Veď po celý čas nám rozprávač nedokáže jasne povedať, čo sa to vlastne medzi ním a Elenou zmenilo. Zrejme to ani sám nevie, iba si je istý, že sa ich vzťah musí skončiť...

Reprodukcia Maroldovho obrazu *Rozhovor* (s. 73 okraj) výborne zapadá do deja i atmosféry Jesenského poviedky, akoby išlo o účelovú ilustráciu knihy.

S podobným zámerom sme do série úloh k poviedke *Koniec lásky* umiestnili aj fotografiu mladého advokáta J. Jesenského – vek, sociálny imidž a fičúrsky postoj akoby demonštroval typ mladého úradníka na prelome storočia, akého

poznáme z väčšiny mestských poviedok a noviel tohto autora. Jesenského krátke prózy možno nie sú autobiografiami v doslovnom zmysle, ale odzrkadľujú všetky stránky života spoločnosti, v ktorej sa *predvojnový* Jesenský pohyboval (ako ryba vo vode). Obe ilustrácie sa dajú využiť ako motivačné podnety na interpretáciu a hodnotenie danej poviedky.

ÚLOHA č. 10

Riešenie tejto úlohy spočíva výlučne na postojoch žiakov.

ÚLOHA č. 11

Tento typ tzv. *provokatívnej úlohy* zaraďujeme dosť často. Ako *advocatus diaboli* tu vystupuje generačný kritik slovenskej moderny Michal Chorvát. Aj keď vyjadruje svoje stanovisko k inej poviedke, dáva najavo, že ho vzťahuje aj na ďalšie Jesenského diela o ľúbostiach mladých ľudí z mestského prostredia. Kto číta Chorvátov text pozorne, dozvie sa, že všetky poviedky okrem jednej sa cynicky vysmievajú z ľúbostného citu. Teda aj tá „naša“.

K tomu Chorvát pripája konštatovanie, že Jesenský je autor plytký, ktorý na umelecké vyjadrenie citových vzťahov medzi mladými ľuďmi jednoducho nestačí. V poslednej vete kritik svoje tvrdenie konkretizuje: *pri zobrazení lásky autor ešte vždy upadá do osídel idealizácie (ako mnohí jeho predchodcovia) a z poviedok sa dá vycítiť, že ešte dostatočne nepochopil emancipačné trendy svojej doby, ktorá vyrovnáva postavenie žien v rodine i spoločnosti.*

Priložené otázky vyžadujú sformovanie hodnotiaceho stanoviska, takže ich musíme považovať za celkom otvorené.

V odpovediach sa má zhromaždiť a vziať na vedomie celý zážitkový aj informačný materiál, ktorý žiaci získali pri riešení predchádzajúcich problémov. Táto úloha má súhrnný, syntetizujúci charakter.

2.1.2 Vnútorň monológ (s. 75)

Táto časť state predstavuje už súčasť povinného učiva, pretože odborný názov *vnútorň monológ* je v predmete slovenský jazyk a literatúra štandardizovaný. Poviedka *Koniec lásky* však bola pri redakčnej úprave pojmového a titulového štandardu vyradená zo zoznamu, v ktorom pôvodne bola, a tak sme museli v podstate jednotnú stať rozdeliť na dve časti. Preto je spracovaná druhá pasáž tak, aby bolo možné v učebnom procese zameranom na osvojenie

vnútorného monológu postupovať aj bez nepovinnnej učebnej látky venovanej najmä upevňovaniu znalostí rozboru, interpretácie a hodnotenia na príklade poviedky *Koniec lásky*.

ÚLOHA č. 116

Zadanie úlohy obsahuje aj základnú teoretickú informáciu o tom, že takýto syntakticko-štylistický prostriedok existuje. Pripojené čiastkové úlohy vedú žiaka k tomu, aby na základe aplikácie vedomostí o priamej reči určil vyznačené časti textu ako monológ a na základe analýzy úryvku a následnej dedukcie dospel k záveru, prečo sa tento druh priamej reči označuje ako *vnútorný* (monológ). Úloha je jednofaktorová. Rozprávačom je hlavná postava a priama reč v texte nie je určená inej postave, rozprávač ju adresuje sám sebe (a čitateľovi), preto ide o *monológ*. *Vnútorný* preto, že ani v rámci rozprávania sa nedá chápať ako hlasná reč.

(Na okraj možno poznamenať, že ešte v 19. storočí, predtým, ako bola objavená a rýchlo sa rozšírila technika vnútorného monológu, autori nechali svoje postavy, resp. rozprávačov, aby v osamotení vyjadrovali myšlienky nahlas – typickou ukážkou bol Defoeov strokotanec Robinson, kým si nezaopatril papagája a Piatka).

Tento vonkajškovo realizovaný monológ *pre čitateľa* v neskoršej literatúre prakticky celkom zanikol a ustúpil vnútornému monológu realizovanému ako priama reč v mysli postavy. Často sa v texte ani neoznačuje interpunkčnými znamienkami na priamu reč, čo ešte zdôrazňuje jeho zvnútornenie.

ÚLOHA č. 117

V predchádzajúcej úlohe je zmienka o tom, že okrem typického vnútorného monológu sa v literatúre občas, hoci dosť zriedkavo, uplatní aj vnútorný dialóg, napr. v Timravinej novele *Bez hrdosti*. Jesenského objaviteľské čarovanie s textom zahrnulo aj túto zriedkavosť.

Žiaci majú analýzou vyznačených úsekov v úryvku odlišiť otázku *Čo, ešte vždy sa ma bojí?* určenú na rozhodnutie samotnému rozprávačovi, od priamej reči *Vidím ti na očiach, že ma máš rada...* Druhý príklad, kde do priamej reči autor umiestnil aj sémantický signál *ti*, majú žiaci jednoduchou dedukciou určiť ako *vnútorný dialóg*.

Úloha má jednoznačné riešenie.

ÚLOHA č. 118

Riešenie tejto úlohy pozostáva z poznatkov pochádzajúcich z analýzy úryvkov a zovšeobecnenia. Ide teda o *školskú* indukciu, ktorá vyhovuje preto, lebo výsledok možno porovnať s akoukoľvek knižnou definíciou.

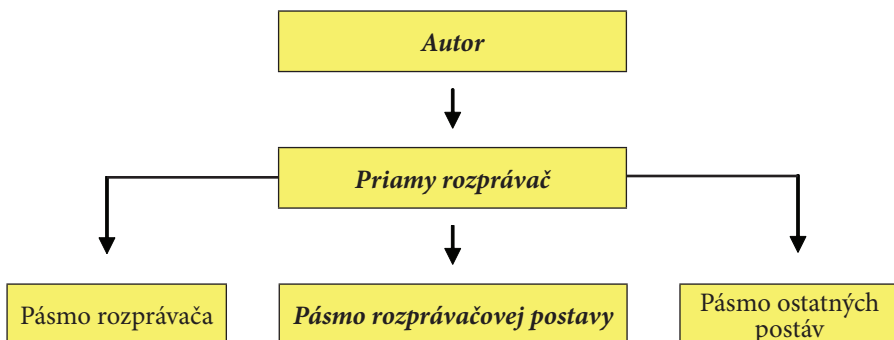
Jedna z našich aktuálnych učebníc (*Slovenský jazyk* od autoriek K. Hincovej a A. Húskovej, 2009) charakterizuje vnútorný monológ takto: *Vnútorný monológ je špecifická výpoveď osoby, ktorú táto adresuje sama sebe. Zachytáva myšlienky vo chvíli ich zrodu, t. j. v ich prvotnej, ešte jazykovo nespracovanej podobe. Veľmi často sa využíva v umeleckej literatúre* (s. 235).

K tematike vnútorného monológu sa vyjadrujú aj citáty na okraji (s. 75) z knihy J. Findru a M. Šútovca.

ÚLOHA č. 119

Svojím spôsobom je táto úloha *chyták*, ale zamyslieť sa nad problémom nie je nezmyselné a neúčelné. Aj keď ide o veľmi špecifickú stránku danej problematiky, žiak sa pri premýšľaní o možnostiach zahĺbi do tematiky pásiem v epickom texte viac ako pri akejkoľvek inej relevantnej otázke.

Bežný postup:



ÚLOHA č. 120

Úloha vyžaduje tvorivosť a predstavivosť mladých ľudí. Riešenie je celkom otvorené.

- a) Niektorí žiaci by mohli variant s hlasnými replikami uprednostniť pred vnútorným monológom. Žiaci, ktorí sa priklonia k aktuálnej podobe, by mohli argumentovať tým, že skutočné rozhovory by si vyžadovali jasné odpovede a z diela by sa tak vytratila neurčitosť, náznakovosť, postojová protirečivosť, ktoré sú pre toto dielo príznačné.
- b) Druhá otázka asi povedie k jednoznačnejším záverom. Úvahy vyjadrené vo forme autorskej reči sú všednejšie, dialógy, ktoré rozprávač iba prerozpráva, nezadržateľne prídu o dynamickosť a napätie. Umelecká hodnota poviedky výrazne upadne.

ÚLOHA č. 121

Táto úloha je úmyselne umiestnená až za predchádzajúcou. Žiaci majú určený problém riešiť v mysli, teoreticky, a zo všetkých strán premyslieť, čo by s poviedkou spravila navrhnutá *zjednodušovacia* operácia. Až potom sme zaradili praktické cvičenia, v ktorých žiaci navrhnuté operácie s textom naozaj urobia. Tak si môžu overiť, či a do akej miery upravený variant vystihol podstatu poviedky.

ÚLOHA č. 122

Ešte raz sa vraciame ku kľúčovému pojmu state a ku kvalite jeho osvojenia. Žiaci majú porovnať dva texty – jeden svoj, v ktorom sa pokúsili vytvoriť jednoduchú, ale vecne správnu definíciu vnútorného monológu, a druhý prevzatý z príručného slovníka T. Žilku. Prinajmenej dva obsahové znaky pojmu sú u Žilku veľmi pozoruhodné a v žiackych variantoch zrejme budú chýbať. V druhej vete úryvku autor charakterizuje vnútorný monológ ako *uvolnený* pohyb myšlienok, ktorý nie je celkom pod kontrolou rozprávajúceho, a preto je menej usporiadaný ako ostatná časť prejavu.

Druhá charakteristika hovorí o tom, že vnútorne vyjadrené tvrdenia zapadajú do kontextu a rozprávajúci ich často dáva do súvislosti s javmi v deji – vidí ich ako príčiny konania postáv, alebo ako jeho následky.

Pre učiteľa bude zaujímavé sledovať, či si žiaci všimnú tieto Žilkove výroky, či pochopia ich význam pri vymedzovaní pojmu a či im príde na um *doplniť* o tieto poznatky svoj vlastný opis pojmu *vnútorný monológ*.

ROZŠIRUJÚCE UČIVO

2.1.3 Čítanie s porozumením a interpretácia:

Milo Urban – *Jašek Kutliak spod Bučinky* (s. 76)

Výklad

Stručný opis diela M. Urbana je tematicky zameraný na tvorbu krátkej prózy, životopisné poznámky iba rámcujú informáciu o poviedkach. Aj keď sme do osnov (nepovinne) zaradili inú poviedku, úvodný vstup zahŕňa aj zmienku o zhudobnení novely *Za vyšším mlynom* (opera *Krútnava*). Táto súvislosť by mohla byť vďačným námetom na mimovyučovacie poznávacie aktivity žiakov (napr. audiovizuálny projekt).

ÚLOHA č. 1

Vstup do tejto témy vyučovania je dosť netypický, začíname úryvkom zo známej českej učebnice dramatickej výchovy, v ktorej autorka veľmi zaujímavo vysvetľuje rozvíjajúcu sa schopnosť detí a dospelých analyzovať javy, odhaľovať vzťahy, ktoré existujú – v skrytej alebo viditeľnej podobe – medzi časťami týchto celkov. Citát považujeme za taký významný a výstižný, že sme v zadaní úlohy zamerali pozornosť žiakov na dôkladné prečítanie textu, vytvorenie osnovy ukážky a na následnú diskusiu.

Takéto úlohy majú vždy určitú mieru voľnosti, ale rozdiely vo vytvorených osnovách nemôžu byť príliš veľké. Napríklad:

- 1) Žiaci prvého stupňa ZŠ dokážu sledovať iba postupnosť deja epických diel.
- 2) Títo žiaci ešte nechápu celok ako súhrn epizód, ale dokážu porozumieť niektorým z nich.
- 3) Starší žiaci (2. st. ZŠ) sú schopní pochopiť, že dielo tvorí celok.
- 4) Títo žiaci dokážu vnímať jednotlivé časti príbehu ako súčasť väčšieho celku.
- 5) Stredoškóľaci sú schopní vnímať výstavbu umeleckého diela ako individuálnu štruktúru konkrétneho diela.

ÚLOHA č. 2

Zadanie vyžaduje od žiakov, aby vykonali obvyklú kompozičnú analýzu diela. Úloha nie je ťažká, pretože Milo Urban osnoval dielo podľa tradičného dramatického modelu. Jedinou osobitosťou výstavbovej štruktúry je fáza

vyvrcholenia. Obvykle býva bohatá na udalosti (najmä v dlhších epických dielach). Tu je to inak.

Expozícia príbehu je celkom zreteľná a navyše vyznačená aj vonkajšími znakmi (kapitoly). Autor v nej predstavuje postavu hlavného hrdinu a určité osobitosti jeho života, spoločenského postavenia a povahy.

*Zápletk*a sa zakladá na udalostiach okolo vstupu Hanky do Jaškovho života, jeho *staromládeneckom trápení* a na nie celkom jednoduchých pytačkách. Nápadná, ale len pre pozorné oko, je nízka citová zaangažovanosť dievčata do svadobného projektu. Čitateľ si to vysvetlí ako bežnú dievčenskú hru na *dobýjanie pevnosti*.

Vyvrcholenie príbehu je veľmi úzke a už v ňom cítiť príznaky nadchádzajúcej krízy. Načas ju však zaženie narodenie syna.

Prechod do fázy *obratu* je rýchly a dosť prudký. Autor/rozprávač vnáša do života mladých manželov jeden rozpor za druhým – odcudzenie manželov, Hankino neobajstvo o seba i o dieťa, Jaškove návštevy krčmy, výsmech dedičanov, ktorým vyhovuje, že chlap ako hora je zrazu akýsi slabý, bitka v krčme. Reťaz udalostí graduje v Hankinom rozhodnutí, že odíde aj s dieťaťom k matke.

Rozuzlenie – Jaškova smrť – by skoro nebolo rozuzlením, ale iba epilógom, keby autor nebol doňho prepašoval krátku zmienku o žene, ktorá nad mŕtvym mužom nevyronila ani slzu.

ÚLOHA č. 3

Úlohu možno považovať za otvorenú. V prospech označenia diela ako poviedky hovorí najmä viditeľná zameranosť príbehu na jedinú dejovú líniu a rýchly spád rozprávania.

Z obvyklej štruktúry novely si autor vybral iba jeden znak – dielo rozdelil na 10 kapitol. Tridsaťstránkový rozsah dilemu jednoznačne nerozhodne. Zato čitatelia si môžu všimnúť, že postavy sa v dynamickom príbehu veľmi výrazne povahovo menia, čo nebýva znakom poviedky.

ÚLOHA č. 4

V prvej fáze táto úloha vyžaduje, aby sa žiaci vyrovnali s náročným literárno-vedným jazykom J. Števčeka. Pritom im určite príde vhod aj pomoc vyučujúceho. Z textu úryvku vyplýva, že Števček hodnotí Urbanove postavy ako introvertov (uzatvárajúcich sa do seba), ktorí zle komunikujú s okolím. Pretlak

citovej zaangažovanosti ich napráva na cestu pomsty alebo uzatvára do seba s pocitom previnenia (napr. Zimoň). Ďalej autor konštatuje, že Urbanov expresívny jazyk nesmeruje k odhaleniu racionálnych procesov v mysli, ale kľže sa po vonkajšom prejave postavy.

Druhá časť riešenia úlohy spočíva na deduktívnej úvahe. Žiak má porovnať hlavné znaky prózy o Jaškovi a potom zistiť, či sa na ne vzťahujú aj závery, ktoré literárny vedec urobil na základe analýzy inej Urbanovej prózy.

Števčekov postreh o prepadávaní sa postavy do seba platí pre postavy z našej poviedky celkom jednoznačne, a to nielen pre Jaška, ale – v menej viditeľnej forme – aj pokiaľ ide o Hanku. Tá sa uzaviera pred mužom – i pred čitateľom. Motív pomsty v diele o Jaškovi nie je priamo exponovaný, ak neaplikujeme na Jaškov príbeh Freudovo chápanie samovraždy ako autodeštrukčného druhu pomsty voči pôvodcovi vlastného stresu (spomeňte si na smrť Anny Kareninovej) alebo ako potrestanie vlastnej viny, ak by Jašek chápal ženino vyčítanie ako následok svojich skutočných či domnelých chýb (aféra v krčme, zranenie chlapca atď.).

ÚLOHA č. 5

Úloha vyžaduje od žiakov štylistický rozbor úryvkov a vyhľadanie tých jazykových elementov, ktoré prispievajú ku kauzálnej neurčitosti v konaní hlavnej postavy. Urban potlačil evidentnosť zdroja Jaškovo trápenia tým, že naň poukazoval neurčitými zámenami: *čosi...*; *čosi...*; *akási...* Ak je subjekt viet takto zahalený, celá syntagma naberá charakter neosobného vyjadrenia: *Čosi ho chytilo...*; *čosi ho nútilo...*; *nohy sa pohli* (tento výraz je svojím spôsobom metonymia, ale tu nejde o imagináciu – Urban takto vyjadril mimovoľnosť mužovho konania; impulz pre pohyb vyjadril pohybom nôh, nie uplatnením mužovej vôle). Aj v druhej časti nachádzame neurčitosť a neosobné slovesné vyjadrenia v jednočlenných vetách – *zdalo sa mu*; *čosi visí...*; *dvíha sa...*; *nedá mu dýchať...*; *valí sa naňho...*; atď.

Úloha má určité stupne voľnosti v riešení, ale väčšina poznatkov, ktoré môžu žiaci získať z úryvkov, je daná morfológicko-syntaktickou jednoznačnosťou textu diela.

ÚLOHA č. 6

Úloha len dopĺňa a rozvíja predchádzajúce zistenia. Žiaci by si mali všimnúť, že podstatu vyjadrenia pasáže tvoria slovesá; hoci použité vety sú krátke,

v každej zaujíma centrálnu pozíciu prísudkové sloveso alebo slovesný vetný základ. Preto sú tieto vety také dynamické. Ako vyplynulo už z predchádzajúcej úlohy, jedna časť slovesných jednotiek patrí do skupiny bežných, *predmetových* sloviess, ale dosť ich je *bezpredmetových*, napr. *zdalo sa; visí; dvíha sa; valí sa* atď., jedno sloveso je *stavové* – *topil sa*. Riešenie je založené na aplikácii lexikologických vedomostí, získaných na vyučovaní slovenského jazyka. Ide o bežné triedenie jazykových javov. Štylistické využitie sloviess daného typu a odôvodnenie ich početného pomeru je obsiahnuté v úlohe č. 5.

ÚLOHA č. 7

Táto deduktívna úloha pokračuje v súboji so zavedenou predstavou o postave ako osobnostnom profile, ktorý existuje mimo literárneho kontextu a takto sa aj posudzuje a hodnotí. Urbanov opis postavy je jednoznačne koncipovaný tak, aby bol opisom – charakteristikou.

Takzvaný vonkajší opis autor skrátil na minimum, nie preto, že fyzický zjav Jaška považoval za nedôležitý, ale preto, že mu stačil náznak. Vyjadruje ho jediná veta – *chlapisko, vysoký, mocný ako buk*.

Oveľa väčšiu pozornosť autor venuje Jaškovej povahe a charakteru. Akoby chcel podčiarknuť kontrast medzi telesnou silou a krehkosťou jeho duše. K mužským *prednostiam* patrí aj Jaškovo vychýrené strelecké umenie, ktoré ale kontrastuje s jeho súcitom so zverou, najmä srnkami. Aj keď to je naznačené len zbežne, vzťah k srnke akoby u Jaška alegorizoval vzťah k žene, neskôr konkrétne k Hanke. Silák a poľovník viditeľne krehne, keď príde do styku s Hankou. Urban to pointoval záverečnou vetou opisu, v ktorej priamo preklopil svoje rozprávanie o srnke do zmienky o dievčati.

Zadanie nabáda žiakov, aby vysvetlili kompozičný význam tohto úvodu. Žiaci, ktorí už poznajú celý príbeh, istotne vycítia, že Urban si obrazom mladíka pripravoval prekvapujúci zvrät v rozprávaní potom, ako v zdanlivo skvelej dvojici odrazu zlyhá mladá žena.

Matne sa črtá aj ďalší dôsledok, hoci ten nie je v diele explicitne vyjadrený. Ak čitateľ vezme do úvahy to, čo sa v úvode o Jaškovi hovorí, ľahšie pochopí, prečo mladý horár v krízovej životnej situácii nezaútočil, ale obrátil zbraň proti sebe samému: srnku nikdy...

Urban je kauzálne dôsledný – ak sa východiská majú tak a tak, musia byť dôsledky také, ako je to v diele.

ÚLOHA č. 8

Druhá charakteristika nevychádza z nejakého konkrétneho úryvku, ale má sa opierať o znalosť celého diela. Pravda, tým by nemala byť zatlačená do úzadia skutočnosť, že Hanka sa v priebehu rozprávania zmení najviac. Žiaci musia najprv analyzovať celú poviedku a sústrediť sa na uzlové miesta fabuly.

V scéne prvého stretnutia na lúkach je Hanka silnejšia, čo je medzi mladými ľuďmi v mužsko – ženskom strete typická situácia. Všetky prejavy Hankinej nezávislosti sa dajú chápať ako prednosti: *Neprišla*. Hanka je smelé dievča, nepadne hneď do náručia prvému fešákovi, ani vtedy, ak je to horár. To všetko, vrátane zmienky o dedinských klebetách zameraných proti dievčaťu, nemôže Hankinmu obrazu v tejto časti diela ublížiť. Urban drží budúci konflikt dlho pod pokrievkou.

Zvrat v Hankinom správaní prichádza pomaly a nie je jednosmerný. Po narodení chlapca sa na chvíľku všetko upraví, ale potom rozvrat mladej rodiny pokračuje. Pre autorské profilovanie Hanky je dôležité, že Urban *nezviditeľňoval* motívy jej správania. Vnímame ich očami Jaška, ako ich vidí on, ale čo je za Hankiným odcudzením, to sa až do skončenia príbehu nedozvieme. Len postupne si čitateľ uvedomuje a pripomína signály z expozície a zápletky, ktorým predtým nevenoval pozornosť. Postava Hanky je teda úmyselne pred čitateľom uzavretá a rozprávač ju podáva iba behaviorálne, aby sme ju mohli vnímať ako katalyzátor deja (trocha to pripomína oveľa neskoršie rozprávačské postupy z éry *nového románu*). Všetku pozornosť venuje konzekvenciám v správaní mužského hrdinu – až do horkého konca.

Úloha vyžaduje od žiakov zaujať po dôkladnej analýze hodnotiace stanovisko, a na to musia mať dostatočný tematický i axiologický priestor. Ide o celkom otvorenú úlohu, hádam len pokus *obviniť* Jaška a *obrániť* Hanku by vyznel ako znásilnenie autorskej koncepcie.

ÚLOHA č. 9

Táto úloha je otvorená v tom najširšom zmysle. Ani literárnovedným rozborom nemožno predostretú otázku zodpovedať s určitosťou a jednoznačne. Vieme – literárni vedci to veľakrát skúmali a vysvetlili – že Urban vo svojich veľkých epických prácach (najmä v *hlavajovskej* pentológii) pracoval s veľmi starostlivo pripraveným a dôsledne sledovaným ideovým zámerom. S pribúdajúcimi titulmi akoby sa z jeho prác stále viac vytrácala pôvodná umelecká

sviežosť a na povrch príbehu sa prediera vonkajšková intencionálnosť, ktorá rozleptáva tkanivo epického plánu. Ale v poviedkach a novelách to je naozaj otvorená záležitosť a na vyučovacej hodine treba nechať žiakov, aby si sami zvolili stanovisko. Ak sa priklonia k názoru, že príbeh o Hanke a Jaškovi má vnútorný plán – psychologický, morálny alebo spoločenský, je potrebné, aby svoj názor podopreli argumentmi. Pri negatívnom stanovisku je otázka argumentovania v zásade irelevantná, ale o akési hlbšie vysvetlenie postoja by sa žiaci mali pokúsiť aj v tomto prípade.

ÚLOHA č. 10

Táto úloha je svojim spôsobom pendantom k predchádzajúcim trom úlohám. Odlišná je len motivácia. Tam sa žiaci mali usilovať o vlastné stanovisko, ktoré sa opiera iba o ich vlastnú recepciu novely (tak aspoň Števček dielo žánrovo určil), kým v tejto úlohe sa im predkladá názor odborníka prvej triedy na lyrizovanú prózu a expresionizmus a od nich sa očakáva, že ho porovnajú s vlastným názorom. Či žiaci (a žiačky!) Števčekov názor prijmú alebo ho odmietnu, pre rozvoj ich kognitívnych funkcií je dôležité, aby sa pokúsili o jasné odôvodnenie svojho stanoviska – k Urbanovi i Števčekovi.

ÚLOHA č. 11

Tvorivá úloha nútiaca žiakov, aby domysleli variantné možnosti. Kladie na nich nároky, pokiaľ ide o predstavivosť a štylistické zvládnutie jednej časti umeleckej prózy, aj keď nie veľmi rozsiahlej. Obsahuje však ešte ďalšiu prekážku, postojovo-psychologickú.

Pre žiaka, ktorý sa vnútorne celkom stotožnil s Urbanovým príbehom, bude veľmi ťažké prelomiť tento recepčný postoj a vymýšľať iné riešenie. Mal by to poctivo skúsiť, pretože aj tento výsledok môže byť v triednom diskurze rovnako cenný ako každý iný – aj negatívny doklad, že záver Urbanovho diela je presný, logický a prirodzený a nemožno s ním manipulovať, je dôležitým záverom tvorivého a poznávacieho procesu. Neúspešnosť pokusu o alternatívu bude dôkazom, že pre stotožneného čitateľa v tomto diele iného umelecky hodnotného riešenia niet.

Naopak, žiaci, ktorým sa záver z nejakého dôvodu nezapáčil, dostanú lákavú možnosť bezprostredným spôsobom vyjadriť, ako by si predstavovali prijateľnejšie riešenie.

ÚLOHA č. 12

Pri tejto príležitosti zhodnotíme všetky obrazové reprodukcie, použité v tejto stati. Prvé dve fotografie sú bežným príspevkom k životopisu autora – portrét mladého spisovateľa (s. 76) a rodinný obrázok z pobytu na Slanej Vode. Urban tu bol *doma*, od chaty do horárne na Rovniach je to asi hodina chôdze. Na s. 78 je prvá reprodukcia od M. Medveckej. Medvecká bola skutočným básnikom oravskej krajiny, jej obrazy detí i dospelých obyvateľov rodného kraja mali nielen pre ňu typickú farebno-svetelnú atmosféru, ale sprostredkovali aj etnografický štatút obyvateľstva a antropologickú typológiu Oravcov. *Oravčiatko* si môže mladý čitateľ zo vzdialenejších kútov Slovenska pokojne stotožniť s dievčenskou hrdinkou poviedky o Jaškovi.

Pôvabná náladová fotografia F. Krasla citlivým spôsobom informuje čitateľa o tvárnosti krajiny, v ktorej sa odohrávajú príbehy Urbanových próz, tých kratších, aj tých rozsiahlych.

Zadanie úlohy sa zameriava na obraz *Biele holuby* (s. 79). Žiaci sa majú pokúsiť o vystihnutie nejakých paralel medzi literárnym dielom a obrazom, ak podľa nich nejaké existujú. Medvecká sa vyjadruje predovšetkým farbou, presnejšie – jej lomeným odtieňom. Preto sú jej obrazy zahalené akoby oparom ľahkej hmly, z ktorej vystupujú kontúry krajiny, stavieb a ľudských postáv vo veľmi mäkkých líniách. Farebné kontrasty existujú, ale nebijú do očí, zmierňuje ich práve lazúrová technika, ktorú Medvecká v druhej polovici svojho života tak majstrovsky zvládla a stabilne používala.

Nemožno predvídať, ako žiaci posúdia určenú vzájomnosť. Ak ich príliš priľúta téma obrazu, asi dospejú k názoru, že súvislosti jednoducho žiadne nie sú. Ak však vystihnú atmosféru výtvarného diela a dospejú k názoru, že aj Urbanovo rozprávanie prebieha akoby pod príkrovom nejasnosti a neurčitosti, priklonia sa ku kladnej odpovedi na východiskovú otázku.

Ak ich Urban zaujme najmä vyhranenou expresívnosťou jazyka, ktorá sa vyžíva v dramatickej vete, prudkých emóciách a neočakávaných dejových zvratoch, budú náchylní na sponchybnie myšlienky o vnútornej zhode medzi obrazom a literárnym dielom.

Aby sa žiakom lepšie premýšľalo v intenciách nielen literárneho, ale i výtvarného umenia, zakončili sme stať o Urbanovi púťavou myšlienkou českého autora Trojana – ten sa poťažoval na otupenie zrakových vnemov, za ktoré

robi zodpovedným agresívny útok civilizačných mechanizmov na dnešného, najmä mestského človeka. Vo výroku je skrytý reverzibilný podnet: ak je to s nami dnešnými ľuďmi naozaj také zlé, donúťme sa – napríklad pri pohľade na reprodukciu Medveckej obrazu, aby naše oči videli hlbšie, než iba na povrch artefaktov, ako sme si navykli pri styku s reklamným plagátom, plytkou televíznou kultúrou alebo nalešteným gýčom fotografických magazínov.

ÚLOHA č. 13

Je v učebnici trocha stratená, aj pokiaľ ide o kontext, aj odsunutím na s. 80. V systéme postupného zvládania literárneho učiva, o ktorý ide v našej učebnici predovšetkým, zameriava táto úloha pohľad žiakov na veľmi elegantný a pôsobivý aspekt Urbanovho štýlu.

Práci na zadaní predchádza hlasné čítanie. Ťažko možno predvídať, ako sa žiaci vyrovnajú s osobitnosťami tempa v Urbanovej reči, ale pod dohľadom vyučujúceho by sa mali pokúsiť o čo najvýraznejší prednes.

Prvé, čo udrie analyzujúcemu čitateľovi do očí, je segmentácia textu. V nedlhom úryvku napočítame až 8 odsekov. Už týmto lineárnym členením Urban naznačuje, že rytmus jeho rozprávania je menlivý. Sotva chvíľku rozpráva pokojne a plynulo, už zmení tempo a nasadí razantnú vetu.

Ak považujeme prvé tri vety za pokojné, tak hneď nasledujúca *A nebolo – nebolo strelca nad neho!* nesie emocionálny príznak. Žiaci istotne zaregistrujú pomlčku uprostred (ktorá v správnom hlasnom čítaní jasne zaznie), povšimnú si zdvojenie slova *nebolo*, čo si tú pomlčku jednoznačne vyžiadalo.

Aj ďalšia pomlčka je významným signálom – zvratom v rozprávaní. Dovtedy sa Jašek-poľovník tešil z loveckého úspechu, ale od slova *zosmutnel* sa odvíja premena.

Nasledujúcu trojicu viet tvoria krátke, úsečné vety. Už prvá veta *Taký bol on strelec* má príznakový slovosled a agresívny začiatok – slovo *Taký*. Druhá veta je ešte kratšia a tretia nedokončená...

2.1.4 Čítanie s porozumením a interpretácia:

A. P. Čechov – *Dom s manzardou* (s. 80)

Úvodný výklad, ako obvykle, prináša niekoľko stručných informácií o osobe autora a stručný výklad o jeho diele. Text si možno osvojiť iba reprodukciou.

ÚLOHA č. 1

Nástup do interpretačnej činnosti je veľmi ostrý: žiaci majú hneď na začiatku predniesť hodnotenie diela, oceniť svoj čitateľský zážitok a sekundárne ho potvrdiť vyjadrením, či by knihu odporúčali na prečítanie iným.

Tento postup sme už použili aj predtým – úmyslom je vytvoriť predbežné stanovisko, ktoré má nasledujúca analyticko-interpretáčna činnosť rozvinúť do šírky a do hĺbky. Učiteľ by sa mal usilovať o čo najuvoľnenejšiu atmosféru, aby žiaci bez dlhého váhania formulovali svoje mienky.

Nie je potrebné, aby ich dôsledne opierali o argumenty, stačí jednoduché, hoci aj čisto subjektívne stanovisko (páčila sa mi/nepáčila sa mi). Vzhľadom na didaktické osnovanie tejto state by bolo užitočné, aby žiaci prvé postrehy o Čechovovej próze zaznamenali aj písomne.

ÚLOHA č. 2

Počínajúc touto úlohou, začína sa prenikanie do vnútra literárneho diela, ktoré má čitateľovi poodkryť tajomstvo Čechovovho literárneho majstrovstva, ktoré sa v súvislosti s veľmi krátkou epikou stalo celosvetovo príznačným a uznávaným.

Obťažnosť úloh je nízka, riešenia v podstate jednoznačné. Žiaci nebudú mať žiadny problém analýzou zistiť, že v novele sa využíva forma priameho rozprávania. Jazykovým argumentom pre tento názor sú gramatické kategórie slovesných prísudkov, napr. *išiel som; poznám (ich)*. Okrem toho možno poukázať na tvar osobných zámen – *mňa (si ledva všimla)*; *(pozrela) na mňa*; *(snívalo sa) mi*.

Posledné dve vety autor vytvoril inak. Kým prvé vety prinášajú typické pozorovateľské oznámenia a sú konštruované ako bežne dvojčlenné oznamovacie vety, v posledných dvoch vetách sa objavuje *neurčitost', rozprávačov dohad*, čo autor vyjadril pomocou jednočlenných viet so slovesným vetným základom v neosobnom tvare: *zdalo sa; snívalo sa (mi)*. Tento pocit neistoty a neurčitosti zostáva vo vyrozprávanom príbehu až do samého konca a tvorí jeho neoddeliteľnú emocionálnu súčasť. Skúsený čitateľ vie, že je to znak celej tvorby tohto ruského prozaika a dramatika.

ÚLOHA č. 3

Typická interpretačná úloha. Je jednoznačne otvorená, žiaci môžu naplno rozvinúť svoje stanovisko a premyslieť si dôvody svojho hodnotenia. Trocha

sme ich *usmernili* poznámkou o tom, aby sa nedali strhnúť rozprávačovým sebahodnotením. Aj keď Čechov v tejto novele určite nenarábal s nespoľahlivým rozprávačom, rád sa pohrával s čitateľom, a to tak v próze, ako aj v divadelných hrách.

Žiaci môžu prijať sebahodnotenie postavy a stotožniť sa s ním. Takéto stanovisko sa dá podoprieť aj poukazom na to, že Čechov po celý život veľmi tvrdo pracoval v oboch svojich profesiách – lekárskej aj literárnej a nemožno sa diviť, že na záhaľčivý život bohatých vrstiev hľadel s dešpektom.

Na druhej strane však postava rozprávača *žije* v celom príbehu a prepožičiava rozprávaniu nielen svoj jazyk, ale aj srdce. Tento hlboko ľudský a láskavý moment v jeho charaktere a správaní nemožno pri spätnom hodnotení prečítaného len tak ľahko zabudnúť. Veľa bude teda závisieť od toho, či a do akej miery sa posudzujúci žiak stotožnil s postavou – rozprávačom a celým trocha nostalgickým príbehom.

ÚLOHA č. 4

V náročnej úlohe sa od žiakov požaduje, aby uvážili a zhodnotili jediné miesto v celej konštrukcii novely, v ktorom autor (rozprávač) uviedol rozsiahlejší dialóg medzi postavami. Zvyšok textu zaplňuje rozprávanie a najmä rozprávačove reflexie, kým priame prehovory postáv tvoria len akýsi doplnok a sú dosť zriedkavé. Pokiaľ budeme posudzovať túto scénu ako *vyvrcholenie*, tak tu je sústredené gros všetkého, čo Čechov zahrnul do druhého plánu svojej prózy. Žiaci sa majú pokúsiť o zaujatie stanoviska k zásadnému sporu dvoch postáv a netreba pochybovať o tom, že dospejú k veľmi rozporným záverom.

Jednou z možností je čítať dialógy tak, ako sú napísané v prvom pláne – Lida obhajuje ideu, ktorú v praxi naozaj realizuje. Matka a Žeňa sa o nej, i keď vždy akosi strnulo a mechanicky, vyjadrujú v superlatívoch. Maliar Lide protirečí, ale čitateľ vidí, že hovorí veľmi abstraktne, veď nikdy sa ani on – a ktovie, či niekto iný – nepokúšal uskutočniť ten univerzálny sociálny zázrak, bez ktorého Lidina *drobná práca* nemá – podľa jeho pohrdlivého tvrdenia – žiadnu cenu. Iní žiaci vyjdú z rozprávačovho sebakritického hodnotenia, že on sám nič nerobí, iba zabíja čas, a z poukázania na pracovitosť a cieľavedomosť staršej Volčaninovej. Tí všetci v Lide uvidia *kladnú postavu*.

Inak budú túto postavu vnímať tí čitatelia, ktorí ju budú *čítať* v zrkadle pohľadu ostatných zúčastnených. Lida komanduje nielen mladšiu sestru, ale aj matku, ktorá sa jej trocha bojí. Jej ráznosť, ako sme ju videli v prvej scéne

v Belokurovovom dome, vyvoláva dojem starodievockého sklonu k rezolútnemu posudzovaniu všetkého a všetkých podľa vlastného gusta. O *vládcovi* okresu, ktorého Lida nenávidí, nám Čechov neprezdá nič, takže nevieme, aký je v skutočnosti, ale v závere sa od rozprávača dozvieme, že Lida politicky zlikvidovala i jeho. To ponúka iné, opačné videnie postavy dievčaťa a možno očakávať, že sa nájdú žiaci, ktorí túto postavu recipujú v negatívnom svetle. A ešte niečo. Naozaj je rozprávač človek, ktorý nepracuje? Veď je to známy a dosť úspešný maliar. Žeby podľa Čechova umelecká tvorba bola len formou ničnerobenia?

Všetko to smeruje k potvrdeniu už spomínaného záveru, že zistiť autorovo stanovisko nie je možné, pretože ho v novele zreteľne a jednoznačne nevyjadril. Presnejšie závery by sa asi dali odvodiť z *celého* Čechovovho diela, ale to sa netýka žiakov strednej školy. Diskusia v triede by mala mnohostrannú zapríčinenosť literárneho problému odraziť v celej šírke a bez vonkajšieho obmedzenia. Učiteľ si má všímať skôr spôsob, akým žiaci pristupujú k riešeniu tejto neľahkej situácie, ako *isto* či *neisto* zaujímajú svoje stanoviská a akými dôvodmi operujú na ich obhajobu.

ÚLOHA č. 5

Stručné zadanie úlohy je *chyták*, pasca. Jeho zámerom je doviest' žiakov k odhaleniu, že Čechov starostlivo skryl svoje autorské stanovisko a všemožne sa usiloval nenavádzať čitateľa žiadnym smerom. Na jednej strane zdôrazňuje pozoruhodné vlastnosti Lidy Volčaninovej a podopiera ich hodnotiacimi výroky rôznych postáv, na druhej strane oslabuje maliarovo stanovisko jeho sebakritickými priznaniami a veľmi abstraktno-radikálnymi stanoviskami v spore o podstatu verejnej činnosti. Tu autorské stanovisko akoby nahrávalo postave Lidy. Na druhej strane však stojí dramatický záver novely, kde Lida zohrá veľmi nepeknú úlohu.

A ešte je tu dorozprávanie vlastného deja, v ktorom sa výslovne nedemonštruje žiadne hodnotové stanovisko, ale vnímavý čitateľ nemôže *zostať slepý*. S potešením sleduje nežné pradio sympatií vznikajúcich medzi mladým maliarom a dospievajúcou dievčinou, ktorým sa v rozprávaní venuje oveľa viac času ako filozofovaniu. Vo svetle ich tichej lásky sa *rozradosňuje* príroda, ľudia (okrem Lidy) sa stávajú pozorní, láskaví, žičliví a lepší. Pri takomto podaní udalostí, ktoré je viac psychologické a lyrické ako racionálne, sa polemika o verejných otázkach dostáva v koncepcii novely až na druhé miesto

a do popredia vystupuje to pekné a radostné, čo prináša mladá láska. Ba nahráva tomu i nevyhnutný závoj nostalgie, do ktorého sa halia vyústenia skoro všetkých čechovovských literárnych diel, vrátenie Domu s manzardou. Nevedno, čo z toho žiaci zistia a čo im unikne, ale treba podporiť ich úsilie zahĺbiť sa do diela a vziať do vyvázenej pozornosti obe roviny diela – racionálnu aj emotívnu.

ÚLOHA č. 6

Pre žiakov veľmi ťažká úloha. Jej riešenie je prirodzene veľa a nedajú sa predvídať. Vyučujúci (a teda aj žiaci) nemusia brať ohľad ani na záverečnú pasáž v zadaní, kam sme umiestnili navádzaciu pomôcku. Tá totiž implicitne zahŕňa určité riešenie, naše vlastné stanovisko. Lenže aj preň platí interpretačná mnohoznačnosť. Ani učiteľ, ani žiaci ho nemusia akceptovať a potom už pomôcka nie je podporou.

Podľa nášho názoru autor umiestnil do záveru novely *emocionálnu pointu* a nie finálnu udalosť. Tento názor umocňuje aj to, že posledné informácie nepochádzajú od rozprávača, ale od jeho náhodného informátora, ktorý toho veľa nevie a hlavne nechápe, ako veľmi maliarovi na správe o Volčaninovoch záleží.

Záver príbehu je teda stav hrdinovej mysle, náhle vzplanutie spomienok na niečo nežné, ale nenaplnené a nedokončené, čo takým zostane až do konca života. Mladík poznačený neurčitými, ale intenzívnymi pocitmi osamotenosti, nejasnosťou životných kontúr a smútkom ako životným pocitom si nesie svoj obraz nedokončenej lásky so sebou: bez perspektívy a bez riešenia.

V Írsku, približne v tom istom čase ako vznikla Čechovova novela o Misius, napísal „tamojší Krasko“ W. Yeats krásnu snivú báseň, ktorá akoby bola epilógom k Domu s manzardou: *...ale keď hľadím smrti do tváre/když mě do svých výšin spánek volá/nebo když mě víno zmámí/náhle mi hledíš do tváře* (preložil J. Valja).

ÚLOHA č. 7

Často sa opakujúca úloha, v ktorej majú žiaci posúdiť profil postavy ako súčasti intencionálne koncipovaného príbehu. Priamo v texte zadania signalizujeme skutočnosť, že výsledkom analýz a hodnotenia bude nevyhnutná diferencovanosť riešení a že pri diskusiách medzi nositeľmi odlišných stanovísk treba starostlivo dodržiavať pravidlá kolegiality a komunikačnej etiky. Tým

skôr je potrebné, aby túto stránku učebného procesu strážil vyučujúci. Zadanie vlastne navádza na dva postupné kroky – zaujať stanovisko k postave Lidy a takto zhodnotenú postavu zaradiť do koncepcie celého diela. Pritom môžu interpreti dospieť aj k poznatku, že si tieto dva pohľady v nejakej miere protirečia. V tejto súvislosti možno pripomenúť na konci state uvedený Čechovov výrok, že spisovateľ svoje postavy neposudzuje, len predstavuje.

Stačí vziať do úvahy *rafinovane* napísanú záverečnú časť vlastného príbehu. Prostredníctvom vnútorného zraku rozprávača sa dozvedáme, že obaja mladí ľudia sa dopustili *hroznej* veci – pobožkali sa a sľúbili si budúce stretnutia, čo sprevádzali ďalšie *zastieracie manévry* – Ženi je zima, ale hanbí sa obliecť si mladíkov plášť atď.

A na druhý deň nasleduje ohromujúca udalosť – Lida doslova vyhnala sestru aj so submisívnou matkou preč z domu a rozbila sestrinu rodiacu sa lásku. Čo sa skrývalo za týmto necitlivým činom? Nevieme, ale celkom dobre to mohla byť žiarlivosť pyšnej a studenej sestry na to, že mladšia má to, čoho sa jej nedostávalo – obdiv a lásku. Nič z toho nie je zviditeľnené, možno si to len domyslieť, Čechov sa držal nestrannosti, ako mu velila jeho autorská poetika. Naproti tomu, keď vezmeme do úvahy celú novelu a predovšetkým jej úvodnú a strednú časť, je tu dosť dôvodov na to – vidieť Lidu ako inteligentné, energické a láskavé stvorenie, ktoré bojuje s biedou, hladom, chorobami chudobných a učí ich deti.

Ako teda zlučiť do jednotného stanoviska obe stránky Lidinho správania? Dá sa vôbec zaujať jednotné stanovisko k niečomu, čo je objektívne rozporné? Otvorenosť tejto úlohy umožňuje rozvinúť veľké množstvo úvah, neraz celkom protirečivých.

ÚLOHA č. 8

V tejto úlohe sa vraciame k výsledkom prvej úlohy (odporúčali sme ich písomné zaznamenanie), v ktorej boli žiaci vyzvaní, aby vyslovili svoj prvý, ešte nijako osobitne neopracovaný náhľad na dielo. Teraz ich nabádame na to, aby znova zhodnotili či prehodnotili svoj prvotný čitateľský zážitok a celkové ocenenie Čechovovej novely. Dôležitým aspektom riešenia úlohy je to, do akej miery žiaci boli schopní znvútorňiť výsledky diskusií v triede o parciálnych literárnych otázkach, inšpirovaných týmto dielom a využiť výsledky rozborov a diskusie pri opakovanom hodnotení diela.

ÚLOHA č. 9

Návrh na písomnú literárnovednú úvahu má viesť žiakov k syntetizácii vedomostí nielen týkajúcich sa Čechovovej novely, ale vo vzťahu k celej problematike krátkej prózy, na ktorú bola táto časť učebnej látky zameraná. Zároveň ide o zamyslenie sa nad otázkou recepcie takýchto literárnych diel u dnešnej mládeže.

ÚLOHA č. 10

Na záver tejto etapy učebného procesu sme predostreli zadanie na tvorivú činnosť žiakov. Nabádame ich na napísanie umeleckej prózy, krátkej poviedky, pre ktorú si môžu vymyslieť príslušný dej. Jedinou determinantou je, aby poviedka zmysluplne nadväzovala na pôvodný príbeh – uplatnením uvedených postáv, logickou nadväznosťou udalostí, emocionálnej atmosféry a myšlienkových postupov.

Marginálie

Celá obrazová dokumentácia k stati o Čechovovi má len informačný a ilustračný charakter. Rôzne portréty spisovateľa (s. 80, 83) dopĺňajú poznatky o autorovi. Na s. 83 je jedna z posledných dramatikových fotografií – zobrazuje ho s manželkou Oľgou, ktorá často stvárňovala ženské postavy jeho hier. Hlbší vzťah k textu majú obidve reprodukcie olejomalieb. Hoci Maximovov obraz nijako nesúvisí s témou citového a rozumového iskrenia medzi mladými ľuďmi v posudzovanom diele, duchom nostalgického spomínania na dávno stratenú minulosť evokuje náladu Čechovových próz i divadelných hier. Renoirov obraz sa zhoduje s čechovovskou literatúrou časovo a s danou novelou aj tematicky. Snivo načrtnutá scéna dievčenskej roztúženosti a hravosti, ktorá presvedčivo zaznamenáva duch a ovzdušie zanikajúcej belle epoque, prilietavo zapadá aj do sveta novely o sestrách Volčaninových.

Citáty

Výrok uvedený na s. 83 v kondenzovanej podobe vyjadruje jednu z hlavných zásad Čechovovej poetiky. Čechov sa jej usilovne, skoro krčovito pridŕžal po celý čas svojej literárnej tvorby. Musel však na to vynaložiť veľké úsilie, pretože na scénu epických i dramatických diel prinášal ľudské typy (najmä ženské) s veľkým nábojom citovej energie, ktorý určoval ich správanie aj vtedy, keď sa to navonok snažili ukryť.

Približne v rovnakej intencii vyznievajú i slová súčasného prekladateľa ruskej literatúry, vrátane Čechova.

Kupka parafrázuje stanovisko autora, upozorňujúc na to (čo sme si všimli aj pri tejto novele), že Čechovove prózy málokedy dospejú do epického završenia a zostávajú dejovo i emocionálne neuzatvorené (niektoré hry – občas kvalifikované ako veselohry – sa završujú deštruktívnou udalosťou: Čajka samovraždou na mizanscène, Višňový sad zánikom sadu i intímneho sveta v ňom, Tri sestry rozpadom spriazneného spoločenstva atď.).

2.1.5 Učíme sa učiť sa (s. 83)

Žiaci na hodinách literárnej výchovy používali deduktívny spôsob uvažovania od samého začiatku svojho stredoškolského vzdelávania, ale robili to intuitívne a len s pomocou učebnice a učiteľa. V tejto časti bude predmetom ich štúdia samotná logicko-poznávací operácia.

Vo vstupnej časti výkladu sme sa snažili vyrovnáť s často zdôrazňovaným vysvetlením, že dedukcia je opakom indukcie. To sa nedá poprieť a píše sa o tom v každej učebnici logiky. Lenže dedukcií je viac druhov a realizujú sa na rôznych úrovniach, takže nie vždy sú indukcia a dedukcia jednoducho zrkadlovými obrazmi jedna druhej. Ich reverzibilná vzájomnosť platí predovšetkým vtedy, keď sa dedukcia stotožní s aplikáciou všeobecného výroku – pravidla, poučky či zákona – na jednotlivé prípady. Veď všetky všeobecné pravidlá, poučky a zákony vznikli induktívnym logicko-poznávacím postupom, v ktorom sa opakovaným skúmaním veľkého počtu jednotlivých prípadov dospelo k zovšeobecneniu, záverečnému poznatku, ktorý sa považuje za platný v rámci danej triedy javov.

Týmto smerom sme zamerali aj náš výklad z oblasti morfológie. Všetky platné poučky o jazyku vznikli zovšeobením donekonečna opakovaných rečových aktov v každodennej komunikácii. V súčasnosti takémuto zberu poznatkov veľmi výdatne pomáhajú napr. počítače, čím sa posilňuje prastarý spôsob zmocňovania sa jazyka ako nástroja komunikácie aj ako teoretického systému. Ako nácvičný príklad sme zvolili málo známe slovo *mandala*. Je cudzieho pôvodu, na Slovensku zriedka používané a žiakom zrejme neznáme, ale na druhej strane gramaticky veľmi ústrojné.

Nácvičnú aplikačnú dedukciu sme rozdelili do dvoch krokov. V prvom sa opakuje všeobecné pravidlo, druhý definuje lexikálny význam tohto slova.

Žiaci si majú uvedomiť, že disponujú dvoma v danej chvíli ešte nezávislými vedomosťami – poznajú definíciu podstatného mena a vedia už, čo sa označuje slovom *mandala*. Keď uplatnia znaky podstatného mena na slovo *mandala* a zistia, že sa tieto súbory znakov zhodujú, dospejú k záveru, že *mandala* je – z hľadiska gramatického významu – podstatným menom.

Za tým môže nasledovať druhá deduktívna úvaha (v texte sme ich spojili, čo je náročnejšie na pochopenie; učiteľ to môže ponechať takto, alebo postup rozdeliť na dve etapy). Ak už vieme, že slovo *mandala* je podstatné meno, a po analýze zakončenia ho označíme za *a*-typ, dospejeme k predbežnému záveru, že ide o podstatné meno ženského rodu.

Tento príklad umožní učiteľovi rozvinúť vlastnosti dedukcie ešte ďalej, nad rámec predpísaného učiva. Môže priviesť žiakov k tomu, aby si uvedomili, že aj v mužskom a strednom rode existuje menšia skupina slov, ktoré sa končia na samohlásku *a*.

To umožňuje prejsť k skúmaniu a zohľadneniu ďalších znakov (životnosť/neživotnosť v mužských podstatných menách, znak *mláďa* vo vzťahu k skupine slov stredného rodu atď.) a pokračovať v spresňovaní deduktívnych úvah a vyslovení pravdepodobnostného záveru (*mandala* je s najväčšou pravdepodobnosťou podstatné meno ženského rodu, pretože je to *a*-typ, pomenúva vec a nie osobu či *mláďa*).

V ďalšom texte sa zaoberáme logickými úsudkami, ktorých cieľom je vyvodíť z dvoch predchádzajúcich poznatkov tretí, ktorý nie je v žiadnom z predpokladov jasne vyjadrený, ale logicky je v oboch skrytý. Tam sme však výklad zastavili a zaradili sme príklad logického uvažovania v astronómii. Úmyselne sme uviedli príklad z inej oblasti ľudského poznania, aby žiaci pocítili, že hovoríme o najvšeobecnejších postupoch teoretického myslenia a nie o operáciách, ktoré sa vzťahuje len na predmet slovenský jazyk a literatúra.

Príklad z americkej politickej praxe (z legislatívnych dôvodov sme zmenili americkú politickú terminológiu) prináša logicky dosť náročnú úvahu a pre žiakov by mohla byť príťažká. Preto sme riešenie rozdelili do štyroch elementárnych krokov, ktoré však vzdelaný a inteligentný poslucháč aforizmu, teda taký, ktorý mu dokáže ihneď porozumieť, nepotrebuje, lebo zmysel aforizmu pochopí okamžite. Z aforizmu vyplýva ešte jeden záver, ktorý sme nevyjadrili: komentátor je sympatizantom liberálnej strany. Aby uvedená postupnosť

bola logická, a teda aj zrozumiteľná, musí platiť aj bod č. 2. Lenže ten z ničoho logicky nevyplýva – je to *súkromný názor* autora.

Na zostrenie dôvtipu majú slúžiť dva ďalšie aforizmy. Prvý z nich vychádza z chápania bigamie ako dvojitého manželstva, teda aj dvojmužstva, nielen dvojženstva. Podľa spomenutého hesla má jedného *nadbytočného* muža nielen bigamistka, ale aj feministka, ktorá žije v manželstve len s jedným mužom, ale aj ten je pre ňu zbytočný!

Vtip o Sovietskom zväze vychádza z predpokladu, že pobyt v tejto krajine je *za trest*, takže zvyšovanie dní tamojšieho pobytu sa v anekdote považuje za znižovanie hodnoty vyhranej odmeny. Druhá cena má byť menej hodnotná ako prvá. Z toho vyplýva záver, že druhá cena oproti prvej – prináša dvojnásobnú dĺžku pobytu v neželanej krajine.

Tvorivé cvičenie (s. 85) umožňuje žiakom, aby si vyskúšali svoje deduktívne schopnosti vo veľmi jednoduchých situáciách. Prvá úloha ponúka veľa možných vysvetlení – napríklad to, že otec si kúpil nový dáždňik, alebo ho doniesol z opravovne, alebo ho našiel pri vstupe do činžiaka a pod.

Druhý príklad je oveľa konkrétnejší. Až na celkom bláznivé nápady (ktoré ale môžu byť dobré na pobavenie spolužiakov – napríklad, že otec zašiel oblečený pod sprchu) sa núka vlastne iba jedno vysvetlenie – vonku prší a otec prišiel domov ukrytý pod dáždňikom.

René Descartes (s. 86)

V závere výkladovej časti o dedukcii sme zaradili ako historickú ilustráciu krátku zmienku o R. Descartesovi, ktorý je v dejinách filozofie, metodológie vedy, matematiky a prírodných vied zapísaný ako vedec, ktorý nielenže dedukciu nadradil nad všetky ostatné postupy vedeckého poznávania (tvrdí sa, že svoje geniálne objavy vykonal v myšli počas dlhých jász na koni – bol vojakom), ale veľmi prispel aj k jej poznaniu ako vedeckej metódy.

Okrem neho hodno spomenúť napríklad sv. Tomáša Akvinského, ktorého deduktívny pansofický systém sveta sa vo svojej dobe považoval za dokonalý (*božský*), a preto ďalej nerozvíjateľný. Zaujímavé je, že Kopernikov obraz slnečnej sústavy, ktorý sa rozšíril pod jeho menom ako revolučný prevrat v astronómii a ktorý väčšina ľudí mylne považuje za výsledok empirického bádania

a vedeckej indukcie (Kopernik bol dôkladný a veľmi pracovitý pozorovateľ vesmírnych javov), bol výsledkom veľmi zložitej dedukcie. A z nej vzišiel aj najväčší Kopernikov omyl – jeho prvý predpoklad, axióma o kruhových obežných dráhach planét, z ktorej celý systém odvodil.

Deduktívnym úsudkom sa dospelo aj k syntetickej teórii elementárnych častíc v atóme, deduktívna bola aj Marxova koncepcia nevyhnutnosti vývinu spoločnosti k jej beztriednej forme atď.

2.1.6 Na čo sa dá použiť dedukcia (s. 86)

V úplnom závere state o dedukcii uvádzame na poučenie i pobavenie žiakov dva reálne príklady na deduktívne uvažovanie v bežnej ľudskej praxi. Po dosť zložitých výkladoch dedukcie ako metódy najmä vedeckého poznávania sme chceli žiakom ukázať, že deduktívny úsudok môže priniesť svoje ovocie aj v rôznych oblastiach každodenného života.

Takýchto životných príbehov nájdeme len v našom vyučovacom predmete desiatky, napríklad – určenie priority hlaholiky pred cyrilikou, objavenie *zosnulej* nevesty J. Kollára, Štúrova pragmaticky podmienená argumentácia pre stredoslovenské nárečie ako základ spisovného jazyka, rozlúštenie Kukučínovho tajného písma, usvedčenie D. Chrobáka z plagiátorstva, zistenie, že Pisár Gráč je *nenapísané* pokračovanie, (akoby) druhý diel Jozefa Maka atď.

Marginálie

Výrez z veľkolepej Aténskej školy (s. 83) je viac-menej ilustráciou, ale výklad pod obrázkom pripája aj krátku historickú informáciu.

Černíkova doplňujúca informácia prináša *nadštandardné* poučenie o *mäkkosti* hraníc všeobecných zákonov. Prírodovedci často zdôrazňujú, že ich *večné* zákony platia len za určitých vopred dohodnutých podmienok. V spoločenskovednej oblasti sú zákonitosti obyčajne len veľmi pravdepodobnými systémovými vzťahmi.

Zaujímavý citát z Neffovej populárnej encyklopédie sa znova vracia ku vzťahu indukcie a dedukcie, o ktorom sa hovorí v hlavnom výkladovom texte. Vo vtipnej skratke Neff pripomína nekonečný spor o priority niektorej z obidvoch základných poznávacích operácií.

To vedel už Aristoteles

Český profesor logiky skôr naznačuje než dôkladne vysvetľuje jednu z najkomplikovanejších stránok deduktívnej logiky. Z nesprávnych premís nikdy nemožno vyvodiť správny záver. Opačná situácia však nie je zrkadlovým prípadom riešenia. Dva správne predpoklady umožňujú, ale ešte nezaručujú správny výsledok.

Starší filozofický slovník hovorí o vzťahu hypotéz a úsudkov. Tento citát (s. 84) v istom zmysle nadväzuje na Neffov (nachádzajúci sa na tej istej stránke). Empiricko-induktívne bádania postupne zasahujú stále väčší počet predmetných javov, čo umožňuje formulovať len pravdepodobné, ale stále presnejšie hypotetické závery. Ďalšie empirické výskumy už slúžia ako potvrdzovanie alebo oslabovanie (prípadne *zneplatnenie*) predbežných úsudkov. Tak sa overte bezpečnosť liekov, ale tvoria sa i zovšeobecňujúce hodnotenia napríklad v literárnovednom výskume.

Fotografia holandského fotorozprávkaru Scheerena (na s. 85) ponúka hru na takmer dedukciu: vyzýva zistiť, čo autor zobrazil. Ak postupne a stále podrobnejšie skúmame obrázok, občas na ňom objavíme ďalší znak, ktorý nezapadá do predpokladaného záveru, a tak vytvárame nové riešenia a skúšame, či vyhovujú. K množine týchto znakov patrí aj názov *Kukla*.

Vzhľadom na sémantickú neohraničenosť imaginatívnej fotografie môžeme tento poznávací postup označiť za nekonečný.

Druhý úryvok z Černíkovej učebnice sa ešte raz zaoberá správnosťou dedukcie a nevedojak nadväzuje na predchádzajúci citát zo Zichovej knihy. Dá sa povedať, že v istom zmysle si *protirečia* (v skutočnosti iba poukazujú na iné stránky toho istého javu v teórii logického usudzovania).

Černík píše, v zhode s pravidlami klasickej logiky, že záver vyplýva z premís ako *nevyhnutný*. Chce tým povedať, že správny záver v úsudku môže byť len jeden a že je obsiahnutý už v tvrdeniach premís.

Zich berie do úvahy aj sociálny aspekt. Nielen v bežnom živote, ale aj v oblasti práva, medicíny alebo histórie sa často stretáme so závermi, ktoré logicky z predpokladov nevyplývajú, ale spoločensky sú bežne akceptované.

2.2| Dramatická literatúra – komická dráma

(Literatúra pre 2. ročník gymnázií a SOŠ, 12. kapitola, s. 104)

2.2.1 Dramatická literatúra

Výklad

Krátky text o dráme ako o umeleckom druhu obsahuje stručné uvedenie niektorých základných termínov.

ÚLOHA č. 166

V ôsmej kapitole sa žiaci venovali štúdiu *Hamleta a Statkov-zmätkov*.

Odpoveď na otázku je teda jednoznačná – tragédiou je iba Shakespearova hra. Odpoveď na otázku sa zakladá na reprodukcii naučenej látky.

ÚLOHA č. 167

Riešenie úlohy je kombináciou dedukcie a tvorivosti. Výsledok je ale veľmi dôležitý a očakáva sa, že bude záporný. Umelé odstránenie tragického konca povedzme z *Hamleta* (Hamlet odíde z Elsinoru a nechá všetko tak...) by záver premenilo na nezmysel a spätne by oslabilo celú hru.

Zato zmena záveru hry *Statky-zmätky* (úloha takúto činnosť nevyžaduje) by mohla byť pre divákov/čitateľov celkom únosná.

ÚLOHA č. 168

Odpoveď nemôže byť jednoznačná, ale v zásade nemá viac ako dve možné riešenia. Alebo je vyvrcholenie kulmináciou zápletky a vtedy už začína byť zrejmé, že z konfliktu sa nedá vycúvať (Antigona, Hamlet), alebo v tragédii príde k prudkému zvratu v peripetii a potom *zákon kontrastu* velí, aby sa situácia tragických hrdinov vo vrcholných scénach javila na chvíľu ako nádejná, riešiteľná (Romeo a Júlia, Kráľ Oidipus), než sa vo fáze obratu *zrúti* do záverečnej katastrofy.

ÚLOHA č. 169

Jedna z najťažších otázok, aké možno divákovi, alebo v špecificky školskej situácii žiakovi položiť. V odpovedi musia žiaci uplatniť všetky svoje vedomosti a skúsenosti, a to nielen literárne, ale aj životné. Nemožno vylúčiť ani skeptickú odpoveď – takáto hra vlastne nemá žiadny morálny, spoločenský ani

estetický zmysel, pretože si z nej človek neodnesie nič iné, iba pochybnosti, pocit márnosti ľudského snaženia, rezignáciu na rozlišovanie zla a dobra v spoločenskom živote. Pokiaľ si žiak takéto stanovisko dokáže rozumnými argumentmi obhájiť, sotva mu možno jeho názor rezolútne vyvracať.

Možný je aj odlišný výklad. Autor sa usiluje hlboko zasiahnuť diváka, nedovoliť mu zostať ľahostajným a nezainteresovaným, nabáda ho, aby nešťastie hrdinov v ňom prebudilo rozhodnutie brániť dobro, ochraňovať statočných, ale nešťastných ľudí a brániť hodnoty, ktoré boli pred našimi očami na scéne hrubo pošliapané.

Uvažovať možno ešte o jednom prístupe, i keď bude asi skôr pomocný a podporný k niektorému z uvedených rozhodnutí. Veľké dramatické diela patria medzi literárne klenoty, napísali ich *dramatickí básnici*, neraz tí najväčší. Na diváka pôsobí nielen búrlivý dej, plný zvrátov a prekvapení, ale aj očarujúci pôvab básnického slova, hlboká múdrosť geniálnych mysliteľov atď. Pre vnímavého diváka a poslucháča umeleckého diela je tento zážitok rovnocenný s osudom hrdinov a núti ho vnímať ich osud neoddeliteľne od tejto literárnej hodnoty. Pripomeňme si, že K. L. Zachar urobil z tragédie o Jánošíkovi, za pomoci krásnej hudby poľských autorov, veľmi pôsobivú veselohru. To bolo možné len preto, že prezentácia hry – bez ohľadu na vývin deja – sa niesla v jednotnom duchu, k čomu prispieval text hry, hudobné čísla, herci, tanečníci a celková nálada. Dej bol tragický, spracovanie heroické, humorné a veľmi dynamické.

2.2.2 Komédia (veselohra)

Výklad

Krátky náčrt vývinových etáp komédie (s. 105). Dost' netypicky sme vznik slovenskej veselohry nezačali odvíjať od tradície antiky, ale od stredovekých nepísaných veselohier typu študentských scénok či jarmočných komédií, resp. v nasledujúcej stati od typologickej a charakterologickej meštianskej komédie, ktorá vznikla v západnej Európe ako protiváha klasickej drámy a tragédie.

ÚLOHA č. 170

Ide o pilotnú úlohu, akýsi brainstorming, kde žiaci môžu zhromaždiť všetko, čo im napadne. Potom sa zhromaždené tvrdenia posúdia a vytriedia. Žiaci môžu spomenúť komické herectvo, napríklad v groteske, smiešne situácie

(zámeny osôb, spory, zvady a bitky, nešikovnosť postáv atď.), humorné dialógy, špeciálne prostredie (napr. bludiská) a pod.

ÚLOHA č. 171

Tu je už výber oveľa užší, uviesť možno napríklad zmierenie protivníkov, postrestanie nafúkancov, spojenie milencov, nečakané, ale príjemné rozuzlenie nedorozumení a pod.

2.2.3 Začiatky slovenskej veselohry (s. 105)

Výklad

V tomto výklade sa v stručnosti vyrovnávame s našou klasicistickou komédiou, ktorú sme nezahrnuli do základného učiva. Vyučujúci môže neskôr pohľadať súvislosti medzi Moliérovou veselohrou a Chalupkovými hrami.

Druhú časť uvádza životopisná látka o J. Palárikovi, ktorého sme vybrali ako predstaviteľa staršieho divadelníctva na Slovensku. Palárik sa na našich scénach hráva doteraz, i keď väčšinou v žalostne zdeformovanej, fraškovitej podobe, ktorou dramaturgovia a režiséri vychádzajú v ústrety najnižšej diváckej objednávke. Koniec-koncov, ani Shakespeare nebýva uchránený...

Marginálie

Aj keď témou tejto kapitoly je veselohra, v úvode výkladu sa hovorí o všetkých formách drámy, preto aj poznámky na okraji sa zmieňujú o tragédii. Aristotela a Rapinova úvaha sú príkladom najstaršieho výkladu tragických divadelných hier. V týchto vysvetleniach je niečo freudovské – tragické udalosti na javisku kompenzujú rozpory, vášne a negatívne city vnútri ľudskej psychiky.

Svojráznosť Shawových názorov na všetky stránky ľudského života je všeobecne známa, ale jeho elitársky pohľad na interakciu diváka a divadla je preda len dosť trufalý. Sotvakto si dovoľí považovať aj Shakespeara za autora, ktorý sa podlizoval najhorším z divákov. Táto poznámka tvorí výrečný náprotivok k úlohám č. 167 a 168.

Dielo A. Danciera (citát na s. 105) pochádza síce zo 17. storočia, ale skúste zamlčať rok a každý bude tento citát považovať za výňatok z novodobej kritiky filmu či televízie. Dancierove slová sú doplnkom k marginálii R. Rapina, resp.

Aristotela (na s. 104). Zatiaľ, čo dvojica menovaných hovorí o tragédii ako takej, o tragédii ex definitione, Dancier svoje stanovisko odvodzuje od súdobého kritického prístupu k reálnej divadelnej situácii.

K paradoxu Ch. Chaplina niet čo dodať.

Zapamätajte si

Táto rozširujúca informácia *duchovne* trochu súvisí so slovami G. B. S. na s. 104. V každom prípade ide o veľmi špecifický výklad veselohry. Všeobecne sa komédia chápe ako *napravoratelka* života a ľudí (to isté, čo aj tragédia, len veľmi odlišným spôsobom účinku na diváka).

Pranierovaním zla, hlúposti, pýchy, smiešnosti a podobne sa má dospieť k presvedčeniu diváka, aby sa v ničom nepodobal na zosmiešnené figúry.

Rousseau si však myslí, že v komédii je predmetom výsmechu priamočiare a jednoduché správanie a že tvorcami hier sú vlastne povrchní a cynickí prefikanci, ktorí si prirodzenosť človeka nevážia a podrobujú ju verejnému posmechu.

Portréty J. Záborského a J. Palárika slúžia len ako ilustrácie a obrazová informácia o autoroch.

2.2.4 Čítanie s porozumením a interpretácia:

J. Palárik – *Zmierenie alebo Dobrodružstvo pri obžinkoch* (s. 106)

Úvodný výklad zdôrazňuje tak trochu zabudnuté politické pozadie Zmierenia a okolnosti Palárikovej aktívnej účasti v hnutí Novej školy.

Zároveň však treba žiakom veľmi dôrazne pripomínať, že v žiadnej Palárikovej hre nevystupujú príslušníci iných národov (Nemci, Maďari). Všetci tí, na ktorých mieri autorov zdvihnutý prst, sú pomaďarčení (ponemčení) Slováci, a z takého hľadiska sa na nich autor aj pozerá.

ÚLOHA č. 172

Úloha vyžaduje dôkladný jazykovo-štylistický rozbor úryvku, hoci sa týka druhoradých postáv.

- a) Palárik použil vo svojej dobe veľmi obľúbený spôsob mimovoľného miešania cudzích slov do slovenčiny.

- b) V zásade sa táto komunikačná *makarónčina* používala na zosmiešnenie a zneváženie postavy, aj keď u Palárika nájdeme istý rozdiel medzi uvedenými dvoma postavami. Capková sa divákovi javí ako nadutá sprostaňa, kým Pišta je vcelku milé táradlo, ktoré nechce nič predstierať, len rozpráva tak, *ako mu zobák narástol*.
- c) Z hry však jasne vyplýva, že ide o ľudí slovenského pôvodu, ktorí však nezvládli dlhý pobyt v inojazyčnom prostredí.

ÚLOHA č. 173

Úloha sa opiera predovšetkým o dedukciu. Východiskom je jednak výklad o novoškolskom politickom programe a jednak obsah Milušiných replík. Ideová orientácia textu je jasná, *polopatistická*, takže riešenie by žiakom nemalo robiť ťažkosti.

Inak je to s *postmodernou* inscenáciou, kde sa postavy zosmiešňujú mimo intencií hry a ich prejav sa nastavuje podľa súčasných kritérií. Potom by sa riešenie úlohy razom stalo mnohofaktorovým a nepredvídateľným.

Naproti tomu čítanie v intenciách autora jednoznačne recipienta vedie k identifikácii (*novoškolskej*) idey, že Uhorsko je spoločnou vlasťou mnohých národov, vrátane Slovákov, ktorí sú v štáte rovnocennými občanmi a sú jeho spolutvorcami. Na tejto idei nič nemení to, že mladý gróf predstiera, že je Rohon, a Miluša na scéne predstavuje grófkou Elizou.

Marginália na konci s. 107 vysvetľuje žiakom obsah archaizmu *pansláv*.

ÚLOHA č. 174

Jedným z myšlienkových vrcholov Zmierenia je scéna rozhovoru starého grófa Kostrovického so synom, ktorý sa odohrá po tom, ako obe dievčence a prefíkaný Rohon *napravili* pomaďarčenému mladíkovi hlavu.

Riešenia oboch ukážok sú celkom jednoznačné. Prvý úryvok dokumentuje v hre začiatok obratu, druhý pochádza z harmonizujúceho rozuzlenia. Požadovanou operáciou je síce interpretácia, ale pretože autor umiestnil svoje myšlienkové posolstvo do *prvého plánu*, teda do deja, môžu žiaci dospieť len k nejakým drobným variantom inak rovnakého vysvetlenia.

Ak bude tento vývin situácie a charakterov žiakom pripadať ako príliš naivný a priamočiary, nemalo by sa im to vyvracať, ale treba ich priviesť k chápaniu historického kontextu udalostí v hre.

ÚLOHA č. 175 a č. 176

Tieto dve úlohy sú *nesystémové* a presahujú didaktický koncept učebnice. Učiteľ ich nemusí zahrnúť do vyučovania (škola je zo zákona nepolitická a nestranička) a postupnosť učebného procesu sa tým nejako nenaruší.

ÚLOHA č. 177

Zámena osôb patrí k štandardnej výbave divadelných a filmových veselohier v minulosti, ale aj v novších časoch (20. storočie). Vo väčšine prípadov sú zámeny nechcené, neplánované, čo divák môže a nemusí vedieť. Palárik na tomto princípe tiež osnoval jednu hru – *Inkognito*.

V prípade Zmierenia však ide o chúlостivú situáciu. Nielenže štyri postavy vystupujú pod falošnou identitou, ale zároveň musia prezentovať názory prevzatej postavy. Keďže by to rozbilo celú autorovu myšlienkovú a morálnu koncepciu, musia nepravé postavy divákovi naznačovať, že tľmočia postoje prevzatej postavy, nie svoje.

Od žiaka sa očakáva pomerne náročná interpretácia, pri ktorej musí brať do úvahy tri veci – prehovor postavy, situačnú poznámku autora a falošnosť identity.

Napríklad Kostrovický sa potichu prihovára Rohonovi s veľmi nelichotivými poznámkami na adresu prostorekej grófkky, ale priamo s ňou hovorí zhovievavo a s mužským obdivom – považuje ju za pekné sedliacke dievča.

Eliza, ktorej pravú identitu divák už pozná, predstiera nevzdelanosť. Pretože je na scéne jediné dievča, svoje prejavy pre divákov nekomentuje. Rohon v úlohe č. 171 statočne tľmočí svoje negatívne výroky o Slovákoch, ale obaja s Ludovítom v postranných replikách uvádzajú svoje vystupovanie na pravú mieru. Rohon – v postranných výrokoč – nepriamo súhlasí s Milušou, falošnou grófkou, Ludovít, oficiálny ženích, vyslovuje v nestráženej chvíli zlostné komentáre na nevestu.

ÚLOHA č. 178

Úloha č. 178 nie je problémová úloha, je to dost neštandardný výklad. Ironickým jazykom, podobajúcim sa reči konverzačnej veselohry, dokumentuje príznaky sociálneho kolapsu uhorského zemianstva, osobitne jeho slovenskej časti. Pre žiakov je to súhrnná informácia, dopĺňajúca celú stať, žiaci nemajú nič riešiť, majú si pamätať. Ak sa pri čítaní pousmejú, úloha splnila svoje poslanie.

ÚLOHA č. 179

Druhotná analýza úryvku prinesie žiakom prekvapujúce poznanie – na tomto mieste má hra určité príznaky veršovaného diela. Žiaci, nasmerovaní na túto stránku diela, rýchlo zbadajú, že mnohé prehovory sú rýmované (nejaký presnejší rýmový vzorec však nie je dodržaný) a že niektoré prehovory – keď sa to Palárikovi podarilo intuitívne – majú pravidelnú rytmickú organizáciu. Ak vyučujúci požiada žiakov aj o záverečné literárnoteoretické zhodnotenie predmetného javu, žiaci sa zrejme zhodnú v tom, že Palárik sa nevyznačoval ani spontánnym básnickým nadaním, ani pevnejšou znalosťou sylabicko-tonickej veršovej prozódie a že tento jav nezohráva v hre významnejšiu úlohu.

ÚLOHA č. 180

V tejto úlohe nielenže sa majú žiaci vrátiť k trocha *zabudnutej* zručnosti stručne zapísať osnovu diela, ale sa aj hlbšie oboznámiť s našou klasickou odbornou štúdiou o umeleckej stránke a sociálnych aspektoch dramatickej literatúry a divadelníctva.

Konspekt je vždy čiastočne otvorená úloha, ale môžeme žiakov upozorniť aspoň na tie autorove tvrdenia, ktoré by nemali zostať nepovšimnuté.

Možný variant konspektu

1. Hra *Inkognito* ukázala správnu cestu národného rozvoja.
2. Správna cesta = tvorba slovenskej národnej drámy.
3. Ciele tejto tvorby sú dva:
 - ✓ zdvihnúť národné povedomie Slovákov,
 - ✓ podnietiť dramatickú spisbu medzi mladými autormi.
4. Dobré slovenské hry
 - ✓ podnietia vznik divadelných spolkov,
 - ✓ nájdú uplatnenie na javiskách,
 - ✓ pomôžu posilniť v mestách slovenský živel, ktorý je v úzadí.
5. Doterajšia absencia slovenského divadla – absencia národnej vzdelanosti.
6. Nadvláda cudzích vzorov, mravov a vzdelanosti – odrodilstvo.
7. Nádejou Slovenska je divadlo v slovenčine.

ÚLOHA č. 181

Otvorená analytická a interpretačná úloha. Palárikovu stať už žiaci analyzovali, jeho hru tiež, teraz majú obe skupiny poznatkov porovnať a zhodnotiť.

Palárik naznačil, že hry pre slovenskú verejnosť majú byť skôr jednoduché, nemajú sa vyznačovať obťažnými štylistickými a žánrovými formami. Od žiakov možno očakávať súhlas s jeho názorom.

Autor tiež zdôrazňuje potrebu národno-buditeľského zamerania našej dramatiky a sotva si možno nepovšimnúť túto orientáciu v Zmierení.

Okrem toho autor, povzbudzujúc súčasníkov do dramatickej tvorby, uviedol, že ak budú ich hry vyhovovať týmto hľadiskám, vyvolajú aktivitu uvedomelej mestskej mládeže pri organizácii divadelných predstavení. Z textu Palárikovej hry žiaci nemôžu vyčítať, či hra mohla alebo nemohla mať úspech u divákov, ale na vyučovaní im môžeme poskytnúť informáciu, že všetky Palárikove hry, Zmierenie nevynímajúc, sa na Slovensku hrali všade, kde sa zišla skupina mladých slovenských nadšencov. Takže súhrnný hodnotiaci názor na otázky v zadaní by mal byť aj u žiakov jednoznačne kladný – Palárikova hra napĺňala všetky požiadavky, ktoré on sám kládol na aktuálne slovenské divadelníctvo.

ÚLOHA č. 182

Úloha v podstate prekračuje možnosti žiakov strednej školy. Vyučujúci ju môže vynechať, alebo ju zodpovedať vo forme vlastného výkladu, alebo sa s ňou potrápiť. Prvú časť zadania by s jeho pomocou mohli zhodnotiť aj žiaci. Nemôžu posúdiť recenzný výrok v dobovom literárnom kontexte, ale môžu sami zhodnotiť hru – treba na nej niečo dopracovať, zlepšiť, ako navrhuje recenzent? Ak áno, čo by to malo byť? Záležitost' sa môže v triede prediskutovať. Druhá časť vyžaduje väčšiu pomoc učiteľa. Časť slovenskej kultúrnej verejnosti, v národnostnom smere veľmi zásadová, podozrievala novoškolských politikov, ku ktorým vtedy patril aj Palárik, že nie dost' razantne obhajujú Slovákov, že sú ochotní sa o ich postavení s Maďarmi jednať. A to mal Rampák na mysli – nemali radi Palárika ako verejného činiteľa, tak hanili aj jeho hry. Zaujímavým doplnkom k tejto tematike je úryvok z dávno zabudnutého článku, podpísaného pseudonymom Tiro, ktorý pochádza ešte z r. 1910, ale znie prekvapujúco súčasne (s. 108).

Marginálie

Citát z Palárikovej state o divadelnej hre (s. 107) je neobyčajne výstižným pohľadom na podstatu veselohry a vnímame ho ako aktuálny a odborne erudovaný i dnes. V istom zmysle je polemický s niektorými krajnými názormi na komédiu v prehľbujúcom učive uvedenom na predchádzajúcich stránkach.

Citát z Čepanovej štúdie je kritický voči Palárikovmu dobovému chápaniu myšlienkového zamerania a umeleckej svojbytnosti umeleckého diela. Čepan má pravdu, ale nemali by sme zabúdať na to, že tento rozpor v umeleckých dielach v nedávnych časoch dosiahol úroveň, v porovnaní s ktorou je Palárikovo dielo vzorom zdravej vyváženosti dejového a ideového plánu.

Skoro polemicky k uvedeným slovám vyznieva úryvok z teatrologickej štúdie Z. Rampáka (s. 109), ktorý hodnotí Palárika oveľa viac podľa dobových kritérií, než podľa dnešného chápania veci.

Zaujímavým doplnkom je citát z Aristotelovej *Poetiky* na s. 108.

Reprodukcia olejomalby M. Munkácsyho je myslená ako názorná, obrazová informácia o spôsobe života vo vyššej spoločnosti. Zobrazenie parížskeho salóna dopĺňa ešte slovný komentár.

Výmena identity postáv (s. 109)

V stručnosti sme spomenuli známejšie slovenské i inojazyčné diela, v ktorých bola zámena osôb použitá ako základ celého príbehu. Príkladov by mohlo byť viac, veď taký motív nájdeme aj u Shakespeara, Moliéra, Gogola ai.

Ďalší citát z Čepanovej štúdie je rovnako kritický, literárny vedec nepovažuje Palárikovo narábanie so zámenami postáv za dostatočne invenčné a ľudsky presvedčivé.

Na s. 110 sa Palárik vracia k úvahe o podstate komédie a znova je veľmi presvedčivý. Chápe divácku požiadavku zábavnosti, ale verí aj v pozitívny vplyv veselohry na myslenie a správanie diváka.

Obrázok Bírošovho portrétu z Palárikovho rodiska okrem iného pripomína veľkú chudobu memoriálnych pamiatok na tohto svojrázneho spolutvorcu národnej kultúry.

Zaujímavé slová Ivana Stodolu sú akýmsi súhrnným oceňujúcim hodnotením literárnej osobnosti J. Palárika. Ich cena je v tom, že ich vyslovil jeden z Palárikových najdôležitejších pokračovateľov, jeden z tých nemnohých, ktorí si vzali k srdcu jeho oslovenie mládeže.

2.2.5 Humor a spôsoby jeho vyjadrenia (s. 111)

Výklad

Krátke vysvetľovanie podstaty a druhov humoru slúžiace na zapamätanie. Je to tiež teoretický úvod k úlohám zameraným na jazykovú stránku veselohier.

ÚLOHA č. 183

Rozhodnutie sa žiaka pre jednu z možností je celkom nedôležitým výsledkom tejto úlohy. Asi najsprávnejšou odpoveďou by bolo, že autor hojne využíval obe stránky komiky. Zmyslom úlohy je, aby si žiaci uvedomili podstatu nových termínov a začali sa učiť ich používať v súvislosti s konkrétnymi literárnymi dielami. Dokazovanie prevahy jedného z prístupov, alebo argumentovanie v prospech ich vyváženého používania je to najdôležitejšie, čo sa od žiakov očakáva. Vždy musia nazrieť do textu a nájsť oporu pre svoje stanovisko.

ÚLOHA č. 184

Na okrajoch sa objavili rôzne – a možno povedať, že veľmi bystré – Palárikove úvahy o literárnej podstate veselohry, ale stať, z ktorej je použitý úryvok v tejto úlohe, nemá literárnoteoretický charakter. Je to polemika – a poriadne nabrúsená. Jeho hru obvinili z nemravnosti! Pozadie tohto útoku je už zabudnuté, istú úlohu v tomto cenzorskom čine zohralo aj kňazské povolanie jej autora. Palárik, zveličiac slová v odôvodnení cenzorského zásahu, sa vysmieva z tmárstva myjavských mestských pánov a ironizuje ich myslenie predstavou, že by sa celá dramatika premenila iba na inscenácie biblických textov.

Úlohou žiakov je dôkladne prečítať Palárikov text, zvážiť podstatu jeho slov o tom, čo je *smiešne*, a vyjasniť si, že nejde o kategóriu smiešneho v koncepcii umenia, ale o smiešnosť v občianskom zmysle.

Druhá časť pokynu nabáda žiakov, aby sami posúdili smiešnosť v tejto súvislosti (*čo je smiešne v našom živote*), porovnali to s časovo vzdialenou polemikou J. Palárika. Môžu sa dnešní žiaci zhodnúť s obsahom polemického článku spred 150 rokov? Navyše, dnešným žiakom chýba skúsenosť s cenzúrou umenia, ktorej absencia je v spoločnosti taká zrejmalá, že od rozhorčených recipientov literatúry či televízie neraz počúvame názor, že zavedenie morálnej cenzúry je nevyhnutné, ak sa nechceme otráviť tým, čo nám komerciou ovládané médiá a *stánky umenia* vnucujú. Daná úloha je celkom otvoreným podnetom, takže sa ani nepokúsime predpokladať, akým smerom sa poberie uvažovanie žiakov. Ale zaujať by ich táto téma mohla.

ÚLOHA č. 185

Hoci úloha vyzerá obyčajne, skrýva sa v nej *pasca*; otázkou je, komu je tá pasca nastavená. Úloha má dve časti:

- prvá je analytická a interpretačná,
- druhá je predovšetkým hodnotením.

Na okrajoch sme umiestnili niekoľko Palárikových teatrologických výrokov, ktoré sa dotýkajú danej témy. Pre istotu sme ich odsunuli ďaleko od tohto zadania. Žiaci by ich mali vyhľadať (s. 107, 110), porovnať s prvým odsekom polemickej state a až potom začať kriticky konfrontovať svoje vlastné presvedčenie s Palárikovu duchovnou pozostalosťou.

Riešenie je otvorené, pretože zo zozbieraných a preskúmaných Palárikových materiálov sa zračí obsahový rozpor, logický nesúlad vo výrokoach, a to umožňuje žiakom dosť rozmanitý prístup k ich konfrontácii, komentovaniu a interpretácii.

Marginálie

Povedali o humore

Výroky o humore (s. 111) dokumentujú v podobe duchaplných aforizmov kondenzované pohľady na literárnu kategóriu humoru. Žilkovo vymedzenie je racionálne, poučujúce, slovenské príslovie obrazné a vtipné a Chamfordov aforizmus nás očarí ako stelesnená koncentrovaná múdrosť ľudstva.

Mikove slová o komickom (s. 112) sa vzťahujú na viacero úloh, ale osobitne sa primknávajú k úlohe č. 184, kde sme ich aj umiestnili. Kým Palárik debatuje s konkrétnymi protivníkmi, Miko uvažuje o odvekej podstate komického v umení.

Nasledujúce tri citácie sú príspevky k poznaniu osobnosti J. Palárika. V poznámke *Zapamätajte si* upozorňujeme na to, aké miesto mal Palárik vo verejnom živote matičných rokov (býval členom viacerých delegácií, ktoré chodili do Pešti a do Viedne presadzovať národno-politické požiadavky Slovákov). Fotografia nového Palárikovho hrobu ilustruje terajší stav tejto pamiatky na spolutvorcu nášho divadelníctva (ale aj jednej z najvýznamnejších opôr štúrskej slovenčiny v čase jej najväčšej, porevolučnej krízy); výrok Hurbana vyjadruje úctu k zosnulému rovesníkovi, ktorý ho predišiel v odchode na ďalekú cestu. Uviedli sme ho aj preto, že Hurban nebol vždy Palárikovi a jeho počínaniu naklonený priaznivý, ale v hodine jeho smrti vedel vystihnúť podstatu a cenu statočného spolubojovníka. Kiež by sme túto veľkorysosť zdedili až do dnešných čias.

ÚLOHA č. 186

Odpovedať na túto otázku možno aj na základe prečítania hry, čo je základný stav informovanosti žiaka na hodine literárnej výchovy, ale oveľa lepším podnetom je oboznámenie sa s javiskovou alebo televíznou inscenáciou, ktorá hru obohatí o prítomnosť živých hercov, kvalitu a krásu ich hlasového prejavu, nápaditosť v stvárnení prostredia ap. Od žiakov sa očakáva úprimnosť a zodpovedné uvažovanie o estetickej účinnosti tejto hry. V prípade hlasného čítania ide hlavne o čítanie s porozumením a čítanie s vcítením sa do textu. Pri hodnotení hry zaváži aj prístup k inscenácii. Ak sa učiteľ bude opierať o filmový záznam niektorého staršieho stvárnenia, môže žiakov fascinovať schopnosť vtedajších hercov stotožniť sa s pôvodným myšlienkovým a estetickým posolstvom básnika, ale na druhej strane môže herecký a verbálny prejav pôsobiť na mladých ľudí ako anachronizmus, čo sa nevyhnutne preniesie aj na vnímanie celej hry.

Naproti tomu inscenácie súčasných divadiel majú tendenciu odsunúť či celkom zmeniť pôvodný ideový a morálny zámer hry a predstavenie realizovať ako súčasné čítanie textu. V takých úpravách sa dostáva hercom veľký priestor na realizáciu situačného humoru, čo sa môže mladému divákovi veľmi páčiť. Zmyslom úlohy nie je dosiahnuť určité, vopred očakávané hodnotenie, ale priviesť žiakov k tomu, aby v uvoľnenej atmosfére čo najhlbavejšie a z veľkého množstva hľadísk sformovali svoje hodnotiace stanoviská, v triednej diskusii ich podrobili skúške, úpravám a doplnili dodatočnými argumentmi.

ÚLOHA č. 187

Nasledujúce tri úlohy sú v našich školských podmienkach dosť neobvyklé, hoci na druhej strane môžeme konštatovať, že aj u nás sa už mnohé zmenilo. Dramatická výchova v zahraničí je veľmi populárny predmet, pretože v sebe integruje zručnosti mnohých vyučovacích predmetov, resp. kultúrnych oblastí (hudba, tanec, výtvarné umenie, dejepis, zemepis, etnografia) a má jednoznačne tvorivý charakter. Potreba dôkladnej teoretickej prípravy a pomerne veľké nároky na čas pri tvorbe návrhov predurčujú úlohu, aby sa nerealizovala ako celok na jednej hodine, ale aby sa celá tvorivá činnosť uskutočňovala vo väčšom časovom úseku.

Výstupom môže byť referát o krojoch s prezentáciou farebných obrazov, nákrasy návrhov, modely z papiera, látky ai. Zaujímavé by mohli byť aj situačné nákrasy scén na javisku a pod.

ÚLOHA č. 188

Aj táto úloha má podobné vlastnosti ako predchádzajúca a platia pre ňu podobné odporúčania.

ÚLOHA č. 189

Úloha využíva trocha odlišne zamerané zručnosti, ale inak sa podobá na dve predošlé. Dôležitou inováciou je uplatnenie hudobných prvkov, ktoré majú dotvárať slávnostnú scénu. Pre všetky tri úlohy je dôležité, aby sa žiaci nepokúšali riešiť úlohu *ošudiť*. Možno sú nie ani tak dôležité výtvarné či hudobné schopnosti, ako poctivosť a usilovnosť pri štúdiu problematiky, o ktorú sa bude návrh opierať.

2.2.6 Čítanie s porozumením a interpretácia: Molière – *Lakomec* (s. 114)

Výklad

Výkladová stať má dve časti. Prvá oboznamuje žiakov so situáciou vo francúzskom divadelníctve 17. storočia, v druhej časti sa nachádza stručný životopis dramatika a veľmi krátky opis jeho diela. Dopĺňa ho výpočet najznámejších hier.

ÚLOHA č. 190

Náročná interpretačná úloha, v ktorej majú žiaci zaujať stanovisko k veľmi zložitým literárnym i morálnym otázkam. Je vhodné pripomenúť aj citáciu mienky J. J. Rousseaua (s. 105), kde sa pripisuje komédii sklon zobrazovať morálne a ľudsky neprijateľné konanie kvôli dosiahnutiu komického účinku na divákov.

Žiaci si majú oživiť niečo z hry pomocou krátkeho úryvku z 2. dejstva. Riešenie je celkom otvorené a nebolo by vhodné predkladať nejaké *správne* závery.

- Kleant je divákovi v mnohých častiach hry sympatický, ale dnešný mladý človek nie vždy bude akceptovať jeho predstavy o spôsobe života. Chce príliš ľahko kľzať životom a nevelmi vyniká snahou zabezpečiť sa vlastným úsilím.
- Harpagon je vzorom bláznivého skupáňa a arogantného násilníka, a tak bude zaujímavé zistiť, ako žiaci príjmu Kleantovo negativistické chápanie pomeru *otcov a detí*.

ÚLOHA č. 191

O rovnaké východiská ako predchádzajúca úloha sa opiera aj toto zadanie. Inkognito postáv je obľúbená súčasť komédií, ale pozícia, do ktorej vmanévroval autor Valéra, je veľmi ťažká. Hrá na všetky strany, klame, podvádza, kombinuje. Žiaci majú rozhodnúť, či neprajní kritici mali pravdu, že takéto príklady nie sú pre mládež vyhovujúce, alebo sa prikloniť k názoru, že autor pridelil mladíkovi úlohu preto, aby ukázal, koľko je ochotný obetovať pre dobro dievčaťa a pre svoju lásku k nemu. Uvidíme, či žiaci budú pripravení ospravedlniť pretváрку a machinácie, ktoré sú motivované snahou o dobro pre dobrých.

Marginálie (s. 114)

Mignardov portrét je vzácnym obrazovým dokumentom o Molièrovej osobe. Je súčasťou biografického textu o dramatikovi.

Do tohto súboru patrí aj stručná výkladová zmienka o rozmarnom a dosť nespútanom živote francúzskeho spisovateľa.

Ilustrácia českého výtvarníka Kubaštu zobrazuje scénu z jednej Molièrovej hry. Pochádza z bohato a farebne ilustrovanej knihy pre mládež.

Molièrov výrok vhodne prezentuje text s príznakmi vyumelkovaného štýlu, ale v kontexte učebnice sa s touto charakteristikou neuplatní. O vyumelkovanom (*precióznom*) štýle sa v obsahu predmetu slovenský jazyk a literatúra nehovorí. Takže vtipný výrok zostáva len ukážkou novovekého aforizmu.

Zaujímavé

Takto sme označili informáciu o vzťahoch medzi kráľom (obrázok nižšie) a spisovateľom. Priznávame, že tejto správe chýba kontext. V učebnici sa nehovorí o problémoch, ktoré mal Molière s predstaviteľmi divadelníctva a vysokými, mienkotvornými literárnymi kruhmi, takže ani poznámka o tom, ako sa ho zastával a oceňoval kráľ Ľudovít, nemá náležitú významovú váhu. Do tejto súvislosti patrí aj poznámka na s. 116 o rozruchu okolo *Tartuffa*. Keďže hlavný negatívny hrdina tejto komediálnej drámy bol kňaz, vnútri cirkevného spoločenstva sa hra pociťovala (neoprávnene, ale s takou emotívnou vzťahovačnosťou sa stretáme až do dnešných dní – napr. boj o Formanov film *Hoří má panenko!*) ako útok na cirkev. Aj tu nakoniec kráľ, keď mu všetko správne vysvetlili, zmenil stanovisko a dramatika *podržel*.

ÚLOHA č. 193

Molière oplýval štylistickými bravúrami nielen v salónoch precióznych dám, ale aj na scéne. Pre žiakov nebude ťažké pochopiť smiešnosť situácie a pri sledovaní hry sa na nej dobre pobavia. Úloha však vyžaduje, aby prenikli do dialógov a objavili podstatu príbehu na scéne.

a) Analýzou textu majú žiaci pochopiť, že z jednej stránky je táto scéna typickou komediálnou situáciou. Kleant dostal otca do pasce tým, že ponúkol dievčaťu v otcovom mene drahý prsteň. Skupáň Harpagon zúri, ale netrúfa si pred dievčaťom, o ktoré sa uchádza, prejavíť svoju lakomosť, s čím syn jednoznačne počítal.

b) Konverzačný figeľ spočíva v zdvojených replikách (podobne, ako u Palárika). Harpagon potichu synovi nadáva a vyhráža sa mu, ale navonok sa neodváža žiadať navrátenie prsteňa, ktorý *daroval*.

Ešte vtipnejšie je to, že Kleant otcove nadávky a vyhrážania dáva figliarsky do súvislosti s Marianiným odmietaním daru. Mazaný mladík rastúce napätie medzi ním a otcom využíva na to, aby zvyšoval nátlak na dievča – prijať prsteň.

Žiaci majú riešiť úlohu za pomoci štylistickej analýzy jazyka prehovorov a interpretáciou medziľudskej situácie, ktorá sa vytvorila na scéne po Kleantovej bezočivej intervencii.

ÚLOHA č. 194

Praktická kreatívna úloha – žiaci majú zahrať divadelnú scénu, nejde ani tak o presnosť v tlmočení textu, ako o pobavenie sa na situácii, ktorú Molière vymyslel. Žiaci by sa mohli zabávať, ale zároveň si vyskúšať, že zahrať takúto jazykovo a interakčne komplikovanú scénu nie je práve jednoduché.

ÚLOHA č. 195

Žiakov čaká ďalšia hĺbková analýza divadelného textu. Kým v úlohe č. 193 sa smiešnosť na scéne vytvárala jazykovou hrou medzi Kleantom a jeho otcom, v tejto úlohe ide o jazykové nedorozumenie. Diváci od začiatku všetkému rozumejú, postavy však nie – jedna hovorí o voze, druhá o koze. Žiaci musia na základe jazykového rozboru určiť v každej replike kľúčové slová, ktoré sú zdrojom nedorozumenia:

H: ...moja krv, môj život...

V: ...som z (dobrej) rodiny...

H: ...vrát mi, obral...
V: ... plné zadostučinenie...
H: ...naviedol...
V: ...naviedla láska...
H: ...láska k mojim zlatkám...
V: ...cudná a statočná...
H: ...truhlička cudná a statočná?

ÚLOHA č. 196

Medzi určenými kľúčovými slovami sú také, ktoré síce obaja predstavitelia chápali správne, ale vzťahovali ich na iný mimojazykový kontext (láska k dievčaťu – láska k peniazom//nechajte mi, čo už mám rukách – nenechám ti ani pod necht). V tejto úlohe majú žiaci vybrať tie slová, ktoré majú prinajmenej dva významy a z ktorých si obaja protagonisti zvolili vždy ten nenáležitý: *poklad* (zbierka peňazí), *poklad* (vzácnny človek); *nedotkol si sa jej* (nevzal si z peňazí) – *dotknúť sa jej?* (zneuctiť ju?). Úlohy tohto typu by mohli žiakov zaujať a zároveň sú dobrou príležitosťou, ako si osvojiť jemné nástroje jazyka.

ÚLOHA č. 197

Úlohu treba považovať za celkom otvorenú, a to aj napriek tomu, že niet žiadnych pochybností o tom, čo si o danej otázke myslia odborné kruhy. Ide tu o žiakov, ktorí majú analyzovať a posúdiť miesto tejto scény jedného herca v kontexte celej hry.

- a) Je naozaj ťažké predvídať, či žiaci budú považovať veľký Harpagonov monológ za pribrzďujúcu zložku v príbehu, alebo ocenia brilantnú štylizáciu tohto prehovoru (prípadne podľa filmového záznamu aj jeho vynikajúce herecké stvárnenie, napr. Machatovo).
- b) Odôvodnenia môžu byť rôzne, od takých, ktoré sa držia textových alebo kreačných faktov, až po subjektívne (mne sa to páčilo/nepáčilo; bolo to výborné/nudilo ma to atď.).

Pomocníkom môžu byť aj veľmi výstižné slová ruského odborníka Chalizeva na okraji (s. 119), ktoré presne zapadajú do problematiky tejto úlohy.

ÚLOHA č. 198

Úloha prináša do učebného procesu *indukciu*, operáciu, ktorá sa používa oveľa menej ako napr. dedukcia alebo aplikácia.

Žiakom má slúžiť ako nástroj na to, aby vlastným úsilím spoznali nový typ trópu – hyperbolu. Kvôli uľahčeniu sme slová v takejto štylistickej pozícii zvýraznili kurzívou. Keď ich žiaci vyjmú z textu, zoradia vedľa seba – najlepšie by bolo písomne – a potom ich posúdia v *kontexte*, mali by si všimnúť ich spoločnú vlastnosť. Hysterický Harpagon *zveličuje*, jeho nekontrolovateľné citové výbuchy pomenávajú javy a udalosti posledných chvíľ spôsobom, ktorý by objektívne patril k oveľa závažnejším udalostiam. Každý uzná, že strata majetku šokuje a trápi aj ľudí, ktorí nie sú práve stelesnením skupánstva a mamonárstva, ale Harpagon šalie – zlodej sa mení na *vraha*, strata peňazí je *koniec všetkého*, celého života, je to *moja smrť*, *môj hrob* atď.

Identifikáciou spoločného znaku týchto štylistických jednotiek v rámci celého monológu by žiaci mali dospieť k podstate zveličenia, hyperboly, a vytvoriť jednoduché definície tohto jazykového javu. Aj keď návrhy definícií budú individuálne v niečom odlišné, všetky správne určenia sa budú musieť na seba podobať, takže úloha je – aspoň keď hovoríme o podstate záverečného poznatku – jednoznačná.

ÚLOHA č. 199

Na vytvorenie definície sme ponúkli žiakom šablónu. Slov, ktoré treba doplniť, je pomerne veľa, takže šablóna rozhodne nenahradí poznávaciu a tvorivú aktivitu žiakov, len usmerní vonkajší tvar definície.

Marginálie

Zapamätajte si (s. 116)

Táto informácia by mohla žiakov zaujímať. Dnes je herectvo predovšetkým ženská záležitosť, ale takáto konštelácia nie je veľmi starého dáta.

Citát z diela A. Gronemeyerovej pokračuje v teoretickej polemike o tom, aký je vlastne estetický a spoločenský zmysel komediálneho divadla. Nemecká autorka sa jednoznačne prikláňa k stanovisku, že veselohra zveličuje nedostatky ľudí, a tým ich vystavuje na pranier a upozorňuje na ne verejnosť.

P. Bayle a T. Hobbes (s. 117) vidia vec celkom inak: Bayle je skeptický voči „výchovnej“ funkcii komédie, Hobbes sa stavia ku komédii z pozície originálneho psychológa (k jeho myšlienke sa dodnes hlási mnoho psychologizujúcich estetikov): ľudia sa nad udalosťami na scéne smejú preto, lebo podvedome ich hreje uspokojenie, že nehody a nepríjemnosti sa dotýkajú iných ľudí, nie ich samých.

Greuzov obraz predstavuje roztomilý dobový typ mladého dievčaťa a slúži ako názorný podnet, ako si predstaviť typ Mariany v Lakomcovi.

Zapamätajte si

Táto poznámka rozširuje poznatky o Molièrovej osobnosti. Žiakom by mala priblížiť neobyčajnú úlohu autora v dejinách európskeho divadla. Aj táto poznámka je informáciou navyše. Pre recepciu Molièrovej hry to nie je dôležité, ale zainteresovanejší žiaci si môžu osvojiť poznatok, že Molière – podobne ako Shakespeare a ďalší slávni dramatici – nepovažoval za niečo nesprávne prevziať námietku od antického či stredovekého autora. Pôvodnosť inovovaným hrám zabezpečovala originalita spracovania a sociálna aktualizácia témy.

Zapamätajte si

Táto poznámka o čosi predbieha expozíciu novej látky v učebnici. Téma charakterového typu sa bude ešte len preberať, ale poznámka v predstihu upozorňuje na to, že charakterový typ, tu navyše ešte konkretizovaný na aktuálny typ skupáňa, je veľmi častým prostriedkom vo výstavbe diela komediálneho zamerania. Okrem divadelných hier uvádzame ako príklad aj niektoré prózy. Pôsobivý je citát z veľmi starej odbornej štúdie o divadle od J. Drydena. Molièrov súčasník sa snaží vystihnúť kvalitatívny vývin veselohry od alžbetínskej doby po Molièrova. Je pozoruhodné, že berie do úvahy dialektiku sveta a literatúry – v priebehu rokov sa kultivovala aj duchovná stránka ľudstva, aj jej odraz v umeleckej literatúre.

Druhá ukážka z Chalizevovho diela (s. 119) sa opäť vracia k hyperbole (patrí k úlohe č. 198). Autor zdôrazňuje význam hyperboly v divadelníctve, čo je nesporné, ale veľmi sa mylí, ak vysúva z okruhu jej uplatnenia napr. architektúru, maliarstvo či film. V mnohých architektonických dielach zreteľne vidíme, ako tvorca vedome prekračoval *prírodné* dimenzie, aby radikalizoval dojem (napr. barokové oltáre). Na hyperbole spočíva celá filmová groteska a pod jej vplyvom sa hyperbola uplatnila aj v neskorších filmoch (napr. J. Tati: *Prázdniny pána Hulota*). Výtvarná karikatúra je dokonca principiálne spojená s hyperbolizáciou znakov objektu.

Upravený text od T. Žilku vhodne uzatvára túto tému.

Anekdota o Molièrovi na konci s. 119 je určená skôr na pobavenie žiakov, ale zároveň ukazuje na ohromujúcu pohotovosť, prirodzenú vtípnosť a jazykový perfekcionizmus autora.

2.2.7 Charakterový typ (s. 119)

Výklad

V tejto o čosi dlhšej výkladovej stati sme zvolili metódou poučovania, teda nenaviedli sme žiakov, aby induktívnym skúmaním sami objavili podstatu tohto literárneho termínu. Ide o určitý ústupok od didaktickej koncepcie, ktorej sa inak dôsledne pridrižujeme v celom štvorročnom programe.

Samozrejme, ak by sa to vyučujúcemu nepáčilo, môže si sám vytvoriť postupný program, v ktorom by demonštroval charakterovú typológiu prostredníctvom vhodne zvolených úryvkov z Molièrovho diela.

2.2.8 Dramatická výchova (s. 120)

Výklad

Tento výklad nie je vysvetľovaním nových literárnych javov, je to vlastne rozšírená inštrukcia k nasledujúcemu programu tvorivej činnosti žiakov pri práci na vlastnom dramatickom texte. Do výkladovej časti sme umiestnili aj obidva východiskové texty, s ktorými budú žiaci neskôr pracovať. Prvý text umožňuje uplatniť na scéne aj osamotenú postavu protagonistu, takže sa priam núka využitie scénického *vnútorného monológu*.

Druhý text predkladá ako *oriešok na rozlúsknutie* záverečné morálne ponaučenie. Niektorí žiaci ho jednoducho vynechajú, ale to je útek od problému. Možnosti, ako odsek zachovať, sú viaceré, uplatnia sa najmä tvoriví žiaci s predstavivosťou.

ÚLOHA č. 200

Prvá úloha je *čítacia*. Predložené texty sú relatívne dlhé, takže ich čítanie možno využiť v rôznych smeroch. Okrem toho je umelecké zvukové stvárnenie textu ideálnou prípravou na prechod k jeho dramatizácii.

ÚLOHA č. 201

Úloha je pokynom k dramatizácii poviedok. Netreba zdôrazňovať tvorivý charakter úloh, ani to, aké je dôležité, aby žiaci dostali časový i morálny priestor na vlastný prístup k riešeniu.

Na druhej strane by sa hotové texty mali dôkladne prediskutovať, posúdiť a ohodnotiť zo strany žiakov – i učiteľa. Najmä tie vydarené.

ÚLOHA č. 202

Význam poslednej učebnicovej úlohy v povinnom programe vzdelávania je zrejmy – žiaci si majú v dramatinovanom predvedení vyskúšať, ako znejú ich výtvyry v hlasnej scénickej prezentácii. Až v tejto podobe najlepšie vyniknú prednosti a nedostatky žiackych literárnych pokusov.

Marginálie

Obraz B. Passarotihu (s. 120) umožňuje porovnať spôsoby predimenzovania znakov objektu vo výtvarnom umení s rovnakým zámerom vyjadreným literárnym jazykom.

Zlaté zrnko z Anglicka

Uvedený aforizmus hovorí o umeleckom majstrovstve, ktoré osobitne vynikne vtedy, ak predmet zobrazenia je jav, vec alebo osoba, ktoré objektívne nie sú pekné, sympatické, hodnotné. *Esteticky* povýšiť škaredé, nepríjemné či nesprávne vo veciach i v človeku vyžaduje najvyššie umelecké majstrovstvo. Nad touto skutočnosťou sa príliš mnoho ľudí nezamýšľa, veď aj medzi umelcami to dokáže len málokto.

Citát z príručky L. Šimona má rámcovať zadanie, pri ktorom sa nachádza. Jednou z príťažlivých stránok dramatickej výchovy v škole je, že uvádza žiakov do procesu skutočnej tvorby dramatického diela. Pokúsiť sa o takýto produkt je najlepším spôsobom, ako pochopiť zákonitosti tvorby a dôležitosť vnútornej vyváženosti v usporiadaní umeleckého diela.

Kocúrkovo ako intelektuálny problém

Kedysi také obľúbené Kocúrkovo pomaly upadá na Slovensku do zabudnutia. Chceli sme trochu oprášiť tento už vyše dvestoročný kultúrny fenomén. Zároveň sme však upozornili žiakov (ale zrejme aj mnoho mladších učiteľov), že komické príbehy z Kocúrkova nie sú iba kalendárovými anekdotami pre jednoduchých ľudí, ktorí sa radi zasmejú nad hlúposťou iných. V každom kocúrkovskom rozprávaní sa skrýva nejaký absurdný motív, alogický komponent, ktorý so železnou nevyhnutnosťou vedie k sérii na seba nadväzujúcich dôsledkov, ktoré už nemožno zastaviť. A navyše mnohé z týchto príbehov bývajú korunované pointou alebo poučením v štýle *fabula docet*.

Trojica aforizmov iba dopĺňa hlavný text, spája ich obdoba hlavného motívu z poviedky – bohatstvo.

Dramatická výchova (s. 121)

Úryvok použitý na okraji je vlastne súborom cieľov tohto vyučovacieho predmetu. Ku všetkým z nich sa hlási aj naša učebnica.

Slová L. Šimona (s. 122), aj keď štylizované do negatívneho vyjadrenia, pomáhajú objasniť, prečo sme predložili žiakom úlohy, v ktorých majú preukázať praktické tvorivé zručnosti a schopnosť využiť teoretické vedomosti na riešenie konkrétnych problémov dramatického umenia.

Úryvok z príručky našej poprednej recitátorky a odborníčky na rétoriku J. Čajkovej patrí k úlohám č. 200 a 202. Je to len zopár slov, ale vystihujú takmer všetko podstatné pri hlasovom spracovaní dramatických textov. Osobitne dôležité je miesto, kde autorka naznačuje rozdiel medzi schopnosťou vyjadriť vnútorný zmysel textu, zviditeľniť jeho skrytý význam, a snahou znásilniť literárne dielo tým, že do neho vnašame svojvoľné postoje, ktoré sú originálu celkom cudzie a neraz ho znehodnocujú. Nikdy v minulosti nebol tento problém taký vypuklý a natoľko aktuálny ako práve teraz.

2.2.9 Čítanie s porozumením a interpretácia:

O. Wilde – *Je dôležitá mať Filipa* (str. 122)

Stať o spisovateľovi, doplnená farebnou karikatúrou, je výkladovým textom určeným na osvojenie si zapamätaním. O čosi zvýšený dôraz sme položili na tragickú stránku dramatikovho súkromného života, aby lepšie vyniklo protirečenie medzi neuveriteľnou ľahkosťou a eleganciou jeho literárneho sveta a dramatickým až drastickým priebehom druhej polovice jeho osobného života. Ide o rozširujúce učivo a jeho zaradenie do učebného procesu závisí výlučne od rozhodnutia vyučujúceho.

Výklad

Druhá časť výkladu sa zameriava na vstupné informácie o preberanej hre. Za dôležité sme považovali oboznámiť žiakov aj so zvukovou slovnou hračkou v anglickom názve. Jednak, aby si to žiaci vedeli lepšie predstaviť, a tiež preto, aby ocenili vtipný nápad prvého prekladateľa tohto titulu (ešte nie celej hry). Slovenský preklad je celkom voľný, vychádzajúci zo znenia domáceho idiómu, ale perfektne zodpovedajúci anglickému originálu (pripomeňme si v tejto súvislosti ako negatívny príklad znenie staršieho slovenského názvu Shakespeareovej veselohry *Skrotenie zlej ženy*, čo je výslovný nezmysel).

ÚLOHY č. 1 a č. 2

Prvé úlohy sú – ako obyčajne – čítacie. Vzhľadom na svoj charakter by mali byť texty mimoriadne zaujímavým námetom na hlasové stvárnenie v triede. Nie nadarmo sme zdôraznili potrebu *lahkosti* a *úsmevnosti* v interpretácii. V dôsledku prastarej školskej tradície v deklamačných vystúpeniach našich žiakov najčastejšie dominuje pátos, slávnostnosť, resp. tragickosť; oveľa menej vedia naši žiaci narábať s opačným emocionálnym pólom – veselosťou, vtipnosťou, úsmevnosťou. Najmä tento posledný prístup je tá najsprávnejšia poloha na hlasnú interpretáciu Wildových hier. Dve úlohy sú tu preto, že v prvej sa uplatnia iba mužskí herci, v druhej ide o zmiešanú dvojicu.

ÚLOHA č. 3

Obvyklá analytická úloha, v ktorej žiaci iba aplikujú vedomosti, ktoré nadobudli, vyskúšali si a upevnili už dávnejšie. Úloha nemôže byť celkom jednoznačná, pretože v hre je pomerne dosť motívov, ale niet dôvodu predpokladať rozkolísanosť v zistení, že dej Wildovej hry má všetkých päť konštrukčných fáz. Možno sa žiaci zhodnú v tom, že zápletkou hry je rozumná podmienka slečny Gvedolíny, že jej manžel sa musí volať Filip. Ale k zamotaniu deja prispieva aj dvojité životo Jacka Worthinga. Väčšina žiakov sa asi zhodne v tom, že vyvrcholením hry je odhalenie Jackovho škandalózneho pôvodu a zrod citového puta medzi Algernonom a Cecíliou atď.

ÚLOHA č. 4

Aj táto úloha je analytická, ale tentoraz ide o rozbor jazyka hry. Žiaci majú potvrdiť, že Wildovo dielo je konverzačná hra. V zadaní sú až tri krátke úryvky, aby žiaci mohli identifikovať rôzne humorné prvky.

- 1) Pre Wilda je typické používanie vznešeného aristokratického štýlu (secesná obdoba Molièrových precióznych aforizmov) v súkromnom rozhovore, neraz o celkom banálnych veciach. Jack *nemal tú česť byť pokrstený*. Algernonova odpoveď je zasa založená na paradoxných, ba až absurdných obratoch – *nekrstili ma už dlhé roky*. Žiaci si iste povšimnú v tejto vete roztomilý nezmysel, ktorým sa ignoruje samozrejmá skutočnosť, že každého pokrstia len raz.
- 2) Aj v rozhovore dvoch mladých dám Wilde používa spomenuté jazykové *figle* – alogický je Gvendolínin záver, že mať dobrý výhľad z vrchu na okolie znamená, dostať sa doprostred davu ľudí. Cecíliina odpoveď je zasa

vtipná reakcia, ktorou kontruje náznakom veľkomestskej povýšenosti u londýnskej slečny – *nemáte rada mnoho ľudí pohromade, preto žijete v Londýne (!)*.

- 3) Gag v druhej replike je akoby predzvestou francúzskej školy absurdného divadla, ktorá sa objaví až o pol storočia neskôr *Jedia lievace – to vyzerá na pokánie*.

ÚLOHA č. 5

V tejto úlohe sa očakáva od žiakov stupňovité riešenie. Najskôr si musia dôkladne preštudovať úryvok a porozumieť mu. To znamená, že majú oddeliť výrok C. Scotta, ktorý Vilikovský iba cituje, od vlastného názoru slovenského autora. Hoci je otvorená už aj táto časť úlohy, predsa len je príjem Scottovho názoru obmedzený jeho obsahom. Wildove sentencie sú – podľa neho – *lacným trikom*, lebo sú založené na jednoduchej transformácii: myšlienku, ktorú väčšina ľudí odmietne ako chybnú či neprijateľnú, Wilde premení na pozitívny prehovor postavy (*Čo viete vy? – Neviem nič. – To rada počujem. Neuznávam nič, čo narúša prirodzenú nevedomosť*).

Vilikovský najskôr sponchybní Scottovo východisko – aj keby to bolo tak, ako Scott tvrdí, nejde o žiadnu lacnú cestu, ktorou sa môže pobrať hocikajký treťoradá napodobňovateľ. Potom Vilikovský predostrie vlastný výklad. Wildove postavy často tvrdia nezmysly, ale za nimi sa skrýva odmietnutie nesprávnych javov *Fajčím – To rada počujem, v Londýne sa potľka príliš veľa mužov, čo nič nerobia*.

Po završení tejto analyticko-interpretáčnej etapy majú žiaci zhodnotiť oba výroky a prisvojiť si niektorý z nich. Výstup z tejto časti zadania je celkom otvorený, nikto nemôže predvídať, na ktorú stranu sa žiaci priklonia. Nechajú sa ovplyvniť estetickým zážitkom z iskriacich viet, alebo pristúpia k dielu zo suchopárneho, racionálneho hľadiska, zoči-voči ktorému Wildovo dielo stráca na pozitívnom obraze?

ÚLOHA č. 6

Riešenie tejto úlohy vyžaduje skôr schopnosť vycítiť medziliterárne súvislosti, než logicky verbálnym spôsobom vysvetliť náznakové prepojenia. Preto môže byť toľko riešení, koľko je žiakov v triede.

Ako základ na posúdenie scény možno použiť kumuláciu scénických prejavov typických pre veľmi prostoduché love-story s povinnými *cukrovými*

happyendmi. Všetky dvojice, ktoré sa v závere našej hry ocitli na javisku, si padajú do náručia s radostnými výkrikmi. Je to akýsi Hamlet naruby, kde sa pozabíjali skoro všetci, ktorí boli prítomní.

Ale vo Wildovi stále drieme jeho diabolské *ja*. Padaním do náručia sa príbeh nekončí. Operetnú scénu pohrdlivo komentuje lady Bracknellová ...*objavujú sa u teba príznaky triviality*.

Najschopnejší zo žiakov by mali postrehnúť, že autor najprv inscenuje *ordináciu v ružovej záhrade* a potom ju *šľahne* zosmiešnením priamo na scéne. Absolútnym koncom, pointou, je opakovanie názvu hry, ktorá má divákovi pripomenúť, že ľúbostným výlevom a vyznaniam predchádzal tvrdý realistický boj o uznanie, ktorý museli podstúpiť viaceré postavy, aby získali svoj status v spoločnosti.

ÚLOHA č. 7

Záverečné úlohy majú byť demonštráciou relatívnej vyspelosti študentov, ktorí končia jeden ročník svojho stredoškolského vzdelávania. V úlohe sa od nich požaduje, aby uvážili, či dnešná generácia vníma túto hru ako vynikajúci literárny a divadelný produkt, či chápe a prijíma jej humor, skrátka, či sa pri jej čítaní, alebo pri jej sledovaní baví tak, ako 3-4 generácie divákov pred ňou.

ÚLOHA č. 8

Záverečným akordom učebnice je citácia jedného z Wildových aforizmov o umení. Žiaci nemusia nevyhnutne vedieť, že sa opiera o Kantovu definíciu estetického, stačí, keď sa zahĺbia do štúdia autorovho výroku a pokúsia sa určiť, či ho dobre chápu a či s ním súhlasia. To prvé možno považovať za viacmenej jednoznačné, to druhé je celkom otvorená záležitosť.

Najlepšie sa dá vyrovnáť s týmto aforizmom vtedy, keď sa postupuje od konca. Wilde uzatvára, že umenie je *neužitočné*, že estetická recepcia umeleckého diela neprináša človeku žiadny prospech ani výhodu (teda, že umenie je spoločensky neužitočné). To by znamenalo, že ho možno považovať za zbytočné (dosť blízko k tomuto záveru dospel starnúci Tolstoj). Ale Wilde sa *vyšmykne spod klepca, ktorý sám pripravil*. Umenie síce nie je nikomu na prospech, ale má spoločenskú hodnotu – *ak prináša potešenie ostatným ľuďom*.

Potiaľto ide o celkom logické čítanie a priamočiaru interpretáciu. Potom však majú žiaci posúdiť Wildov záver z vlastného hľadiska. Tam na nich čaká otvorený priestor s početnými možnosťami.

Poznámka

Obe posledné ilustrácie – obraz W. P. Fritha a H. de Toulouse-Lautreca – slúžia iba na pripomenutie atmosféry, v akej prebiehal život vtedajšej *high-society*, nie sú to účelové ilustrácie k žiadnej Wildovej hre.

2.2.10 Test (s. 126)

Ukážka testu má slúžiť v škole vo viacerých smeroch. Najmenej zo všetkého sa hodí na záverečné skúšanie na známky, pretože možno očakávať, že po niekoľkých rokoch budú správne odpovede príčinlivými študentmi označené priamo v zapožičanej učebnici.

Prvým dôvodom, pre ktorý sme zaradili tento nácvičný test do učebnice, je to, aby si žiaci zvykali pracovať s takýmto dokumentom. Test je obsahovo, kompozične i štylisticky napísaný tak, ako sa tvoria testy na externú maturitu. V niektorých smeroch sme si dovolili odchýlky, ktoré v štátnom teste byť nemôžu, pretože tam musia byť odpovede stručné a jednoznačné (alebo môžu mať niekoľko štandardizovaných podôb, zachytených v kľúčí).

Náš test má tiež 8 častí a spolu 64 otázok. Zahŕňa štandardizované učivo z oboch ročníkov stredoškolského štúdia. Tvoria ho úlohy v dvoch základných formách – otázky s voľbou správnej odpovede a úlohy s krátkou odpoveďou, ktorých je o čosi viac ako to v maturitnom teste obyčajne býva. A ešte je tu jedna odlišnosť od maturitných testov. Náš test sa týka výlučne literárno-umeleckého učiva, kým v externej maturitnej skúške bývajú texty a úlohy aj z iných štylových oblastí – administratívnej, odbornej, publicistickej, rečnickej a pod.

Upozorňujeme ešte na jeden problém, ktorý ešte vždy, aj po pomerne dlhom čase od zavedenia maturitných testov, mylí niektorých učiteľov.

Test obsahuje iba štandardizované učivo, ale to neznamená, že sme nepoužili aj literárne diela, ktoré nie sú v povinnom štandarde (*Tichá voda, Peter a Lucia, Suchá ratolesť, kratšie básne*). Rozdiel medzi segmentmi, ktoré sa opierajú o neštandardizované literárne diela, a tými druhými spočíva v tom, že pri nepovinných dielach sa úlohy týkajú iba javov, ktoré sú priamo identifikovateľné v úryvku, kým pri štandardizovaných dielach možno položiť aj otázku, ktorá sa dá zodpovedať len na základe znalosti celého diela (napr. č. 17, 26...).

3| Ukážka dištančnej úlohy spracovanej k vzdelávaciemu programu

Využitie literárnych textov na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka so zameraním na etické aspekty literárneho diela

Vypracovala: PhDr. Anna Bošňáková

Gymnázium na Ulici L. Sáru č. 1, Bratislava

Téma: A. S. Puškin *Kapitánova dcéra* – Etické aspekty konania literárnych postáv a riešenia problémov v literárnom diele

Tematický celok: Veľká epická próza

Ciel:

- Analyzovať literárne dielo *Kapitánova dcéra*.
- Vyjadriť svoj názor na konanie literárnych postáv a riešenie problémov v diele *Kapitánova dcéra*.
- Odôvodniť svoje tvrdenia, argumentovať.

Pomôcky: Literatúra pre 1. ročník gymnázií a SOŠ, Slovník literárnovedných termínov, Slovník cudzích slov, IKT, román *Kapitánova dcéra*

Metódy: metóda riešenia úloh, práca s literárnym textom, problémový výklad, riadený rozhovor

Úvodná aktivita

Žiaci si zopakovali základné pojmy z predchádzajúcej hodiny (*román a jeho znaky, druhy románu, priamy rozprávač, horizontálne členenie textu*)

AKTIVITA č. 1

Práca s výkladovým textom zameraná na čítanie s porozumením a na spôsobilosť používať kognitívne operácie.

Na tabuli bolo napísané:

Alexander Sergejevič Puškin – „Slnko ruskej literatúry”

Žiaci si percepčne prečítali výkladový text v učebnici pre 1. ročník na s. 104, našli informácie, totožné s označením autora „Slnko ruskej literatúry.” Následne si mali prelistovať román *Kapitánova dcéra*, pričom zistili, že v diele sa okrem prozaického textu nachádzajú aj verše, texty ľudových piesní a rôzne zaujímavé myšlienky na začiatku kapitol. Do zošita si zapísali:

Puškin:

- základný kameň ruskej novodobej literatúry,
- skvost ruskej poézie.

Ďalej si mali pozrieť podobizeň autora v učebnici a nájsť margináliu, ktorá zdôvodňuje jeho zaujímavý vzhľad. Našli informáciu v marginálii – z matkinej strany Etiópčan, z otcovej strany ruský šľachtic.

AKTIVITA č. 2

Jeden žiak bol vyzvaný, aby prečítal nahlas margináliu o predvedení Puškina pred cára. Začalo sa problémové vyučovanie. Žiaci riešili problém:

Prečo bol Puškin predvedený pred cára?

Využili sme medzipredmetové vzťahy medzi slovenskou literatúrou a dejepisom. Pripomenuli sme si situáciu v Rusku po napoleonských vojnách, kedy sa mnohí ruskí šľachtici vrátili zo západnej Európy do Ruska a začali kritizovať samoderžavie, teda absolútnu moc cára. Z krátkej diskusie vyplynulo, že aj Puškin kritizoval cára, a preto bol nepohodlný. Potom nasledovali otázky:

Kritizoval ešte niektorý ruský spisovateľ cára? Ako dopadol, čo sa s ním stalo?

Žiaci si spomenuli na Lermontova, ktorý zomrel v súboji. Spoločne sme našli analógiu medzi životom Puškina a Lermontova. Aj v tomto prípade spisovateľ prekážal režimu, ktorý ho opantal intrigami, Puškin naletel a v súboji zomrel krátko po napísaní *Kapitánovej dcéry*.

AKTIVITA č. 3

Vychádzala z úlohy č. 180 z učebnice literatúry. Žiaci dokazovali, že ide o román, pretože v ňom bolo viac dejových línií a teda i konfliktov.

Riešenie úlohy – práca žiakov:

- Vzťah Griňova a Pugačova
- Príbeh lásky medzi Griňovom a Mašou
- Disgresia zážitku Griňova a Zurina v hostinci v Simbirsku
- Vzťah Griňova a sluhu Saveljiča
- Vzťah Saveljiča a Griňovovho otca
- Príbeh Švabrina

Žiaci našli aj styčné body s povestou, keďže autor umiestnil príbehy na konkrétne miesta, napr.:

- Petrohrad
- Simbirsk
- Oremburg
- Belogorská pevnosť

AKTIVITA č. 4

Vychádzala z úlohy č. 181 na s. 105 v učebnici literatúry, ktorá bola zameraná na vnútornú kompozíciu diela. Pri jej určovaní žiaci prejavili vedomosti aj zručnosti a bolo to pomerne rýchlo. Dokonca určili všetkých päť stupňov.

1. Obraz Griňovovej rodiny, prostredie šľachtické, hlavná postava Griňov už pred narodením zapísaný do Semionovského pluku.
2. Cesta do Oremburgu, stretnutie s neznámym sedliakom - Pugačovom, zajačí kožuch ako dar má vplyv na vývoj príbehu v diele.
3. Dobytie Belogorskej pevnosti, poprava členov vojenskej posádky, okrem Griňova. Stretnutie Griňova a Pugačova. Griňov neprešiel na stranu kozákov.
4. Griňov obvinený z vlastizrady. Maša zachraňuje Griňova pred trestom a väzením po stretnutí s cárovnou Katarínou II.
5. Poprava samozvanca Pugačova.

AKTIVITA č. 5

Rozhodujúca aktivita na tejto hodine, pretože *bola zameraná na etické kvality hlavnej postavy*, pričom si ich žiaci uvedomili v porovnaní hlavnej postavy Griňova a Švabrína. V úlohe č. 182 z učebnice literatúry určili riešenie a uvádzali argumenty:

- Griňov za pomoc daroval kožuch biedne vyzerajúcemu sedliakovi.
- Griňov prejavil najväčšie *etické kvality*, keď *odmietol prejsť na stranu samozvanca Pugačova*, teda na stranu kozákov s vedomím, že prisahal ruskému cárovi vernosť a rozhodol sa aj za cenu hroziacej smrti *plniť si svoje vojenské povinnosti*.
- Švabrína na druhej strane hodnotili ako *negatívnu postavu s veľmi neetickými vlastnosťami*. Označili ho za zradcu, lebo prešiel na stranu kozákov, zúčastňoval sa na násilí, po prebratí velenia v Belogorskej pevnosti, chcel si zobrať za manželku Mašu bez lásky a prebrať ju Griňovovi.

AKTIVITA č. 6

Vychádzala z úlohy č. 185 v učebnici literatúry. Žiaci sa sústredili **na etické vlastnosti vedľajšej postavy Saveljiča**. Po prečítaní ukážky v učebnici literatúry na s. 106 postavu hodnotili nasledovne:

- pri stretnutí Saveljiča a Pugačova sa táto vedľajšia postava zachovala rozhodne, priamo komunikovala so samozvancom,
- v napätej situácii chránil záujmy svojho pána Griňova, hodnotenie potvrdili argumentom z textu: „*Ja ti dám zajačí kožuch! A čo keď dám z teba*

zaživa kožu stiahnuť na kožuchy. Ako ráčiš rozkázať, odpovedal Saveljič, ale ja som obyčajný poddaný a zodpovedám za panský majetok.”

V ukážke z úlohy č. 186 tiež našli **etické správanie v liste Griňovovmu otcovi**. „*Lenže ja nie som starý pes, ale Váš verný služobník, pánove rozkazy vždy poslúcham a vždy som Vám horlivo slúžil, až som ošedivel.*“

Pri porovnaní listov z úlohy č. 186 žiaci zistili, že jazykový štýl postáv závisel od ich zaradenia k spoločenskej vrstve.

AKTIVITA č. 7

Súvisela s riešením úlohy č. 187 a obrázkom Kataríny II. na s. 107. Žiaci vyjadrovali svoje názory, svoj postoj k mravným hodnotám, argumentovali.

Stretnutie Maše s cárovnou v parku a následne na cárskom dvore označili ako ideálne. Podľa nich sa bežne panovníci nestretávajú so svojimi poddanými. Odvahu Maše označili za etickú, pretože táto nežná ženská postava zachránila Griňova, ktorý bol nespravodlivo obvinený z vlastizrady. Aj keď sa stretával Griňov s Pugačovom, vždy zostal verný cárskemu Rusku. Aj konanie cárovnej bolo podľa nich ideálne, teda **romantické**.

AKTIVITA č. 8

Bola zameraná na schopnosť spracovať informácie. Žiaci pracovali s textami na s. 108.

Výstup aktivity

Rozprávač príbehu v románe je priamy, zúčastňuje sa deja, vieme, ako vyzerá, ale občas hodnotenie situácie preberá autor cez autorskú reč.

Záver, zhodnotenie vyučovacej hodiny, práce žiakov

Reflexia učiteľa

Žiaci splnili cieľ vyučovacej hodiny, analyzovali dielo *Kapitánova dcéra*, vyjadrili svoj názor na konanie postáv v uvedenom literárnom diele a na riešenie problémov vyplývajúcich z úloh. Svoje názory podložili argumentmi. Vyučovacia hodina žiakov zaujala, ocenili možnosť vyjadriť svoj názor, aj keď je na mieste pripomenúť, že žiaci sú na taký postup na hodinách literárnej výchovy zvyknutí a uvedené postupy neboli pre nich nové.

Zoznam použitej literatúry

GREGOROVÁ, I., LAPITKA, M. 2009. *Literatúra pre 2 ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2009, 136 s. ISBN 978-80-10-01799-7.

HINCOVÁ, K., HÚSKOVÁ, A. 2009. *Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2009, 368 s. ISBN 978-80-10-01772-0.

CHORVÁT, M. 1953. Úvod. In J. Jesenský *Ženích a iné rozprávky*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1953, 68 s.

ŠTEVČEK, J. 1989. Urbanov zápas o umeleckú pravdu. In M. Urban *Výkriky bez ozveny*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1989, 334 s. ISBN 80-220-0065-5.

ŠÚTOVEC, M. 1999. *O epickom diele*. Levice : L. C. A., 1999, 101 s. ISBN 80-88897-43-2.