



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Darina Bačová
Marián Lapitka

Využitie učebnice literatúry pre stredné školy v učebnom procese

2013

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

Využitie učebnice literatúry pre stredné školy v učebnom procese

Marián LAPITKA
Darina BAČOVÁ

Bratislava 2013

Obsah

Úvod	4
1 Využitie učebnice literatúry v učebnom procese so zameraním na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka	5
1.1 Všeobecne o kompetenciách	5
1.2 Rozvoj žiakových kompetencií v rámci učebného procesu	7
1.3 Teoretické východiská dramatického diela v súvislosti s rozvojom kľúčových kompetencií	9
2 Didaktická analýza praktických aktivít zameraných na prácu s textom – tematický celok Dramatická literatúra (všeobecné otázky)	
(Literatúra pre 2. ročník gymnázií a stredných odborných škôl, 8. kapitola)	12
2.1 Dráma	12
2.2 Čítanie s porozumením a interpretácia: W. Shakespeare – Hamlet, princ dánsky	14
2.3 Čítanie s porozumením a interpretácia: J. Gregor Tajovský – Statky-zmätky	26
2.4 Dramatická reč	30
2.5 Dejstvá a výstupy	35
2.6 Inscenácia dramatického diela	35
2.7 Dramatická výchova	37
2.8 Čítanie s porozumením a interpretácia: F. Schiller – Úklady a láska	40
2.9 Čítanie s porozumením a interpretácia: H. Ibsen – Pani z príhoria	47
3 Ako pracovať s učebnicou literárnej výchovy	52
3.1 Bloom a Bruner	54
3.2 Konštruktivistická pedagogika	56
3.3 Učebnica – študijný text a didaktický stimul	56
3.4 Konštruktivisticky osnované učebné texty	57
3.5 Výstupy z učebného procesu	59
Zoznam použitej literatúry	63

Úvod

Učebný zdroj k vzdelávaciemu programu pod názvom *Využitie učebnice literatúry v učebnom procese so zameraním na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka* je študijným materiálom nielen pre účastníkov daného vzdelávacieho programu, ale aj pre všetkých, ktorí sa rozhodli implementovať učebnicu literatúry autorov Ivany Gregorovej a Mariána Lapitku do praktickej výučby slovenského jazyka a literatúry na strednej škole.

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

Prvá kapitola sa zameriava na využitie učebnice literatúry v učebnom procese so zameraním na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka a prináša teoretické východiská dramatickej výchovy v súvislosti s rozvojom kľúčových kompetencií. Druhá kapitola obsahuje didaktickú analýzu úloh z učebnice 2. ročníka (tematický celok Dramatická literatúra – všeobecné otázky, 8. kapitola).

Tretiu kapitolu tvoria realizačné zásady, aby sme zvýšili odbornosť učiteľov v prístupe k realizácii úloh z učebnice. V tejto kapitole učebného zdroja uvádzame ich výklad.

Veríme, že učebný zdroj využijú účastníci vzdelávacieho programu, ktorých jeho obsah oslovil, a tiež tí, ktorí sa rozhodli aplikovať úlohy ponúkané v učebnici do praxe alebo už s učebnicou na hodinách literatúry pracujú a siahli po učebnom zdroji s cieľom skvalitniť svoju prácu.

1| Využitie učebnice literatúry v učebnom procese so zameraním na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka

1.1| Všeobecne o kompetenciách

Až do konca minulého storočia sa edukačné ciele (napríklad v úvodoch učebných osnov) uvádzali v analytickej podobe. Obyčajne boli usporiadané podľa zložiek osobnosti, ale to sa explicitne neuvádzalo, takže ciele boli prezentované ako súbor určitého počtu samostatných ukazovateľov.

Na jednej strane sa tak jednotlivé cieľové charakteristiky predkladali učiteľovi v zdôraznenej, individualizovanej podobe, na druhej strane však takto usporiadané cieľové kategórie strácali kontakt s celistvým obrazom žiaka.

Navyše, učebný proces smerujúci k memorovaniu poznatkov ani veľmi neumožňoval cieľavedome rozvíjať iné zložky osobnosti s výnimkou pamäti. Tvorcovia týchto *zoznamov* však dobre vedeli, že atomizovaná prezentácia cieľov má viac nedostatkov ako predností.

V priebehu 90. rokov začali do našej pedagogiky prenikať tendencie, ktoré ponúkali ciele agregované do väčších celkov – *kompetencií* (ako slovenský ekvivalent sa najčastejšie používa výraz *spôsobilosti*). Obe európske organizácie, Európska únia a OECD, podnietili diskusiu o kompetenciách a usilovali sa vytvoriť rekomendačné dokumenty pre národné vzdelávacie sústavy. U nás sa uplatnilo najmä *Odporúčanie Európskeho parlamentu* z r. 2006, ktorého súčasťou bol aj Európsky referenčný rámec (ERR), opisujúci jednotlivé kompetencie, ktoré by sa mali aplikovať ako ciele v národných školských kurikulumoch.

ERR uvádza 8 kľúčových kompetencií, ktoré však bolo možné ešte syntetizovať. Európsky referenčný rámec uvádza týchto osem kompetenčných cieľov: a) komunikácia v materinskom jazyku, b) komunikácia v cudzích jazykoch, c) matematická kompetencia, d) digitálny kompetencia, e) kompetencia učiť

sa učiť sa, f) spoločenská a občianska kompetencia, g) iniciatívnosť a podnikavosť, h) kultúrne povedomie a jeho prejavy.

Odporúčanie prišlo na Slovensko takmer zároveň s proklamáciou reformy vzdelávania, a preto bolo v plnej miere akceptované pri tvorbe nových pedagogických dokumentov. Na predmet *slovenský jazyk a literatúra* sme štandardizovali štyri kľúčové kompetencie, na ktoré sme zamerali vzdelávací obsah:

- 1) poznávacia (kognitívna) kompetencia,
- 2) komunikačná kompetencia,
- 3) interpersonálna kompetencia,
- 4) intrapersonálna kompetencia.

Obsahové vymedzenie kategórie kompetencie v týchto dokumentoch sa zhoduje s najčastejšou definíciou, podľa ktorej kompetencia je *jednota vedomostí, zručností, návykov, emocionálnych a hodnotových charakteristík, sociálnych a sebareflexných schopností*. V základných pedagogických dokumentoch sa tieto kompetencie zohľadňujú ako relevantné ciele. V prípade literárnej zložky predmetu SJL sme v osnovách, publikovaných v r. 2009 ako nezáväzný podporný dokument uvádzali jednotlivé kompetencie, ale ešte častejšie ich súčasťou ako konkretizované (špecifické) ciele spojené s konkrétnym vzdelávacím obsahom.

Ukážka z učebných osnov (skrátene):

Kľúčové kompetencie a špecifické ciele predmetu	8. Tematický celok	Kľúčové kompetencie a špecifické ciele predmetu
Tvorba prosociálneho hodnotového systému. Kritické myslenie	1.1 <u>Dramatická literatúra – všeobecné otázky</u>	
	a) Vyvodenie pojmu divadelnej hry. Aplikácia pojmu vnútornej kompozície epického diela v dráme. Vonkajšia kompozícia drámy (dejstvo, výstup) ai.	Analýza, indukcia, zovšeobecnenie – definícia pojmov
	b) Čítanie a interpretácia dramatických textov.	Čítanie s porozumením
	- Dramatizované čítanie. - Analýza kompozície dramatického diela, identifikácia dramatickej línie.	Funkčná analýza celku
	Štylisticko-lexikálna analýza jazyka diela a určenie funkcie jednotlivých prvkov. Verbalizácia vlastného čitateľského zážitku a hodnotenie diela.	Interpretácia Tvorba ústnej a písomnej výpovede atď.

1.2| Rozvoj žiakových kompetencií v rámci učebného procesu

Učebný proces založený na *didaktike pamäti* v skutočnosti neumožňoval všestranný rozvoj osobnosti žiaka, ktorý väčšinu vyučovacej hodiny mlčal a bol pasívny, prinajlepšom iba počúval učiteľov výklad.

Organizácia vyučovania, ktorá vedie žiakov k aktívnemu poznávaniu a tvorivej činnosti vo väčšine vyučovacieho času, však umožňuje, aby sa jednotlivé stránky žiakovej osobnosti (vedomosti, schopnosti, zručnosti, názory a postoje) aktualizovali pri individuálnej či kolektívnej poznávacej činnosti, a tým sa rozvíjali a upevňovali.

Poznávacia kompetencia

Napriek tomu, že v tradičnom modeli učebného procesu sa kognitívna oblasť žiakovej psychiky rozvíjala najviac, často až jednostranne, reformný program ju mení, a to veľmi podstatne.

Teoretické vedomosti zo základov vedných disciplín sú stále veľmi dôležitou zložkou poznania, ale vo väčšine prípadov sa redukuje ich množstvo; nie sú už výlučným meradlom úspešnosti vzdelávania.

Rovnocennou kategóriou s vedomosťami sa stali *logicko-poznávacie operácie* a *intelektuálne zručnosti*, ktoré sa chápu ako nástroje na poznávanie sveta a získavanie nových poznatkov. Okrem základných kognitívnych operácií sem zaraďujeme aj schopnosti a zručnosti spojené s hodnotením, triedením a systemizáciou získaných informácií.

Sekundárne spracovanie nových poznatkov má u žiaka smerovať k rozvoju logického a kritického myslenia, tvorivosti, schopnosti formovať a riešiť problémy.

Komunikačná kompetencia

ERR definuje túto kompetenciu ako *schopnosť vyjadrovať a tlmočiť pojmy, myšlienky, pocity, fakty a názory ústnou a písomnou formou (počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie) a jazykovými prostriedkami interaktívne reagovať primeraným a kreatívnym spôsobom v rôznych spoločenských a kultúrnych súvislostiach – vo vzdelávaní, odbornej príprave, v práci, doma a vo voľnom čase.*

Starostlivosť o túto kompetenciu je učiteľom slovenského jazyka a literatúry najbližšia a najlepšie jej rozumejú.

V špecificky jazykovom vyučovaní bol komunikatívny spôsob vyučovania propagovaný už dávnejšie (od reformy v 80. rokoch), v literárnej výchove dochádza k jeho generálnemu uplatneniu až teraz. Uvedenie žiaka do pozície aktívne a intenzívne sa učiaceho subjektu orientuje jeho učebnú činnosť na osvojovanie aktívneho počúvania, vyjadrovania poznatkov a názorov a ich prezentácie v rozhovoroch a diskusiách, analyticko-hodnotiaceho čítania a tvorivého písania. Tu je zmena v literárnej výchove najpodstatnejšia.

Interpersonálna kompetencia

Rozvoj žiakových schopností vystupovať ako aktívny a akceptovateľný člen spoločnosti sa v škole uskutočňuje iba v modelovej podobe. Učiteľ môže pomáhať v rozvoji sociálnych kompetencií žiaka až na výnimky (exkurzia) iba v špecifickom sociálnom prostredí triedy, resp. školy. Na aktivizujúci prístup k učebnému procesu je však toto modelové a v istom zmysle umelé prostredie skoro ideálne a ponúka mnoho príležitostí na sociálne formovanie žiaka. V definícii ERR sa ako sociálne ciele zdôrazňujú nielen schopnosti nadväzovať a udržiavať medziľudské kontakty, ale aj schopnosť predchádzať konfliktom, resp. ich riešiť. Jednou z najvýznamnejších zložiek medziľudského správania je schopnosť pracovať v rovesníckej skupine (model budúcich pracovných kolektívov). Učebný proces zameraný na aktívne poznávanie sveta umožňuje žiakovi aj to, aby pri učení postupoval sám, aj to, aby pri poznávaní činnosti spolupracoval s partnerom alebo menšou skupinou spolužiakov. Veľmi osobitná je otázka politických obsahov sociálnej kompetencie; škola je na základe ústavy oddelená od každodenného politického života, ale musí pripravovať žiakov aj na túto aktivitu v ich budúcom živote.

Literárna výchova ponúka možnosť formovať tieto stránky osobnosti mladého človeka s využitím podnetov literárno-umeleckého sveta, a tým zbaviť učebný proces priamej väzby na aktuálny politický život.

Intrapersonálna kompetencia

Pri vymedzení obsahu tejto kompetencie sme sa ERR vzdialili najviac, pretože lisabonská iniciatíva zredukovala osobný profil človeka na iniciatívnosť a podnikavosť... Základné pedagogické dokumenty pre slovenský jazyk a literatúru však vidia zmysel formatívneho pôsobenia predmetu primárne v rozvíjaní vyváženej osobnosti žiaka. Výchova má za úlohu viesť žiaka k chápaniu

seba ako ľudského subjektu, ktorý je jednotou minulosti, prítomnosti a budúcnosti. Veľký dôraz sa kladie na vytvorenie spoločensky akceptovateľného systému hodnôt, vrátane etických, na schopnosť autoregulácie a predvídania dôsledkov svojho správania, prirodzenej ochrany zdravia a života, založenej na úcte k životu (životný štýl).

1.3| Teoretické východiská dramatického diela v súvislosti s rozvojom kľúčových kompetencií

Veľký úspech a široké uplatnenie tzv. *dramatickej výchovy* vo vyspelých školských systémoch naznačuje, aký potenciál nesie dramatická literatúra v školskej výchove žiakov.

U nás je takáto tradícia slabo rozvinutá, pretože v tradičnom vyučovaní sa o diele dramatika hovorilo rovnakým spôsobom ako o každom inom literátovi a okrem občasného prečítania úryvku sa nič „dramatické“ do vyučovania nedostalo.

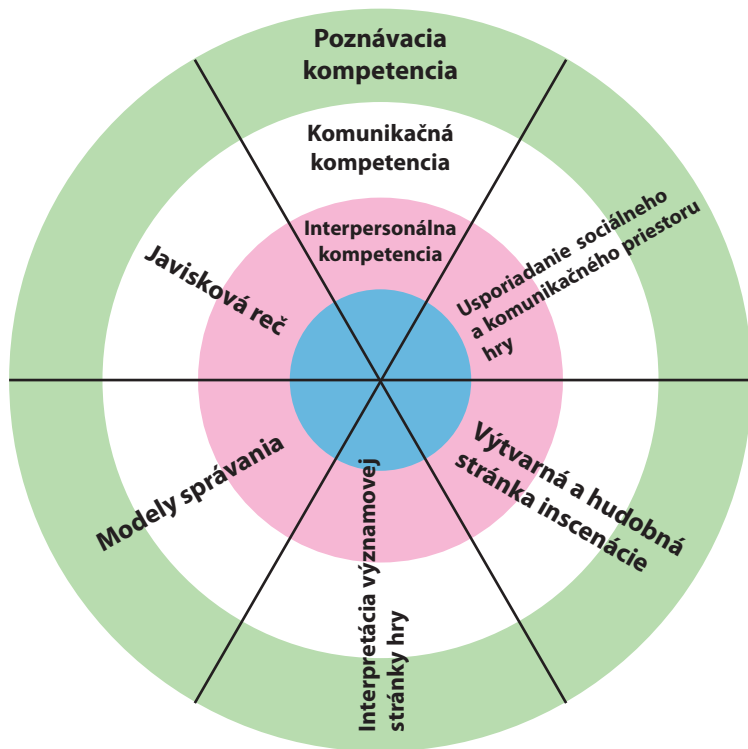
Nový didaktický prístup k učebnému procesu ponúka oveľa väčší priestor na hru. Učiteľom odporúčame viacero úloh a zadaní na hlasné dramatické čítanie, inscenácie miniscénok a pokusy o ich režijné úpravy. Didaktický zmysel týchto aktivít spočíva v tom, že žiaci preniknú aspoň na prah činností, ktoré súvisia s inscenáciou a budú lepšie chápať výslednú podobu drámy, ktorú sledujú ako diváci. Najväčšia časť učebnej činnosti sa však venuje porozumeniu hry, analýze a zhodnoteniu jej kompozície, profilovaniu postáv a stylistickému rozboru reči postáv. V osobitných prípadoch (premietanie záznamu hry) sa počíta aj s pokusmi o kritické zhodnotenie práce režiséra, scénografa, kostýmového dizajnéra a samotných hercov. Táto časť učebného procesu rozvíja – podobne ako pri iných literárnych druhoch – *poznávaciu kompetenciu a intelektuálne zručnosti žiaka*.

Pravdepodobne najväčší formatívny potenciál má práca s drámou na rozvoj *komunikatívности* žiaka. Najprv sa nahlas číta, resp. recituje.

Modulácia rečového prejavu je úzko spätá nielen s textom, ale aj s priestorom a žiaci pociťujú vysoký stupeň motivácie a spätnej väzby. Nielenže chápu, ale

pri hlasnom čítaní a recitovaní aj prežívajú rozmanitosť rečového spracovania originálneho textu a pociťujú, ako sa osobné založenie realizátora premieňa do znenia textu.

Ak žiakov hra na divadlo zaujme a do istej miery aj strhne, môžu sa pokúsiť aj o textové improvizácie (čo býva pri recitácii spamäti niekedy z núdze cnosť), ktoré im obyčajne prinášajú aj najväčšiu zábavu.



Uplatnenie obsahových prvkov dramatickej výchovy pri rozvíjaní kľúčových kompetencií žiaka

Pri recitácii sa dá objaviť skrytý význam textu, podtext, prehľbuje sa – aspoň podvedome – vycítenie konzistencie medzi replikami v dialogickom texte (napr. u Tajovského je obsahová príľnavosť prehovorov absolútna, u Wilda sú repliky na podnety paradoxne nepravdepodobné a nečakané, u Čechova sú

prehovory v dialógoch často celkom nekonzistentné, bez vzájomného vzťahu atď.). Táto stránka textu napr. v próze sa v škole vôbec nedostane na program.

Prosociálne správanie sa v rámci dramatického učiva rozvíja – ako v ostatných prípadoch – pri rozbere a interpretácii dramatického textu a verejnom posudzovaní ich výsledkov triede, ale okrem toho aj v špecifických situáciách, ktoré súvisia s tvorivým „javiskovým“ spracovaním dramatického diela.

Práca na modelovej inscenácii ukážok z diela je prirodzene kolektívna aktivita. Hra samotná predkladá určité spôsoby rozprávania a konania, modeluje konflikty a ich riešenia. Žiaci-stvárnovatelia ich síce realizujú v intenciách hry, ale zároveň o nich premýšľajú, hľadajú kontakty medzi postavou a sebou.

Ale formovanie sociálneho cítenia žiaka sa uskutočňuje aj v reálnej rovine. Žiaci sú nielen postavami, ale aj spolužiakmi a v spoločnom produkte si musia nájsť svoje miesto, učia sa akceptovať druhých, prenikajú do tajomstva sociálnej kooperácie skupiny, keď úsilie jedného napomáha úspech všetkých. Žiaci pritom často už nesedia v laviciach, pohybujú sa, sú uvoľnenejší a viac sami sebou. Učiteľ poznáva aj také stránky ich povahy a správania, ktoré sú v štandardnom vyučovacom procese značne potlačené.

Na prvý pohľad sa môže zdať, že *intrapersonálne kompetencie* žiaka majú pri práci s dramatickým textom menší priestor na uplatnenie a rozvoj. Ale to je skôr dôsledok toho, že ich nositeľom je psychické vnútro žiaka, a preto sú skryté. Lenže dramatické čítanie, recitovanie či herecké etudy pri vybraných úryvkoch z hry vynášajú na povrch mnoho z internej štruktúry žiakovej psychiky. Už to, ako žiak stvárnňuje text (postavu), zviditeľňuje nielen jeho myslenie, ale aj hodnotovú orientáciu, emocionalitu či mravné chápanie života.

Zviditeľnené znaky povahy a charakteru sa stávajú predmetom sociálnej kontroly a spätnej väzby zo strany spolužiakov. Žiaci lepšie pociťujú, ako ich vidia spolužiaci a ako hodnotia ich správanie, pri formovaní svojho prejavu prejavujú náznaky istoty alebo trémy, panovačnosti či tolerancie, skromnosti či túžby vyniknúť. Aj ozajstní herci v kamenných divadlách poznajú dialektiku svojej práce a vedia, že nielen herec vstupuje do postavy, ale aj postava preniká do herca.

2|Didaktická analýza praktických aktivít zameraných na prácu s textom – tematický celok Dramatická literatúra (všeobecné otázky) (Literatúra pre 2. ročník gymnázií a SOŠ, 8. kapitola)

V tejto kapitole uvádzame didaktickú analýzu úloh z Literatúry pre 2. ročník gymnázií a stredných odborných škôl, z tematického celku **Dramatická literatúra – všeobecné otázky**, 8. kapitola, s. 30.

Dôvodom výberu práve tohto obsahu kapitoly je fakt, že úlohy sú koncipované pre žiaka ako pre aktívny poznávajúci subjekt a vychádzajú z princípov didaktického konštruktivismu.

2.1| Dráma

Výklad (s. 30)

Vo výklade sme opatrne obišli prastarý problém teórie literatúry na Slovensku, ktorá sa – na rozdiel od mnohých iných národných škôl – pridrža veľmi starého pohľadu na literárne druhy, postulujúc drámu vedľa epiky a lyriky ako samostatný literárny druh. K tomuto náhľadu sa hlási aj citát od Huga na okraji.

V texte výkladu sme iba naznačili, že klasifikačne to neobstojí, pretože epika a lyrika sa navzájom odlišujú prispôbením obsahovej stránky autorskej výpovede, kým dráma je jednoducho forma, dialogicky napísaný text.

Zaujímavo to vysvetľuje známy teatrológ Palkovič v úryvku na okraji str. 30. Učiteľ by si mal tieto skutočnosti uvedomovať, ale nie je nevyhnutné, aby ich exponoval na vyučovacej hodine.

ÚLOHA č. 47

V dráme toto triedenie nemožno akceptovať, alebo možno, no s tým, že celý dramatický text pozostáva z pásma postáv.

Dialógy sú napísané tak, že vzhľadom na diváka musia nahradiť chýbajúceho rozprávača *hrou hercov*, alebo – ak sa dej uskutočnil mimo scény – informáciami dômyselne umiestnenými do prehovoru postáv.

Ak si žiaci všimnú autorské poznámky (v ukážke sú dve) a označia ich za akúsi úryvkovitú reč rozprávača, možno tento názor prijať ako didaktickú toleranciu.

ÚLOHA č. 48

Táto úloha je pomerne ťažká, pretože najmä Valčekov text je štylisticky dosť pokrútený. Vybrali sme ho však do úlohy preto, že hovorí o dráme aj také poznatky, ktoré sa bežne v učebniciach a slovníkoch nevyskytujú.

Pri porovnávaní sa žiakom ukáže, že Šmatlákov výklad – pochádza zo staršej stredoškolskej učebnice – je veľmi prostý a zameriava sa iba na vonkajšiu formu dramatického diela.

Valčekov text treba čítať analyticky. V prvej časti by žiaci mali pochopiť zmienku o tom, že prehovory postáv sú *motivované situačne*, súvisia s konaním postáv, teda vyplývajú z neho, resp. ho v určitej podobe samy vyvolávajú. Tým nahrádzajú funkciu rozprávača v epickom diele.

V druhej časti definície žiaci môžu nájsť ďalšie zdôraznenie tejto *vnútornej* vlastnosti divadelnej hry. Konanie postáv na scéne nie je len prezentáciou fyzického pohybu, ale dialekticky, teda obojstranne súvisí s dialógmi, ktoré dokumentujú premenlivosť medziľudských vzťahov na javisku.

Úloha sa opiera o kognitívnu operáciu analýzy a vyžaduje dôkladnú interpretáciu najmä druhej ukážky.

ÚLOHA č. 49

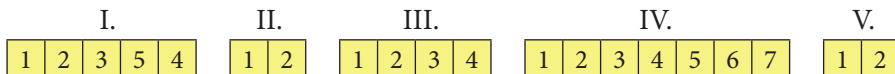
Aj táto otázka je celkom otvorená. Keďže sa v tejto veci nezhodujú ani významní odborníci, neočakávame, že žiaci budú zaujímať rovnaké stanoviská. Cenné však môže byť samotné uvedomenie si myšlienky, ktorá sa v zadaní skrýva, ako aj snaha o vysvetlenie vlastného stanoviska.

Prijatie súhlasného názoru na tvrdenie v návesti si totiž vyžaduje deduktívnym spôsobom uvedomiť, že druhým partnerom v monológ-dialógu môže byť výlučne publikum, nikto druhý.

Diskusným príspevkom na túto tému je aj citácia výkladu J. Palkoviča na okraji str. 31.

ÚLOHA č. 50

Táto úloha je veľmi jednoduchá, jej zmysel spočíva skôr v tom, aby si žiaci zopakovali použitie grafickej metódy na zobrazenie skladby literárneho diela. Pravda, po prebraní úlohy č. 51 možno pôvodný jednoduchý diagram s piatimi časťami rozšíriť a skompletizovať aj o vyznačenie výstupov.



ÚLOHA č. 51

Triviálna reproduktívna úloha – opakovanie pojmu *dejstvo*.

Úlohu akoby trochu dopĺňala nepovinná úloha na okraji, prevzatá z francúzskej divadelnej encyklopédie. Výraz *dejstvo* sa tu nevyskytuje, iba inojazyčné termíny rovnakého významu, ale žiaci môžu odborný názov určiť dedukciou na základe uvedenej definície.

Pravda, Pavisova definícia nie je celkom jednoduchá, pretože vymedzuje pojem *dejstvo* z hľadiska vnútornej súdržnosti scénického diania (*časť rovnakej dôležitosti*) a z hľadiska jeho vzťahu k dramatickému času: vnútri dejstva neprebíha časové rozhranie.

Marginálie

Citát z divadelnej encyklopédie (strana 30 pod obrázkom) rozširuje poznanie drámy o ďalšiu dimenziu, pretože berie do úvahy už aj inscenovanú podobu dramatického diela – divadelnú hru. Všetky tri citácie na okraji str. 30 nadväzujú na seba a dopĺňajú sa.

Tvorivá ilustrácia Hamleta od slovenského výtvarníka P. Klúčika sa môže chápať ako kreslený humor, ale aj ako výstražné a trochu mraziace dotvorenie Hamletových filozofických monológov.

2.2| Čítanie s porozumením a interpretácia:

W. Shakespeare – *Hamlet, princ dánsky* (s. 32)

Výklad

Polstránkový výklad o Shakespearovi a jeho tvorbe je o čosi rozsiahlejší ako u iných autorov.

ÚLOHA č. 52

Vzhľadom na náročnosť témy (je daná charakterom textu, ale aj množstvom interpretácií, ktoré sa za stáročia nahromadili) sme použili úlohu s voľbou nápovedí. Žiak má pozorne prečítať stručné charakteristiky postavy a zvoliť si tú, ktorá sa mu zdá byť najvhodnejšia. V závere úlohy sme upozornili na to, že riešenie sa nekončí výberom *správnej odpovede*, ale diskusiou o ponúknutej interpretácii.

Nielenže je úloha veľmi otvorená, v argumentáciách dokonca bezbreho, ale nemožno vylúčiť ani možnosť, že niektorý tvorivý žiak neprevezme ani jednu z ponúknutých možností a predostrie svoj vlastný výklad významu postavy Hamleta. To je už potom – samozrejme – *extraliga*!

ÚLOHA č. 53

Túto úlohu môže vyriešiť iba žiak, ktorý Hamleta prečítal či videl inscenáciu. Kompozičná analýza takej veľkolepej hry nijako nemôže vystupovať ako jasná a jednoznačná úloha. Jednou z možností je držať sa tradície, že päťdejtsová hra je komponovaná presne podľa päťstupňovej kompozičnej štruktúry. Ale výsledok nemôže byť jednoznačný, a to nielen kvôli prirodzenej rôznosti diváckych postrehov, ale aj preto, že autor zrejme uprednostnil dramatickú líniu príbehu a jeho myšlienkové a ideové určenie pred pedantským dodržiavaním nadradených pravidiel.

Jeden z možných výkladov vnútornej kompozície vychádza z toho, že prvé dejstvo predstavuje vstup do hry, expozíciu (príprava na korunováciu, duch na hradbách, prvý náznak o matkinom a Klaudiovom previnení).

Druhé dejstvo prináša mnohostrannú zápletku (príchod kráľových agentov, Hamletovo šialenstvo, Polóniove intrigy a manipulácia s Oféliou, nečakaný príchod hercov). V mnohovrstvovom vrchole sa koncentruje Hamletovo trápenie a úvahy o smrti, odvrhnutie Ofélie, divadelné predstavenie, spor s matkou a vražda Polónia, kráľovo rozhodnutie o usmrtení Hamleta a princov nečakaný návrat, smrť Ofélie.

Záverečné usporiadanie možno posudzovať veľmi rozmanito. Smrť protagonistov môže byť rozuzlením alebo obratom v hre, podľa toho, či žiaci nadradia príbeh, alebo jeho ideové posolstvo. Ak kráľovu intrigu, ktorá spôsobí smrť vinných i nevinných, označíme za zvrat príbehu do krvavej tragédie, tak finále bude Hamletovo poručenie opusteného kráľovstva Fortinbrasovi a jeho

posolstvo dánskemu národu prostredníctvom Horatia. Pointou hry je apo-
teóza mŕtveho princa. V opačnom prípade, teda ak uprednostníme príbeh,
hra neobsahuje nijaký obrat, ale rovno z konfliktného vrcholu smeruje do
krvavého rozuzlenia.

ÚLOHA č. 54

(a) Poslednými slovami Hamlet poručil svoje kráľovstvo nórskeму panov-
níkovi, vzdialenému príbuznému a neraz i protivníkovi, ale vždy statočnému
rytierovi. V jeho pevnej ruke videl záchranu svojej rozvrátenej krajiny.

(b) Záverečný rozkaz nečakaného dediča dánskej koruny je vyzdvihnutím
Hamleta, ocenením jeho charakteru a verejným navrátením jeho cti – *dožiť
sa trónu, bol by to skvelý kráľ...*

Záverečný akord hry je pomerne jasný a jeho výklad neprinesie nejaké
protirečivé výsledky. V každom prípade ide o interpretáciu textu a tam sa
vždy nájdu možnosti odchýlky medzi posudzovateľmi.

ÚLOHA č. 55

Zadanie úlohy vyžaduje od žiakov hľadanie najhlbšej myšlienkovej roviny
hry, na hodnotenie jej vnútorného posolstva divákovi. Porovnanie s inými
Shakespearovými tragédiami má umožniť žiakom aspoň parciálne zovše-
obecniť autorov mravný imperatív, ktorý prenikal do jeho hier. Konce jeho
hrdinov sú tragické, ale v konečnom dôsledku sa ich *mŕtve telá menia na
most*, ktorým prichádza ani nie tak pomsta, ako skôr zmierenie, opadnutie
vášni, hľadanie strateného pokoja, rozvahy a porozumenia.

Toto posolstvo je vždy iba zľahka naznačené. V Hamletovi je prísľubom no-
vých dní osobnosť dediča Klaudiovej koruny. Umožnila to Hamletova seba-
zničujúca dôslednosť a vášnivá túžba pochopiť tajomstvo a pomstiť otcovu
smrť.

Úloha je, pochopiteľne, otvorená a treba ju realizovať veľmi opatrne, s úsilím
preniknúť do hĺbky textu a tiež so snahou o čo najlepší konsenzus v triede.

ÚLOHA č. 56

Interpretačná úloha s otvoreným riešením. Žiaci majú preniknúť do obsahu
replík a (a) identifikovať ich obsahový zmysel, resp. (b) vyhodnotiť ich úlohu
v hre.

Hra o Hamletovi je okrem iného aj hrou o smrti, ale nielen ako o konci života, ale aj ako o predmete metafyzických úvah človeka. Nemožno pochybovať, že téma smrti je pre mladých ľudí ešte značne vzdialená, aj keď sa mnohí z nich už so smrťou blízkych ľudí stretli a takmer všetci už *pocítili chladný dotyk* myšlienky o vlastnej smrti. Shakespeare motivoval takúto úvahu objavom lebky starého šaša.

Žiaci by sa mali všimnúť, že dramatik postavil úvahu na konfrontácii vybielenej lebky so živou princovou spomienkou na dvorného blázna, ktorá vyznieva skepticky, skoro nihilisticky – úbohé pozostatky po človeku sú nedôstojným završením bohatstva ľudského života.

Renesančné myslenie sa kochalo v nádhere a krásach života, nezameriavalo sa na posmrtné dedičstvo človeka. Ani Shakespearov človek nie je so zánikom zmierený. Vidno to už zo slávneho monológu o bytí.

Ale zo záverečnej Hamletovej repliky (úloha č. 58) vyplýva, že napriek skepse umierajúcemu Hamletovi záležalo na jeho dobrom mene, ktoré tu po ňom zostane.

ÚLOHA č. 57

S touto úlohou sa spája obvyklý problém – rozdelenie žiakov na tých s biblickým vzdelaním a tých, ktorí o jej obsahu nevedia nič. Pravda, aj tých niekoľko uvedených slov môže stačiť na pochopenie východiska a konfrontáciu úryvku z hry a biblického aforizmu.

Zadanie vyžaduje od žiakov úvahu, ktorá používa biblický citát i úryvky z hry ako východiská, od ktorých má žiak odvodiť svoje vlastné myšlienky o danej téme. Volne sa môže zadanie spájať aj s názormi žiakov na posmrtný život a náboženským poučením o tejto otázke. Okrem prirodzeného kresťanského vplyvu nemožno – najmä u žiakov s veľmi vyhranenými záujmami – vylúčiť ani niektoré vplyvy budhizmu alebo hinduizmu.

ÚLOHA č. 58

V predsmrtnom prehovore Hamlet vyzval Horatia, aby nepodľahol zúfalstvu a nenasledoval ho na smrť dobrovoľne. Žiada ho, aby na dvore i pred národom očistil jeho meno a pravdivo opísal hanebné a kruté Klaudiove činy. Je to prvý a posledný raz v hre, čo Hamlet hovorí o sebe jasne a zreteľne. Zdá sa, že so smrťou sa zmieril, pretože už nemôže o bytí a nebytí rozhodnúť z vlastnej

vôle. Oproti scéne na cintoríne preniesol pozornosť z telesného zániku na trvácnosť svojho mravného dedičstva.

Napriek nespornej náročnosti témy by žiaci nemuseli mať zásadné ťažkosti s pochopením týchto skutočností. Dôležité je, aby teraz už iba nečítali text úryvku, ale dokázali ho vyhodnotiť aj v celkovom kontexte hry. Je možné, že na preniknutie do takejto hlbokej podstaty životných otázok budú potrebovať nejaké doplňujúce podnety priamo na vyučovaní.

ÚLOHA č. 59

Po ukončení interpretácie hry, najmä jej finálnej scény, žiaci už vnímajú hru z iného pohľadu ako na začiatku. Zadanie úlohy ich vedie až na prah meta-interpretácie, pretože od nich vyžaduje, aby posúdili postavu Hamleta nezávisle od Shakespeara.

Objektívnu rôznosť výkladov tu zastupuje jeden z možných prístupov (Saudkov). V úlohe nejde o to, ako sa javí Hamlet v autorovom stvárnení, ale ako nazerá na autorov koncept čitateľ a divák. Predmetom hodnotenia je teda nielen postava, ale aj jej autor.

Úloha je na hraniciach možností žiakov daného veku a nám išlo iba o to, aby sa žiaci pokúsili aj o tento prístup k literárnemu dielu. Hra formátu, ako je Hamlet, sa na takýto odvážny prístup hodí viac, ako ktorákoľvek iná.

Marginálie (s. 32)

Pod Shakespearovým portrétom sa nachádza úryvok z hry Osvobozeného divadla. Werich a Horníček sa v medzihre zaozračovali na tému Shakespearovej veľkosti. Werich – parodujúc novú, socialistickú módu koncentrovať režimistických spisovateľov vo vyhradených zámkoch – ocenil alžbetinského básnika.

Ten si trúfal

Tento citát rozosmieva rovnako ako ten predchádzajúci, iba s tým rozdielom, že tento nebol myslený ako anekdota.

Citát z pera literárneho odborníka J. Boora predkladá jeden z možných výkladov Hamleta a viacerých ďalších Shakespearových hier. Tematicky sa viaže na ukážku v úlohe č. 54.

Shakespeare a jeho doba

Zaujímavá paralela medzi témou tragédie *Hamlet* a spoločenským prostredím, v ktorom žil jeho autor. Otázka, nakoľko sú Shakespearove hry historické a do

akej miery sú len historicky sprostredkovanými obrazmi krvavej doby Tudorovských panovníkov, sa považuje stále za nezodpovedanú.

Citát z anglickej literárnohistorickej štúdie (s. 33) hovorí niečo, o čom sa v minulosti nikdy nepochybovalo. Lenže v našich časoch sa pochybuje o všetkom, možno teda aj na tento výrok pozeráť ako na diskusný námet.

Na citát z pera ruského autora (s. 34) možno nazerať rovnako ako na predchádzajúci.

Zaujímavé

Táto stručná poznámka je jediným pohľadom na desaťročia trvajúce spory o osobe básnika a pôvodnosti jeho diela. Ak sme uvedené literárne citáty označili za vhodný námet na úvahy a diskusie, tak výrok J. Boora si žiada polemiku!

O filozofovi Heideggerovi

Úryvok z dejín filozofie (s. 34) zvyšuje tematiku, naznačenú v hre scénou na cintoríne, na úroveň filozofického zovšeobecnenia, a to podľa koncepcie zakladateľa nemeckého existencializmu.

Citát z diela amerického psychológa Emersona (s. 35) sme zámerne pričlenili k hre *Hamlet*, aj keď nemá k tejto hre žiadny priamy vzťah. Úloha č. 58 však nastoľuje podobnú problematiku a žiaci sa môžu zamyslieť nad tým, či Shakespeareov hrdina je hrdinom aj podľa Emersonovho štatútu heroizmu a rytierstva.

Názor J. P. Sartra (aj Goetheho)

Sartrovo ponímanie slobody, postavené zoči-voči finálnej scéne z *Hamleta*, provokuje zaujať dve stanoviská: k Sartrovi – aj k *Hamletovi*. O tom, že *Hamlet bol vrhnutý* do prostredia Elsinoru, nemôže byť žiadna pochybnosť, ako je to potom s jeho slobodou, je už vec na uváženie.

Goethe hovorí priamo o Shakespeareovom hrdinovi – uznáva jeho kritickú pozíciu, ale vníma ho ako porazeného v jeho úsilí o pomstu. Koľko hláv – toľko názorov...

ÚLOHA č. 60

Interpretačná úloha s otvorenými možnosťami odpovedí. Žiaci môžu pristupovať k tejto postave so súcitom, alebo racionálne, nazerať na ňu ako na súčasť protihamletovského sprisahania, alebo ako na nešťastnú obeť všetkých mužov v okolí.

Mimoriadne citlivá je otázka Hamletovej viny na Oféliinej smrti. Z textu je skoro nemožné vyčítať autorovo stanovisko. Vieme, že ešte na začiatku hry princ myslí na Oféliu s láskou. Postupne si však uvedomuje, na základe faktov a intuície, že Ofélia sa stáva nástrojom Polóniových plánov a s dcérskou pokorou sa podrobuje jeho vôli.

Od tejto chvíle sa k nej Hamlet správa zlomyseľne, častuje ju posmechom a duševne ju týra svojimi paradoxmi. Ako si s tým žiaci poradia? Bude sa ich stanovisko líšiť na základe genderových rozdielov?

Problémom je aj Ofélia sama. Na jednej strane je to chůďa, ku ktorému sa nepekne správali, na druhej strane však koná rovnako nepekne, keď láka na rozkaz Hamleta do pasce, dáva otcovi prečítať princove listy atď. Ale nech bola akákoľvek, zaplatila za to strašnú cenu – najprv sa pomiatla, potom biedne zahynula. Na jednej strane možno jej nešťastie zahrnúť do fatálnych následkov elsinorského inferna, na druhej strane vystupuje otázka zodpovednosti všetkých zúčastnených a aj samotnej Ofélie.

A ako zapadá koncepcia postavy do celej hry? To závisí od stanoviska, ktoré zaujali žiaci. Ak je táto dievčina ďalším – hoci len mimovoľným – nástrojom na likvidáciu Hamleta, sotva sa možno diviť jej horkému koncu v hre.

Ak ju budeme chápať ako predmet *mužských* hier o vládu nad svetom, bude to ďalšia a možno najnevinnejšia obeť v krvavej dráme, obeť, ktorá nemala na výber, čo autor zdôraznil jej smutným koncom. A Hamletov postoj na jej hrobe? Ako ho chápať? Ako priznanie spoluzodpovednosti? Ako prostý smútok za bývalou láskou? Ako pokrytectvo?

ÚLOHA č. 61

Otvorená úloha, pre žiakov asi ťažšia. O Gertrúdiinej vine nemôže byť pochybnosti, napriek tomu, že jej podiel na zločine zostáva dlho skrytý. Hamlet ju však odsudzoval od začiatku, keď ešte nič nevedel o otcovej vražde.

Dôvodov je niekoľko – prvým bol prirýchly sobáš so švagrom, ktorý umožnil Klaudiovi odstrániť Hamleta z pozície na tróne a vrhol tieň na prvé kráľovino manželstvo. Milovala vôbec svojho muža?

Druhý argument je skrytý a žiaci mu nebudú hneď rozumieť. Tvorí prvú časť Hamletovej repliky. Syn vyhadzuje matke na oči cudzoložstvo. Nejde však o obvinenie z čias jej prvého manželstva. Princ sa odvoláva na cirkevno-dynastickú tradíciu, zakazujúcu manželstvo medzi švagrami – chápalo sa ako

druh incestu. V čase vzniku hry bola ešte v pamäti verejnosti aféra okolo dynastického sobáša princa Henryho (neskorší ôsmy) so snúbenicou jeho zosnulého brata. Henry sa s Katarínou síce ochotne oženil, ale keď sa potreboval rozvieť kvôli milenke, naraz si *spomenul* na to, že jeho sobáš s Katarínou mal byť od začiatku neplatný.

V replike na s. 37 však Hamlet útočí na matku z citového hľadiska. Nahlas jej zazlieva, že zabudla na vznešeného rytiera a majestátnu osobnosť jeho otca a spojila sa s panákom, ktorý nie je dôstojným obrazom staršieho z bratov. Vmetie jej do očí, že to neurobila z lásky, ale z túžby byť naďalej kráľovnou. Na matku však Hamlet nechce vzťahovať ruku. Jednak je tu prirodzený cit medzi matkou a synom, jednak postmortálny príkaz otca: proti matke nezasahuj! Tento rozpor iba prispieva k Hamletovej vnútornej rozvrátenosti. Dá sa na to pozeráť i tak, že Getrúdina účasť v zločine bola hlavným momentom v Hamletovom nešťastí. Na ostatných nemal prečo brať ohľad, ale matkina prítomnosť v Klaudiovej kamarile ho vrhala do náručia neriešiteľnej beznádeje. Mnohé z tohto sa dá z textu vyčítať, niekde budú žiaci potrebovať pomoc, niekde doplňujúcu informáciu.

ÚLOHA č. 62

V hre o Hamletovi sme venovali veľa miesta filozofickej koncepcii hry, profilom postáv a ich vzájomným vzťahom. V tejto úlohe zas obrátime pozornosť žiakov na vychýrenú znamenitosť Shakespearovho básnického jazyka.

V zadaní úlohy ide v skutočnosti iba o jeden a pol verša, v ktorých autor/prekladateľ sústredil hneď tri umelecké obrazy. Všetky tri trópy sa vzťahujú k jedinému subjektu *čin* a majú negatívny charakter. Nič sa nestane, ak žiaci všetky tri obrazy posúdia ako metafory (alebo *čisté čelo lásky* ako metonymiu). Dôležitejšie je vysvetlenie ich genézy. *Strhnúť ružu z čela* evokuje predstavu nevinného dievčaťa (= lásky) ozdobeného venčekom kvetov; *čelo lásky* zameriava pozornosť na vyzdvihnutú zložku tváre; *vypáli znamenie* odkazuje na stredoveký zvyk označovať *padlé* ženy vypálením znamenia hanby.

Na záver sa očakáva vysvetlenie funkcie týchto obrazov v kontexte celej repliky, resp. celého výstupu. Syn tvrdými slovami obviňuje matku a odsudzuje ju za jej činy, v prvom rade za jej sobáš s Klaudiom. Aj spomenutá séria tróпов zapadá do tohto tónu. Všetky tri (a mnoho nasledujúcich) rétorických výrazov súdi matku za jej počínanie.

Výkladovú úlohu nikdy nemožno považovať za celkom jednoznačnú, ale priveľký rozptyl vo výklade nepredpokladáme.

ÚLOHA č. 63

Obťažnosť úlohy závisí od toho, ako žiaci poznajú antickú mytologickú tradíciu. Shakespeare v duchu renesančnej úcty k hodnotám antiky nechá Hamleta oslavovať otcove prednosti prirovnávaním k mytologickým postavám (bystrozrak boha vojny Marsa). Matke tak pripomenul otcove veliteľské schopnosti, osobnú statočnosť a víťazné ťaženia (porazil napríklad starého Fortinbrasa), a to všetko ako protiklad *rozkolísanému klasu*, t. j. zbabelému Klaudiovi, ktorý dobyl trón zabitím *spiaceho* brata!

ÚLOHA č. 64

Pomerne jednoduchá interpretačná úloha. Hamlet vysmial matkinu schopnosť milovať druhého manžela a obrazným spôsobom naznačil, že takú zámenu, akú urobila ona, nemožno pochopiť. *To nejaký diabol musel oslepiť jej oči a zatemniť jej úsudok, keď sa mohla vydať za Klaudia*. Treba poznamenať, že v tejto vypätej situácii Hamlet ešte nespája matku s otčimovým zločinom, posudzuje len je *vkus* a morálku.

Marginálie

Ilustrácia úlohy o Ofélii slávnym obrazom J. Millaisa (s. 36) dopĺňa text a rozvíja hamletovskú tému o výtvarnú interpretáciu. Zároveň aspoň okrajovo uvádza na scénu anglických preraphaelistov, ktorí prostriedkami symbolizmu a impresionizmu spracúvali význačné literárne scény (napr. Danteho). Učebnica M. Heckerovej (1967) ponúka jeden z možných výkladov Ofélie, poukazujúc na jej rozporné počínanie – prežíva k Hamletovi cit lásky a zároveň sa nechá naviesť od otca, aby ho zrádzala. Citát súvisí s úlohou č. 60. Zvyšok okraja na str. 36 zaplňajú aforizmy o nestálosti žien, jeden z nich, Petrarco, sme už v učebnici použili. Tvoria voľný doplnok k téme, s ktorým možno naložiť podľa úsudku učiteľa: použiť citácie, odmietnuť ich ako jednostranné a nepravdivé, alebo ich ignorovať.

Pre zvedavých (s. 37)

O problematike kráľovských sobášov medzi súrodencami sme už hovorili (pri úlohe č. 61).

Citát naproti úlohe č. 63 voľne súvisí so štylistickým rozborom Hamletovej repliky. Autor divadelných dejín tu uvádza protirečivé postoje k jazyku drámy – má sa skvieť bohatosťou básnickej obraznosti, alebo má byť jednoduchá a má jednoznačne podporovať dramatickosť príbehu?

Ak by učiteľ použil tento úryvok na vytvorenie úlohy, vznikne zaujímavý podnet na úvahu o reči drámy, s akým sa v škole stretneme len zriedka.

Voľne to súvisí so skutočnosťou, že Shakespeara rovnako ako dramatikom, nazývajú aj básnikom, a to ani zďaleka nie kvôli známemu cyklu sonetov.

Reprodukcia Rubensovej olejomalby pripomína žiakom, ako svetová výtvarná tvorba tradovala vznešenú postavu Marsa, rímskeho boha vojny.

ÚLOHA č. 65

Pokračujeme v čítaní s porozumením tých častí hry, kde sa Hamlet *obkolesí* ochrannou hrádzou predstieraného šialenstva, vyjadruje sa záhadne a nezrozumiteľne, aby mohol v náznaku povedať to, čo by otvorene povedané mohlo byť nebezpečné.

V prvej časti úryvku čosi naznačuje svojim bývalým priateľom, ktorí sa u kráľa Klaudia tešia veľkej dôvere a priazni. To je zrejme zmysel jeho blábolenia o šťastí. Rosencrantz a Guildenstern „neležia na zemi pod nohami šťastený“. Hamlet asi naráža na ich novú pozíciu na dvore. „Štastena je cundra“ – prilepí sa „na kohokoľvek“. Hamletove slová nemožno chápať inak ako urážku, ale obaja karieristi sa tvária, že nerozumejú. Žiaci by však tejto reči mali rozumieť. V druhej časti Hamlet odsúdi Dánsko – je to väzenie, jedno z najhorších. Shakespeare nemôže pripustiť, aby dvaja kráľovi agenti tento názor akceptovali. Strhne sa polemika. Pokrytec Rosencrantz nájde východisko – Hamletovi pripadá rodná krajina príúzká na rozlet jeho túžob, v Nemecku si zvykol na „svetovejšiu úroveň“. Ale princ ho zavráti. Sloboda je vec vnútorného pocitu a vlastnej vôle (hotový Heidegger). V Dánsku ho netrápi malosť krajiny, ale „zlé sny“.

Pre žiakov je záver Hamletovej filipiky vďačným námetom na úvahu, siahajúcu až za hranice tejto divadelnej hry. Základná otázka je stále platná a stále aktuálna: určujú slobodu vonkajšie hranice, alebo máme slobodu vo vlastnej duši a jej mieru za každých okolností určujeme my sami? Otázka vyzýva na hodnotiaci záver literárnej analýzy, teda na najvyššiu kognitívnu operáciu, a tú učebná látka strednej školy v akomkoľvek predmete poskytuje iba zriedka.

ÚLOHA č. 66

Typická interpretačná úloha, v ktorej žiaci majú preukázať svoju schopnosť čítať text drámy so všetkými intratextovými i medzitextovými súvislosťami. Riešenie musí mať nevyhnutne viac variantov.

Žiaci by si mali/mohli všimnúť, že Hamlet v priebehu rozhovoru mení svoj postoj, a tým aj svoju reč. Bodom zlomu je Oféliino oznámenie, že mu vračia jeho dary. Pre menej chápacích autor doložil aj komentár – (Hamlet) *si pripomenie, že ide o úskok*. Najprv nezmyselne tvrdí, že dievčaťu nikdy nič nedaroval, potom sa Ofélii vysmieva a ponižuje ju. Na tomto mieste divák stráca do istej miery orientáciu v deji, napätie sa stupňuje, neistota na scéne i v hľadisku narastá.

Druhá časť úlohy obracia pozornosť žiakov na jazyk záverečnej časti rozhovoru. Shakespeare vložil do Hamletových úst aforizmus, ktorého pôsobivosť spočíva v paradoxnom porovnaní krásy a cnosti. Princ najprv vystríha Oféliu, aby sa nespreneverila svojej povesti slušnej devy, a keď sa Ofélia bráni tým, že u nej krása a cnosť kráčajú vedno, zvrtné Hamlet rozhovor do aforizmu, z ktorého vyplýva, že ženy si cenia viac krásu ako počesť.

Aký je zmysel tohto podivného dialógu? Zdá sa, že je zámerne štylizovaný dvojzmyselne. Ofélia nevyhnutne musí chápať Hamletove reči ako zlomyseľné narážky na jej správanie ako ženy, ako útoky na jej ľahkomyseľnosť, povrchnosť, prípadne nehanebnosť.

Divák by však mal vidieť veci inak a chápať, že Hamlet hovorí o priamosti a úprimnosti dievčaťa k nemu samému a naznačuje, že vidí Oféliin prechod do tábora tých, ktorí snujú proti nemu úklady.

Marginálie (str. 38)

Nezľaknite sa poľštiny

Poľský text v prvom rade ponúka žiakom možnosť zábavnej jazykovej hry, pretože s blízkym jazykom našich slovanských susedov sa predovšetkým mládež zo stredného a južného Slovenska nestretá takmer vôbec. Sémantická dedukcia a domýšľanie súvislostí by mali stačiť na to, aby žiaci tento cudzojazyčný úryvok pochopili.

Posledná veta je pointa, ktorá upozorňuje na všeobecne akceptované vysvetlenie *večnej živosti* Shakespearovho diela – z Hamleta je čosi v každom z nás...

Iný aspekt hamletovského problému obsahuje výrok slávneho francúzskeho esejistu – náš život sa utvára v pevnom zovretí daných sociálnych podmienok. Odôvodnenie a aplikácia tohto výroku sú mnohostranné. Dá sa chápať deterministicky, a tým by sa vysvetlila osudová nevyhnutnosť tragédie obsiahnutej v tejto hre. Alebo sa môže akceptovať ako upozornenie, že človek nemá podliehať zvieracej kazajke doby, ale zaujímať aktívny postoj pri jej prelomení. Tak ako to videl Hamlet ešte na začiatku hry – *doba, vymknutá v kľboch, šalie a ja som povolaný, aby som ju napravil!*

Voltaireov názor (s. 39) prináša obvyklú kvapku jedu. Učiteľovi je jasné, prečo odchovanec klasicistického estetického kánonu považuje Shakespearovu hru za umelecký chaos. Žiaci to vedieť nemôžu, ale možno ich o tom poučiť.

Kontakt ponad storočia

V citáte sa črtá výrečná paralela medzi duchom hry o Hamletovi a úvahou novodobého francúzskeho existencialistu.

Jaspersov výrok naznačuje rozdiel medzi autentickým a neautentickým životom. Nie náhodou je margináliou k rozhovoru medzi Hamletom a dvojicou kráľových konfidantov (2. dejstvo). Akoby Jaspers ozrejmoval rozdiel medzi Hamletom, ktorý sa spontánne bráni tomu, aby prijal kurtoázne hry na Elsinore, a dvojicou karieristov, ktorí sú pripravení urobiť a akceptovať čokoľvek, z čoho získajú výhodu.

Craigov citát sa týka priamo hry o Hamletovi. Je svojráznym výkladom danej otázky, s ktorým možno súhlasiť a osvojiť si ho, alebo ho možno jednoznačne odmietnuť.

Shakespeare a ľudstvo

V slovách ruského literáta sa ukrýva poznatok s ďalekosiahlym významom. Svetovosť takých autorov, ako je napríklad Shakespeare, umožňuje tisícom ľudí participovať na svetovej kultúre.

Ani ktos vlastne vysvetľuje dôležitosť klasického literárneho odkazu, ktorý sa klenie ponad národy, generácie a sociálne skupiny. Tým, že geniálni umelci oslovujú všetky tieto zoskupenia, stávajú sa majetkom všetkých a vystupujú ako prostredníci, ktorí spájajú tieto sociálne skupiny do jedinej kultúrnej komunity.

2.3| Čítanie s porozumením a interpretácia:

J. Gregor Tajovský – *Statky-zmätky* (s. 40)

Výklad na s. 40 a s. 41 je krátky, ale dosť obsažný opis divadelnej kultúry na Slovensku na prelome 19. a 20. storočia a uvedením do Tajovského dramatickej literatúry. Žiaci si môžu text osvojiť iba zapamätaním.

Informácie dopĺňa okrajová poznámka o starších, ale plodných divadelných aktivitách G. Belopotockého.

ÚLOHA č. 67

Zadanie úlohy je mierne nátlakové, pretože Tajovského hra v skutočnosti nezahŕňa žiadne rozuzlenie. To nebolo ani v pôvodnom 5-dejstvovom usporiadaní, ktoré autor po premiére výrazne skrátil (odstránil jedno dejstvo).

Žiaci iste ľahko určia zápletku spojenú s dohodou o deťoch, zahŕňajúcou umelo vytvorené manželstvo, Ďurkovými mimomanželskými stykmi s Betou a narastaním napätia medzi ním a otčimom.

Vyvrcholením hry je odchod Zuzky a príchod Bety, spor Ďurka s Palčíkom. Záverečná scéna u Kamenských prináša nečakaný obrat. Ale ten sa týka len Ďurka. Zuzka neustúpi ani jeho prosbám, ani matkinmu nátlaku.

Dejové rozuzlenie by mohlo nahradiť konštatovanie, že naivné dievča Zuzka v nešťastí a trápeniach prekvapujúco vyspelo a dozrelo. Má teraz pevnú vôľu i charakter, nechýba jej rozvaha ani výstižné slovo pri zdôvodnení svojho postoja.

Úloha je prirodzene otvorená, ale niektoré poznatky o konštrukcii hry sú objektívne dané jej textom.

ÚLOHA č. 68

Neproblémové zadanie zdôrazňujúce dôležitosť výrazného dramatizovaného čítania.

ÚLOHA č. 69

Prvý výstup prvého dejstva tvorí podstatnú zložku expozície. V krátkej scéne odhaľuje hodnotovú a etickú plytkosť ľavkovskej rodiny a ako nevyhnutný dôsledok ľahkomyselnosť a bezzásadovosť ich jediného syna.

Autorské poznámky ešte umocňujú to, čo je zrejme z rozhovoru. Žiaci majú

uplatniť svoju schopnosť interpretácie a identifikovať v texte zárodky budúcich nešťastí a omylov zúčastnených postáv. Dôležité je, aby sa neopierali iba o divácku a čitateľskú intuíciu, ale aj o účelovo zaradené štylistické prvky v jazyku postáv.

Marginálie (s. 41)

Expozícia

Poznámka prináša Valčekovo teoretické vysvetlenie tejto fázy vo vnútornej kompozícii divadelnej hry a slúži ako *našepkávanie* pri riešení priradených úloh.

Poznámka J. Palkoviča (na s. 41) má iné zameranie ako predchádzajúca. Upozorňuje na čosi v Tajovského hre, čo bezprostredne z poznania textu nevyplyva a k čomu sa možno dopracovať až veľmi kvalifikovanou analýzou hry. Tajovského dráma nie je žiadne *ľudové divadlo*, jednoduchý text pre amatérov. Palkovič správne upozorňuje, že pod hovorovo štylizovaným textom sa skrýva perfektne scelený príbeh, ktorý takmer nemá statické miesta alebo hluché pasáže.

ÚLOHA č. 70

Najsť skôr majú žiaci zistiť, že 6. výstup už signalizuje motívy budúcej zápletky, hoci časovo patrí ešte do expozície. Charakteristika postavy Ďurka nebude pre žiakov príliš náročnou úlohou. Ďurko je v hre jednoznačne negatívnou osobou, jeho myslenie a konanie je zdrojom všetkých nešťastí, ktoré postihli zainteresované osoby.

Zaujímavým momentom, ktorý riešenie tejto úlohy otvára širšie, je záverečná premena mladého muža. Text neposkytuje jednoznačné podnety, a tak žiaci môžu vysvetliť Ďurkovo konanie v záverečnej časti veľmi rozdielnym spôsobom. Môžu uveriť jeho premene a ľutovať nevyužitú ponuku na zmierenie, môžu ju považovať za síce úprimnú, ale nedostatočne spoľahlivú alebo ju dokonca odmietnuť ako viac-menej vykalkulovaný spôsob na rekonštruovanie stratenej spoločenskej pozície protagonistu.

Zaujímavým podnetom môže byť analógia s niektorými filmovými adaptáciami známych literárnych diel, v ktorých scenáristi a režiséri zmenili záverečné vyústenie príbehov (napr. v muzikáli/filme *My fair lady* alebo *Raňajky u Tiffanyho* atď.). Ako by sa rozhodli žiaci, keby sa ocitli v postavení takýchto

tvorcov – podporili by autorovo riešenie konfliktu, alebo by uprednostnili zmierujúci záver?

Nový rozmer tejto diskusii pridáva vyznanie známeho herca (Andrej Bagar, okraj, s. 44), ktorý v mladosti Ďurka Lavku hral. Možno predpokladať, že jeho nikedajšie herecké stvárnenie postavy odrážalo chápanie postavy, ako ho prezentuje tento verbálny výklad.

ÚLOHA č. 71

Táto úloha nadväzuje na predchádzajúcu. Je prirodzene viacfaktorová. Žiaci môžu dospieť k poznaniu, že postava Ďurka signalizuje v oboch častiach hry to isté, rovnaký charakter, rovnakú povahu. Jemnejšie uvažovanie však môže priviesť žiakov k názoru, že úvodná scéna predstavuje Ďurka ako ľahkomyselného a prelietavého mladíka, ktorý však v manželstve s neľúbenou ženou ešte aj zhrubol, posunul sa do pozície nadutého a arogantného vládcu, ktorý vedome sužuje a vysmieva svoju ženu.

Trápnym sprievodným motívom sú chlácholivé poznámky nevlastnej matky. Aj keď sa Mara snaží pôsobiť na obe strany manželského nesúladu, prejavuje dokonalé nepochopenie podstaty vecí. Žiaci môžu tento aspekt scény aj vynechať, keďže nie je zahrnutý do zadania, ale jeho zohľadnenie prináša lepší a hlbší pohľad na udalosti v tomto výstupe.

ÚLOHA č. 72 a 73

Tieto úlohy sú v mnohom paralelné s úlohami č. 70 a 71. Žiaci majú uvažovať o zmenách v postave Zuzky. Pre Tajovského je Zuzka kľúčová postava, na jej pleciach spočíva príbeh, ale najmä jeho vyústenie. Úloha je polootvorená, žiaci by si však mali všimnúť isté rozdiely oproti postave Zuzkinho muža. Kým Ďurko zostáva v priebehu hry rovnaký, alebo sa ešte o čosi zhorší, a jeho premenu autor prezentuje náhle, bez prechodu, v záverečnej scéne, Zuzkin profil sa pomaly mení od pokornej, poslušnej a bojazlivej dcéry, cez uplakanú manželku, ktorá si však občas svoje povie, až po zatrpknutú, ale pevnú ženu a hlavne matku.

Kým Ďurkova postava, najmä jej záverečný prejav, sa dá posudzovať dosť rozmanito, Zuzkine postoje sú jasné a zreteľne prezentované. Žiaci sa však môžu odvážiť na posúdenie záveru – pravda, nie vo vzťahu k postave Zuzky, ale vzhľadom na autora. Rozhodol sa Tajovský správne, keď takto zakončil svoje

dielo? Bolo to adekvátne dobe, v ktorej sa príbeh odohráva? Nemal pomyslieť aj na isté morálne ponaučenie pre pomerne jednoduchých divákov, s ktorými vo svete amatérskeho divadla musel rátať? Je sa nad čím zamýšľať, je o čom rozhodovať.

ÚLOHA č. 74

Úloha súhrnného typu. Postavám Zuzky a Ďurka sa už venovalo veľa času, ale v tomto prípade ide o posúdenie ich zástoja v autorskej konštrukcii hry. Žiaci sa majú pokúsiť odkryť Tajovského dôvody na vstupné charakteristiky postáv a určiť osobnostné znaky, ktoré autor použil na vytvorenie zápletky – chlapcovu ľahkomyselnosť a neúprimnosť, spôsob, ako vstupuje do pozície adoptívneho syna a formálneho manžela. U Zuzky by mali žiaci skúmať jej povahu, miesto v rodine, mieru životných skúseností.

Rovnako lákavým je aj sledovanie ďalšieho vývinu týchto postáv: na jednej strane by mali žiaci postrehnúť narastajúcu konfliktnosť a sebavedomie *mladého gazdu*, na druhej smutné dospievanie nešťastného dievčaťa.

V záverečnej pasáži, o ktorej sa už veľa hovorilo, môžu žiaci demonštrovať pochopenie premien v osobnosti obidvoch mladých protagonistov, ktoré umožnili Tajovskému uzavrieť príbeh v jeho dramaticky vypätej polohe, bez upokojujúceho rozuzlenia.

Marginálie (s. 42)

Zaujímavé

Text prináša rozširujúce informácie o slovenskom divadelníctve.

Fotografie na s. 42 a s. 44 sú ilustráciou pripomínajúcou jedno z početných uvedení *Statkov-zmätkov* na slovenských scénach (SND, 1955).

Úryvok z Tajovského listu režisérovi hry Halašovi ukazuje na jednu z mnohých ťažkostí, ktoré sa realizátorovi stavali do cesty v malomestskom prostredí. Beta je ľahký ženský typ, vymenila už viacerých mužov, z verejnej mienky si ťažkú hlavu nerobí. To sa vo vtedajšej slovenskej spoločnosti ťažko presadzovalo na scéne, kde všetci herci hrali medzi svojimi a veľmi mnoho divákov vedome či podvedome stotožňovalo typ postavy s typom jej javiskového stvárňovateľa.

Na s. 43 mladý literárny vedec M. Rúfus komentuje postavu Zuzky Kamenскеj a správne vyvodzuje počiatky neskoršej drámy z pomerov, ktoré vládli

v Tajovského divadelnom svete a ktoré určili správanie dievčaťa na začiatku jej trnistej cesty. Zaujímavú otázku, či tieto pomery možno vzťahovať k prototypu slovenskej dediny, alebo je táto hra až príliš spätá s vyhraneným prostredím maďarsko-rumunského osídlenia Nadlaku, kde ju autor napísal, na strednej škole neradne rozoberať.

Vajanského názor na hru

Vajanského pohľad na hru môže byť už poznačený jeho celkovým postojom k Tajovskému, ktorý naznačil prestup z národnárskeho tímu do hlasistickej skupiny. Navyše sa zdá, že hovoril o Tajovského hrách akosi súborne (výrok sa vzťahuje skôr na *Ženský zákon* než na *Statky-zmätky*). Na druhej strane záverečná konklúzia nie je chybná. Mladí ľudia v Tajovského hrách sú naozaj dosť pasívni a ich osobné trápenia zostanú buď nedoriešené, alebo ich vyrieši niekto iný.

Interview s dramatikom

Edwardom Albeem nemá žiadny priamy vzťah k preberanej hre. Prináša však vtipné poukázanie na to, ako treba rozumieť podstate divadelných hier *s druhým plánom*. Postavy na scéne riešia *svoje* problémy, ale zároveň tým poháňajú ostatných zúčastnených (teda aj divákov) k tomu, aby sa v analogických súvislostiach zamysleli nad sebou samými.

Citát z Kusého a Šmatlákovkej štúdie (s. 43) znie až neuveriteľne.

2.4| Dramatická reč (s. 44)

Stručný výklad umožňuje žiakom, aby si formou zapamätania osvojili niektoré poznatky o povahe dramatickej reči. Ide skôr o výpočet reálnych variantov, než o zovšeobecňujúci výklad problematiky.

Výborným doplnkom výkladu je niekoľko viet od F. Miku, ktorý v štúdiu o Tajovskom zovšeobecnil svoje chápanie dramatickej reči (okraj na str. 44).

ÚLOHA č. 75

Typicky jazykovedná otázka, ktorá však bezprostredne súvisí s príjmom a interpretáciou umeleckého textu. Možno ju riešiť postupne, posudzovaním jednotlivých slov ako lexikálnych jednotiek, alebo možno výsledok usporiadať do klasifikačnej tabuľky.

Počet slov v ukážke		
Nepříznakové spisovné	Príznakové	Σ
122	5	127

Príznakové slová: *obnôška, vyžívať, urástol* (nárečové slová); *načím* (hovorové, spisovné); *frajerka* (hovorové, spisovné)

ÚLOHA č. 76

Úloha bezprostredne nadväzuje na predchádzajúcu, len namiesto na jednotlivé slová upriamuje pozornosť žiakov na frazeologické celky.

Jednotkou ľudového frazeologického typu je už matkino láskavé oslovovanie syna *meno moje*. Ťažko povedať, či žiaci môžu prísť na to, že ide vlastne o synonymum k osloveniu *môj synáček*, teda ty, ktorý si prijal odo mňa svoje meno. Frazeologický charakter (hoci zrejme nejde o doslovnú citáciu regionálneho frazeologizmu) má celá veta na konci prvej Žofinej repliky: *Pri ženbe...* Jednoznačným citátom ustáleného slovného spojenia je prehovor *V cudzej kapuste chytia ťa*. Vidiacka motivácia tohto frazeologizmu je celkom zrejماً a žiaci ju iste dokážu vysvetliť bez ťažkostí. Pozoruhodná je aj ďalšia matkina replika: *Ani ťa nie je hodna vyžívať*. Žiacke výklady budú asi dosť rôzne, ale zmysel týchto slov i celej vety v kontexte určite dokážu objasniť. Rovnako môžu určiť aj vety *na rozume ti nikto nechytí* a *môjho rozumu sa chytaj i teraz*. Po vyňatí týchto lexikálnych jednotiek z textu a ich sémantickom určení by žiaci mali uvažovať jednak o tom, aký vplyv má ich použitie na reč drámy, a jednak o tom, ako vníma tieto jazykové odkazy na dobové sociálne prostredie a kultúru dnešný, najmä mladý divák alebo čitateľ. Táto časť úlohy je prirodzene celkom otvorená, veď žiaci majú hodnotiť situáciu, v ktorej sa oni sami nachádzajú.

Úloha č. 77

Úloha uvádza žiakov do veľmi zaujímavej problematiky, ktorá je aplikáciou čítania s porozumením na dramatický text. Bez osobitného upozornenia si žiaci túto stránku divadelnej inscenácie ani nevšimnú (pokiaľ diletantsky netrčí z príbehu).

Analýza Mikovho citátu má priviesť žiakov k tomu, že informácie, ktoré v epike prináša čitateľovi autorská reč (no možné je aj *divadelné* využitie priamej reči niektorej postavy), musí na scéne prezentovať niektorá postava. V niektorých menej kvalitných hrách sa dokonca vytvoria vedľajšie postavy iba na to, aby priniesli na scénu dôležitú informáciu o dianí mimo nej.

V úryvku autor umiestnil až tri takéto *skryté informácie*. Už z prvej vety, ktorá na javisku odznie, divák dedukciou pochopí, že syn Ďurko sa začal zaujímať o ženy a asi sa chystá na ženbu. Otec k tomu pridá dôležité konštatovanie, že *pohľadný a urastený synáčik si medzi dievkami na vydaj veľmi preberá*.

A nasleduje matkina nelichotivá zmienka o Bete, vydatej žene. Až potom sa vráti dialóg na scénu a začne sa rozvíjať reálna situácia. Riešenie je v zásade jednoznačné a žiaci by mali byť schopní dedukciou odhaliť tieto miesta.

ÚLOHA č. 78

Úloha využíva žiacku znalosť jednoduchkej klasifikačnej analýzy. Navyše sa opiera o niektoré poznatky (Zuriaňovej triedenie) z vedeckej klasifikačnej štúdie, uverejnenej v staršom spomienkovom zborníku o J. G. Tajovskom.

Umelecké jazykové prostriedky	
Metafory	Neskáč mi na jazyk; srdce mi rástlo od radosti; otca proti nemu podpaľuješ; ale si na koni
Metonymie	celá dedina by stála v plači; neskáč mi <i>na jazyk</i> ; musíš s ním chlebiť jesť; sklenička ti rozum prevrátila
Prirovnania	Pôjde on ako sýkorka na oriešok; žena bez muža ako záhrada bez plota
Príslovia	Kto umrel, toho chvália, kto sa žení, toho hania.

ÚLOHA č. 79

Úloha je zameraná na aplikáciu poznatkov. Riešenie je prirodzene jednoznačné. Žiaci majú objaviť *spoločného menovateľa* uvedených príkladov a pomenovať danú skupinu. Tri prvky množiny (a) predstavujú oslovenia. Skupina (b) zahŕňa dva príklady rečníckych otázok. V skupine (c) je spoločným štylistickým znakom prítomnosť príznakových prívlastkov, epitet. V poslednej skupine (d) je päť citovo zafarbených slov s výrazne pejoratívnym významom.

Vsunutý citát (s. 46)

Umiestnili sme ho do hlavného textu preto, aby vynikla jeho dôležitosť. V našej didaktickej koncepcii žiadne tvrdenie, teda ani Palkovičovo, nie je výrokom s konečnou platnosťou, ale jeho zvýraznenie v učebnici znamená, že sa s jeho obsahom stotožňujeme a chceli by sme, aby tvoril súčasť toho, čo si žiaci odnesú zo školy o Tajovskom. Tajovského ľudovosť je vo výbere udalostí, v dedinskom prostredí, psychike postáv a sociálnej určenosti jazyka hry, nie v ideovom a etickom pláne. Tajovský-dramatik, práve tak ako Tajovský-prozaik, rozvíjal analógiu k Sládkovičovmu básnickému výroku o slovenských Feidiasoch. Jeho drámam z nízkeho sociálneho prostredia nechýba nič do veľkoleposti drám veľkých autorov, mieriacich do vysokých spoločenských kruhov. Sú rovnako kruté, boľavé, vášnivé ako hry z iných sociálnych vrstiev, výstižne načrtnuté profily protagonistov majú rovnakú vznešenosť ako postavy u Shakespeara, Schillera alebo Ibsena.

ÚLOHA č. 80

Nie sme si celkom istí, či táto úloha nepresahuje možnosti žiakov strednej školy. Jednak ide iba o ojedinelý názor jednej literárnej vedkyne, jednak môžu žiakom chýbať podklady a skúsenosti na zaujatie stanoviska.

V klasických drámach, napr. u Shakespeara, sú občasnú monológy literárnym skvostom. Autori do nich skoncentrovali celú svoju filozofickú a psychologickú múdrosť a celé svoje literárnoštylistické umenie.

Monológom v *Statkoch-zmätkoch* táto filozofická hĺbka a jazyková brilantnosť chýba, autor neprejavil takúto snahu. Takže by tieto miesta boli iba prázdnu vatou na vypchatie priestoru? V 9. výstupe (2. dejstvo) osamelý Palčík priznáva, že mu plány s adopciou skrachovali a ani manipulácia s mladým párom sa nevydarila.

V 14. výstupe Zuzka (foto na s. 44, Eva Kristínová) kľáči pri svojej truhlici a zvažuje svoje postavenie. Žiali nad svojou osamelosťou, ale rastie v nej nový cit, vzdor. Nepoddá sa!

Sú to prázdne miesta v hre? Žiaci sa budú musieť popasovať s týmito otázkami. Neočakávame od nich ani tak schopnosť kompozičnej analýzy, ako skôr subjektívne vyhodnotenie dramatickej línie hry z daného hľadiska, nastoleného citátom z odbornej štúdie.

Marginálie (s. 45)

Ocenenie Tajovského javiskovej reči od kolegu I. Stodolu (s. 45) je nielen ľudsky hodnotné, ale aj spisovateľsky výstižné. Podčiarkuje *rýdzosť* Tajovského javiskovej reči, ktorá v kontexte slovenskej dedinskej dramatiky nie je ničím osobitným, ale v jeho podaní má veľkú komunikačnú schopnosť a vysokú nasýtenosť estetickým obsahom.

Poznamenávame, že keď v čase prvej Československej republiky Tajovský opustil tému dedinského života a chcel sa stať dramatikom slovenského mesta – načisto sa vytratil zo slovenského kultúrneho povedomia. To je nechceným a negatívnym potvrdením hodnôt, ktoré má jeho skoršia tvorba.

Aj majster nájde kritika

Citát od Shakespearovho dramatického konkurenta Johnsona zdanlivo k téme o Tajovskom nepatrí, ale je to tak iba na prvý a veľmi povrchný pohľad. Jeho súvislosť treba chápať reverzibilne: ak Shakespeare neraz *nekrotil* svoje pero (Johnsonove slová miera presne, na dnešných javiskách si takmer žiadny dramaturg či režisér nedovolí inscenovať Shakespearove hry s úplným textom a so všetkými scénami; to by polovica divákov z predstavenia odišla...), tak Tajovský v dedinských hrách je pomerne dosť disciplinovaný. Jeho repliky sú realisticky krátke, smerujú k jadru veci a z úst herca neraz zaznie perfektná skratka, ktorá nahradí zbytočne košatý opis situácie.

Pomerne náročný je citát od F. Mika. *Ale čo obsahuje!* Miko, výborný znalec umeleckej štylistiky, upozorňuje na to, že Tajovského dramatická reč je vysoko umelecky funkčná a pôsobivá. Jeho postavy nepoužívajú hovorový štýl a tobôž už nie nejaké nárečie, autor len premysleným spôsobom umiestňuje do nižšieho spisovného registra niektoré starostlivo vybrané prvky, vďaka ktorým sa jazyk postáv javí ako realisticky blízky ľudovému prostrediu. Na túto skutočnosť ukazuje skvelý Mikov postreh, že Tajovského javisková reč je „umeleckým obrazom“ hovorovej komunikácie dedinských ľudí. Teda nie jej priamou realizáciou.

Fotografia na str. 45 pochádza z predstavenia na Novej scéne (1973), ktorého záznam bol zverejnený aj na DVD.

Trocha z iného uhla, ale s veľmi podobným cieľom, posudzuje Tajovského reč aj M. Mikulová (citát na str. 46). Podčiarkuje skutočnosť, že Tajovského tvorivá schopnosť umelecky štylizovať reč postáv robí z jeho hier umelecké dielo, a nie dokumentárnu napodobeninu reči dedinských ľudí.

Pri úlohe č. 80, ktorá sa zaoberá otázkou funkčnosti monológov v *Statkoch-zmätkoch*, sa nachádza aj myšlienka F. Mika týkajúca sa úlohy monológov, ktoré majú informovať diváka o tom, čo by v próze povedal rozprávač. Aj tento postreh je príspevkom do diskusie o otázke monológu nielen v tejto hre.

2.5| Dejstvá a výstupy (s. 46)

Výklad

Stručný výklad na s. 46 – 47 naznačuje niektoré aspekty vonkajšej kompozície divadelnej hry. Okrem pojmu *dejstvo* tu žiadny nový termín nie je.

ÚLOHA č. 81

Úloha sa začína indukčným poznávaním nižších kompozičných jednotiek – *výstupov*. Žiakov sme nechceli mýliť dvojicou výrazov *obraz* – *výstup*. Stačí, keď si všimnú, že Shakespeare chápe výstupy (v skutočnosti *obrazy*) ako minidejstvá, kým Tajovský ako nižšie jednotky daného dejstva, ktoré sa začínajú a končia zmenou v zostave účinkujúcich osôb. Alebo niekto na scénu príde, alebo ju opustí. Ani v jednom výstupe nie je rovnaké obsadenie postáv ako v predchádzajúcom. Na to majú žiaci prísť indukciou a zovšeobecnením, potrebné informácie sú v zátvorkách. Z toho objavu má vyplynúť obsahové určenie pojmu *výstup*.

2.6| Inscenácia dramatického diela (s. 47)

ÚLOHA č. 82

V úlohe (s. 47) sa zavádza termín *herec*. Prirodzene, že nikto si nemyslí, že by žiaci slovo nepoznali a nevedeli, čím je v divadle a vo filme herec. Preto je zadanie zostavené tak, aby sa žiaci na základe tzv. *intuitívnej znalosti* daného javu pokúsili sformulovať ucelenú definíciu pojmu. Význam úlohy spočíva v tom, aby dôkladnejšie a z viacerých hľadísk vysvetlili podstatu herectva. Jedným z možných vysvetlení je, že herec predstavuje ústrednú zložku divadla, prostredníctvom ktorej sa zobrazujú udalosti a ich zmysel, pretože divadlo (a odvodené aj film) – na rozdiel od ostatných druhov umenia – sa vždy dotýka ľudského konania a vzťahov medzi ľuďmi.

Na okraji je aj pomôcka, obsahové vymedzenie herca z francúzskej divadelnej encyklopédie, ktorá dáva do súvisu tri položky – autorov zámer (vyjadrený v texte hry), cieľavedomé úsilie režiséra a pozíciu diváka (ktorý príbeh sleduje). Voči týmto 3 sémantickým súradniciam sa vymedzuje podstata herectva.

ÚLOHA č. 83

Zložitá, dosť neobvyklá a doširoka otvorená deduktívna úloha. Na začiatku riešenia je množina poznatkov, ktoré žiaci už získali vo vyučovacom procese. Musia mať vyhranenú predstavu o postave mladého Lavku, aby mohli vyhľadávať vlastnosti, ktoré by umožnili divákovi vnímať túto postavu ako konzistentnú, vyváženú a ľudsky presvedčivú. Mohli by to byť napr. takéto vlastnosti: mladík niečo viac ako dvadsaťročný; vysoký, urastený, mocný, na zovňajšok príťažlivý, aký sa páči mladým ženám. Vo vypätých situáciách by mal pôsobiť silným dojmom, ale aj drsne, nebezpečne, ako panovačný a dosť agresívny typ.

To je však naozaj iba jeden z možných výstupov. Navyše, úloha by nemala zostať iba na úrovni akejsi inventúry vlastností, okolo navrhovaných znakov a povahových čŕt by sa mala rozvinúť diskusia. Sú práve tieto vlastnosti dôležité a funkčné a sú nevyhnutné? Sú v súlade s celkovou atmosférou hry a zodpovedajú potrebám dramatickej línie?

Zaujímavým doplnkom k úlohe je citát zo spomienok E. Kristínovej (okraj, s. 47), ktorá neobyčajne pôsobivým podaním vysvetľuje podstatu herectva zvnútra, na základe svojich celoživotných divadelných skúseností.

ÚLOHA č. 84

Výnimočný typ úlohy, vyhradený tematike dramatickej výchovy. Úloha voľne nadväzuje na predchádzajúcu, ale má opačný charakter. Žiaci v bežnom živote intuitívne hodnotia herecké výkony v divadle, kine i v televízii, ale nevedomujú si to a hlavne nedostatočne odlišujú svoju osobnú spriaznenosť s postavou a kvalitu hereckého výkonu. V tejto úlohe ich treba *prinútiť* zamyslieť sa, ako sa herec stotožnil s úlohou a ktoré jeho vlastnosti a prejavy, vrátane hlasového, splynuli s koncepciou postavy a jej miestom v dráme.

Úloha samozrejme nemá žiadne *správne* riešenie, učiteľ má posúdiť najmä to, ako sústredene žiaci porozumeli jej námetu a ako hlboko dokázali preniknúť do tajomstiev hercovej práce.

ÚLOHA č. 85

Učebný proces sa čiastočne odpútava od úzko literárnej podstaty divadelnej hry a orientuje žiakov na domýšľanie inscenačných súvislostí, a tým ich posúva z pozície *čítajúceho s porozumením* do pozície *diváka s porozumením*, t. j. vzdelaného a tvorivého recipienta divadelného predstavenia.

Výklad

Informácie o práci režiséra sú síce stručné, ale obsahujú veľa podnetov a poučení, z ktorých mnohé žiakom predtým ani neprišli na um. Obsah tohto poučenia sa jasne hlási k určitej predstave o spôsobe inscenácie hry. Autori učebnice si uvedomujú, že existujú aj iné značne odlišné pohľady na realizáciu dramatického textu na scéne, najmä v horizonte tzv. *postmoderného diskurzu*. S plným vedomím však naformulovali učebnicový text o režisérovi práve týmto spôsobom.

Marginálie (s. 48)

Žartovný aforizmus bulharského spisovateľa Petana (s. 48) uvoľňuje atmosféru pri práci s učebnicou na vyučovaní, ale toto konštatovanie nemá zastrieť skutočnosť, že prináša aj veľmi bystrý pohľad na odvrátenú stránku kolektívnej práce počas prípravy predstavenia.

Závodského citát zasa rozširuje žiacke chápanie o pohľad na ďalšie aspekty režisérovej práce, ktoré sú síce v poradí dôležitosti až za prácou s hercom, ale nijako nie sú zanedbateľné v kontexte úspechu celého predstavenia.

Inými slovami hovorí niečo podobné aj ďalší citát (P. Pavlovský).

2.7 | Dramatická výchova (s. 49)

Dramatická výchova ako časť literárnej výchovy (niekedy dokonca aj samostatný vyučovací predmet) zohráva v zahraničí, najmä v západoeurópskych školách, oveľa väčšiu úlohu, než na akú sme zvyknutí u nás. V tradičnom spôsobe vyučovania literatúry, založenom na memorovaní spisovateľských profilov, sa téma o dramatikovi vlastne v ničom nelíšila od state o prozaikovi či básnikovi. V učebnom procese orientovanom na rozvoj čitateľských zručností však získava na špecifickosti, o čo sme sa usilovali aj v našich učebniciach.

ÚLOHA č. 86

Ide o syntetickú, trocha osobitú úlohu. Ak ju majú žiaci zmysluplne vyriešiť, majú v položkách požadovanej osnovy využiť a logicky usporiadať väčšinu poznatkov, ktoré získali v rámci mnohostrannej analýzy príslušnej hry.

Napriek tomu, že sa budú opierať o svoj záznam v zošite, ktorý bol zrejme výsledkom skupinových a celotriednych výskumov textu, predložené inscenačné koncepcie budú nevyhnutne veľmi rozdielne, poznačené osobným chápaním hry.

Veľmi odporúčame dvojstupňovú tvorbu inscenačných koncepcií, teda najskôr individuálne spracovanie dokumentu, potom jeho spoločné dopracovanie v rámci skupiny a nakoniec pokus o dohodu v celej triede (čo sa, prirodzene, nemusí podariť).

Rovnako možno odporúčať, aby pri tejto práci žiaci používali popri svojich záznamoch najmä text hry a neopierali sa o prípadný videozáznam hry.

ÚLOHA č. 87

Takúto úlohu žiaci už vypracovali aj v súvislosti s Tajovského drámou (č. 83).

ÚLOHA č. 88

Úloha vyžaduje od žiakov, aby uplatnili svoju predstavivosť. Ak si dokážu v mysli vytvoriť obraz skutočnej realizácie, prídu im na um rôzne okolnosti, ktoré môžu skonkretizovať príbeh na javisku, a tieto potom umiestnia do textu k replikám.

Ťažisko úlohy teda nie je ani tak v naformulovaní nejakých režisérskych poznámok, ako skôr v schopnosti živo si predstaviť inscenáciu a kontextuálne vyhodnotiť príslušný úkon postavy a jej repliku, čo sa má vyjadriť poznámkami.

ÚLOHA č. 89

Toto zadanie poskytuje učiteľovi i žiakom veľmi širokú možnosť uplatnenia, môže sa riešiť v škole i doma, individuálne i v skupinách a veľmi rozmanitými výtvarnými technikami. Žiakov možno poučiť o tom, že sa môžu rozhodnúť pre tradičný prístup s *realistickými* stavebnými prvkami alebo pre modernejšie chápanie scény, ktoré pracuje s náznakmi, osvetlením, dynamickým členením scény na viac výstupov atď.

ÚLOHA č. 90

Túto úlohu asi príliš mnoho učiteľov nebude realizovať, aj keď dobre zapadá do súboru okolitých заданий. Navrhnuté hudobné ukážky možno prezentovať spolu s dramatizovaným čítaním vybranej scény.

Vyhodnotenie vhodnosti zvoleného hudobného sprievodu umožní zúčastniť sa na práci v triede aj tým žiakom, ktorí sa z najrôznejších dôvodov nedokážu zapojiť do riešenia určeného zadania.

ÚLOHA č. 91

Ide o podobný typ úlohy ako č. 89.

ÚLOHA č. 92

Úloha sa skôr hodí na domácu prácu. V škole – ak trieda je vybavená počítačmi pripojenými na internetovú sieť – možno sa sústrediť na vyhľadávanie relevantných obrazových a písomných informácií alebo na vyhodnotenie návrhov prinesených z domu. Odporúča sa urobiť malú výstavu návrhov. Žiaci môžu použiť rôzne techniky – kresbu, maľbu, koláž, počítačovú grafiku. Obrazová zložka na s. 49 je malou podpornou galériou dobových výtvarných diel, ktoré poskytujú inšpiráciu pre Shakespeareove hry – napríklad pre postavy Gertrúdy, Hamleta, Horatia alebo Ofélie.

ÚLOHA č. 93

Posledná úloha je iba podnetom. Ak by sa vyskytli podmienky a niektorý zo žiakov disponuje technickým zariadením i základnými zručnosťami práce s kamerou, mohol by sa o takýto projekt pokúsiť a spestriť tak vyučovaciu hodinu.

Marginálie (s. 48)

Úryvok z Tajovského listu do Martina môže byť nápomocný pri úlohe č. 72, 85 aj č. 88. Informáciu o piesni J. Šlitra a J. Suchého podľa Shakespeareovho sonetu možno použiť v stati o autorových sonetoch (učebnica, s. 24 – 26), ako aj v úlohe o hudobnom dopracovaní inscenácie dramatického textu (č. 90). Autorská poznámka na okraji s. 49 dolu môže slúžiť ako podnet na oboznámenie sa so štýlom aristokratického oblečenia v 10. – 11. storočí v západnej Európe, teda v dobe *historického* Hamleta.

ROZŠIRUJÚCE UČIVO

2.8| Čítanie s porozumením a interpretácia:

Friedrich Schiller – *Úklady a láska* (s. 50)

Výklad

Táto krátka stať obsahuje iba niekoľko informácií o osobnosti a diele F. Schillera a žiak si ich má osvojiť jednoduchým zapamätaním.

Druhá časť výkladu (s. 50, dolu) sa zameriava už na určenú tému, na hru *Úklady a láska*.

ÚLOHA č. 1

V tejto úlohe sa žiaci majú bližšie zoznámiť s dobou a politicko-umeleckým hnutím, ktoré formovalo aj Schillera. Vnútrotným cieľom úlohy je posilniť informačné schopnosti žiaka, naviesť ho na to, aby sa učil získavať si vlastné informácie z dostupnej literatúry. Zmienka o Kollárovi v predstihu informuje žiakov, že pohnuté udalosti súvisiace s rozmachom verejnej angažovanosti študentskej mládeže sa dotýkali aj nášho básnika, a tak uplatnili svoj vplyv aj na slovenskú verejnosť.

Prezentácia modernými metódami by mohla zabezpečiť vystúpeniu dobre pripraveného žiaka vonkajšiu príťažlivosť a poslucháčom priniesť mnohostranný zážitok (verbálny výklad, reprodukcie obrazov, Wagnerova hudba a podobne).

ÚLOHA č. 2

Schiller komponoval hru na prísne logickom princípe. Čím mocnejšie city, vášne, ba až inštinkty ovládali jeho hrdinov, tým racionálnejšie Schiller skladal architektúru svojej tragédie.

Divák si všimne, že vstup do hry má prudké tempo. Postavy sa ešte len predstavujú, ale už skladajú mozaiku rozporov a protirečení, ktoré budú tvoriť konflikt hry. Wurmov záujem o Lujzu, povrchnosť pani Millerovej a špekulácie Ferdinandovho otca vytvárajú uzol, ktorý pri povahách a charakteroch, aké autor vytvoril, neumožňujú zmierlivé riešenie.

Hra vrcholí, keď do hry vstupuje Lady a Wurm začne kalkulovať s osobou ľahkovážneho maršala, aby mladú lásku rozbil.

Prekvapujúci obrat do hry vnáša jednak falošný list a intriga s jeho doručení Ferdinandovi, ako aj vášnivý rozhovor medzi Lujzou a anglickou dámou. V tejto fáze sa prekvapujúco vykryštalizuje rozhodnutie lady Milfordovej. Udalosti okolo listu zvrtnú príbeh nevyhnutne do tragédie – milenci začnú pochybovať o sebe, Lujza zatajuje pravdu, aby chránila otca, Ferdinand sa nechá zaslepiť nepravým listom a pretŕha duchovný zväzok s dievčaťom. Rozvrátené vzťahy v rodinách a medzi milencami smerujú k tragédii, v ktorej sa samovražda mieša s vraždou. Pointou je zvrat v ministrovom myslení – konečne pochopí, čo spôsobil svojou zvrátenosťou, a prijíma trest.

ÚLOHA č. 3

Neproblémová úloha je zameraná na dramatizované čítanie textu ukážky. Pekné a výrazné prečítanie textu hry tvorí najlepší vstup do analytickej a interpretačnej práce žiakov na vyučovaní. Má to dve funkcie. Výrazné čítanie navodzuje estetický zážitok vysoko prevyšujúci tiché individuálne čítanie, resp. monotónne čítanie jedného žiaka. Okrem toho výrazne dramatizované čítanie je aj implicitnou interpretáciou príslušného úseku textu a prehlbuje tak porozumenie obsahovej a významovej stránky textu.

Kritická rozprava spolužiakov o tom, ako sa *hercom* podarilo vyjadriť obsah textu a pozíciu postavy v hre, je príspevkom k hodnotiacim diskusiám v triede, čo je jeden z hlavných cieľov literárnej výchovy (a nielen jej).

ÚLOHA č. 4

Vybraná ukážka z textu zachytáva jeden z kľúčových rozhovorov medzi Ferdinandovým otcom a kancelárom Wurmom. V scéne sa v plnom rozsahu odkrýva povaha všemocného ministra, jeho sklon manipulovať každým a vždy vo svoj prospech, a tiež zákernosť i absencia akýchkoľvek mravných noriem vo Wurmovom charakte. Zároveň však z textu spoznáme, že obaja protagonisti panských intríg a úkladov bezpečne identifikujú ľudskú stránku svojho partnera, nemajú jeden o druhom nijaké ilúzie a cynicky s tým kalkulujú. Ide o jeden z hlavných motívov v zápletke tejto tragédie.

Aj keď o lokalizácii úryvku vo vnútornej kompozícii hry nemôže byť žiadaná pochybnosť a nevyhnutné uplatnenie dedukcie dovedie väčšinu žiakov k rovnakému poznaniu, pokiaľ ide o odôvodnenie záveru, možno očakávať istý rozptýl názorov. Úlohu teda možno označiť za čiastočne otvorenú.

ÚLOHA č. 5

Analyticko-výkladová úloha s jednoznačným riešením znova podčiarkuje jednoduchosť jazykového a literárneho učiva. Neobyčajne atraktívne štylizovaný prehovor nielenže potvrdzuje, že Wurm bol nadaný človek, no darebák a intrigán, ale vnáša do textu aj estetický prvok a prehlbuje zmysel výpovede.

a) *Minister tu položil otca na lopatky. Ak vám bude major takým poslušným synom, ako vy jemu nežným otcom, narazí kosa na kameň.*

Prvá časť repliky sa opiera o ustálené slovné spojenie zo športovej oblasti. Ak zápasník donúti súpera dotknúť sa chrbtom podložky, v súboji zvíťazí. Žiaci majú postrehnúť, že Wurm uviedol do protikladu dve roly svojho pána – je Ferdinandovi otcom, t. j. mal by k nemu pociťovať nežné otcovské city, ale zároveň je štátnym úradníkom, ktorý chráni záujmy panovníka a aristokracie. V príbehu sa správa výlučne ako bezcitný minister, nie ako milý otec. Druhá časť výroku je obrátenou dedukciou. Ak bude syn k otcovi taký studený a racionálny, ako je minister k nemu, musí dôjsť ku konfliktu (ďalší frazeologizmus – *kosa na kameň*).

b) *Chmúrnú tvár, ktorú vám celkom iste ukáže, možno pripísať na účet snúbenice, ktorú mu dávate, i na účet milej, ktorú mu beriete.*

Druhá replika, založená na kontrastnej figúre, sa vzťahuje na ministrov zámer oženiť *neposlušného* syna s dvornou metresou. Wurm nepochybuje, že mladík túto ponuku odmietne (chmúrna tvár) a rozhnevá ho práve tak otcova ponuka, ako aj to, čo chce otec dosiahnuť. Cieľ dámskej rošády je zrejmý – vnúteným sobášom s anglickou aristokratkou odvieť syna od meštianskej milej.

Úlohu možno považovať za jednoznačnú.

ÚLOHA č. 6

Táto úloha vyžaduje širší historický rozhľad o situácii v Európe a Amerike na začiatku 19. storočia, ale aj pri dobrých znalostiach z histórie zostáva nevyhnutne otvorená. Možno sa však domnievať, že za „šťastný národ“ považoval Angličanov, ktorí v tom čase disponovali veľmi progresívnym spoločenským zriadením (pozri časť repliky z ukážky v nasledujúcej úlohe č. 7), možno aj Francúzov (ich revolúciu Schiller obdivoval, no v jeho časoch bola už nepodarenou minulosťou), možno Američanov s ich pomerne novou demokratickou republikou a hádam aj niektoré slobodnejšie organizované talianske

štatíky. Identifikácia *chorej krajiny* je jasná. Básnik mieril prstom na svoje vlastné Würtembersko.

Úlohu možno na vyučovaní ešte rozšíriť – o zamyslenie sa nad tým, či tento Schillerov výrok je podľa dnešných kritérií vecne prijateľný.

ÚLOHA č. 7

Vrcholová fáza hry akoby na chvíľu spomalila beh udalostí. Zadanie úlohy od žiakov žiada, aby sa zamysleli nad komplikovanými dialógmi v tejto časti a postrehli, že to autorovi umožnilo vyskúšať si svoje štylistické umenie. Pokojnejší priebeh udalostí evokuje vrcholovú fázu, žiaci by si mohli túto skutočnosť všimnúť a na jej základe identifikovať pozíciu scény v konštrukcii hry.

Poznámka

Obraz T. Lawrencea (reprodukcia na s. 53) nemá žiadnu vecnú spojitosť so Schillerovou hrou, ale je výstižným dobovým portrétom vtedajšej dámy z vysokej spoločnosti, a teda dobrou ilustráciou k dielu.

ÚLOHA č. 8

Úloha nemôže byť jednoznačná, jej výklad sa bude nevyhnutne rozbiehať do viac či menej odlišných polôh, keďže replika je sformulovaná dosť abstraktne. Jeden z možných, ale veľmi pravdepodobných výkladov vychádza z toho, čo postavil Ferdinand do protikladu. Na jednu stranu rovnice položil to, čo mu Lady predhodila ako argument – vďačnosť panovníkovi za postavenie, tradíciu rodu s dlhou minulosťou a mienku aristokratického sveta.

Proti tomu však mladík postavil dve hodnoty (tá druhá však v texte zostáva skrytá, preto je interpretácia náročná). Na jednej strane protikladu stojí ako cena buď dievča, ktorého láska je náhradou za stratu uvedených tradičných hodnôt, alebo manželstvo s bývalou vojvodovou milenkou. Ferdinand nepovedal, ale implicitne naznačil, že prvú substitúciu berie (Lujzu za hodnosti), ale druhú spochybnil – bolo by manželstvo s anglickou dobrodružkou obeťou hodnou uvedených strát? Aj keď replika má charakter otvorenej otázky, odpoveď v skutočnosti zaznie, i keď je dômyselne skrytá: Lady (citovo dotknutá) zareaguje: ... *to som si nezaslúžila!* Jej reakcia objasňuje autorskú interpretáciu Ferdinandovho spochybňujúceho bonmotu, či sa v tomto prípade „...cena vyrovná obeti“.

ÚLOHA č. 9

V zadaní úlohy sme tri uvedené výrazy označili za metonymie. Je to trocha nezvyklé, pretože s pojmami toho typu sa operuje predovšetkým v typickom básnickom texte. Ale aj v próze, ktorou sú napísané dialógy hry, vystupujú tieto tri javy ako metonymické prostriedky, zastupujúce významné spoločenské hodnoty tých čias. *Kord* označuje smelosť a statočnosť, ktorú mal prejavíť šľachtic v boji za svojho panovníka a svoju vlasť, *štít* dokumentoval osobnosť jeho aristokratického rodu, pretože na jeho čelnej strane sa skvel rodinný erb, a konečne *srdce* označuje duchovnú vyspelosť, ktorá zahŕňa lásku, oddanosť a vznešenosť.

ÚLOHA č. 10

Ide o hodnotiacu úlohu, preto je zbytočné predvídať možnosti žiackych postojov. Didaktickým zmyslom úlohy je dohliadnuť, aby žiacke hodnotenia neboli plytké v duchu predstavy, že ak niečo závisí len odo mňa, tak čokoľvek je dobré.

Úloha naplní svoj formatívny zmysel, ak sa stanovisko k Brechtovmu súdu oprie o presvedčenie pochádzajúce z kriticko-hodnotiacej recepcie Schillerovej hry.

ÚLOHA č. 11

Hoci aj táto úloha je otvorená a má hodnotiaci charakter, nie je priveľkým rizikom očakávať, že žiaci autorov výrok v súvislosti s hrou *Úklady a láska* odobria. Schiller vstúpil do konfliktu s takým počtom stabilizovaných spoločenských hodnôt a tradícií a zobrazil ich s takým rozhodným odmietaním, že negatívny postoj aristokratického spoločenstva tých čias dokáže vycítiť ktokoľvek, aj dnešný mladý človek.

ÚLOHA č. 12

Pomerne náročná analytická a interpretačná úloha. Aj keď text je dosť priamočiary, jednako treba počítať s určitým rozptylom možných odpovedí, čo vyplýva z bohatosti štylistického stvárnenia replík.

V prvej ukážke ide o priamu zrážku odlišných hodnotových systémov, v ktorej sa zrkadlia nezmieriteľné rozdiely medzi predstaviteľmi rôznych táborov. Lujza a Ferdinand demonštrujú na scéne svoju mravnú pevnosť a romanticky

fatálnu silu svojej úprimnej lásky. Proti nim stojí minister, ktorý pozná len spotvorenú a zafúľanú tvár týchto postojov a citov a predvádza svoju aroganciu. Snaží sa autoritatívne umlčať syna a jeho stanovisko vôbec neberie do úvahy a Lujze predhadzuje podľa podozrenie, že si ju Ferdinand jednoducho vydržoval ako nejakú pobehticu.

Druhá ukážka je iná. V rozhovore vo *svojich* kruhoch sa veci posudzujú otvorene cynicky a majiteľsky. Ukazuje sa, že aj príslušníci panského sveta dobre vedia, aká je pravda, ale ich správanie určuje pokrytectvo, karierizmus a nadutá panovačnosť. Wurm vie, že dievča ľúbi Fredinada, ale to ho nedojíma, otvorené hovorí o *vlezení do pasce*, o vynútení zlovestnej prísahy. Jeho úvaha vrcholí pohrdlivou replikou, že v *ich kruhoch* sa prísaha berie vážne, v *našich kruhoch* je to len prázdne gesto.

Schiller teda použil aj explicitné, aj implicitné vyjadrenie mravných kategórií jednotlivých postáv, a tým vytýčil hranice konfliktu i jeho neriešiteľnosť.

ÚLOHA č. 13

Bádateľská úloha navádza žiakov, aby vlastnou úvahou (ktorá skrýva vlastne induktívne overovanie viacerých prípadov v pamäti) určili rozdiely medzi dvoma kategóriami postáv. Čo si žiaci najsôr zo všetkého všimnú?

Pravdepodobne to, že literárne postavy sú v epickom texte hotové a pokiaľ ich čitateľ predsa len interpretáciou dotvára, deje sa tak výlučne v jeho vnútri. Aj dramatické postavy sú v texte divadelnej hry literárnymi postavami, ale ožívajú až v javiskovej podobe. Na scéne sa objektívne stotožnia so živými hercami a interpretácia ich správania nie je už len vecou diváka, ale prednostne výsledkom hercovej kreácie. Herec tvaruje postavu podľa toho, ako ju sám vníma (i keď v pozadí obyčajne stojí dramaturg a režisér) a premieta do nej svoj vnútorný obraz, získaný čítaním literárnej predlohy.

Divák nemôže ignorovať toto stvárnenie postavy, ani keby bolo v rozpore s jeho cítením a presvedčením. V prípade, že škola má k dispozícii videonahrávku divadelnej hry, ktorú žiaci aj prečítali, môžu si svoju čitateľskú predstavu porovnať s hereckým vyjadrením.

ÚLOHA č. 14

Hodnotiacia úloha – otvorená doširoka. Žiaci majú neobmedzenú možnosť voľby a môžu sa rozhodnúť pre akékoľvek odôvodnenia svojich postojov.

A čo by mal učiteľ na ich odpovediach hodnotiť? Okrem obvyklých jazykových kvalít sa možno zamerať na to, do akej miery sa do výberu a odôvodnenia žiackych hodnotení postávajú premietli poznatky, ktoré získali analyticko-syntetickou prácou s textom.

Inak povedané, či sa pri svojom rozhodovaní opierajú o hlbší pohľad na vnútorné hodnoty diela, alebo sa postavili k problému iba na nediferencovanom emocionálnom základe.

ÚLOHA č. 15

Úloha je nemanifestovaným pokračovaním predchádzajúcej. V tomto prípade však už zadanie navádza žiakov na to, aby konkretizovali svoje postoje a opreli ich o výsledky predchádzajúcich analýz.

Osnovaním trochu pripomína metódu známou ako sémantický diferenciál, lenže tu sa nevzťahuje na skúmanie reálnych ľudí, ale na posudzovanie fiktívnych umeleckých postáv.

Napriek pomerne zreteľnému umeleckému a epickému vyzneniu hry nemusí byť výsledok žiackych riešení nevyhnutne jednoznačný, a preto sa dá aj ťažko predvídať. Napríklad k postave Ferdinanda možno priradiť vlastnosti – *statočný, úprimný, iracionálny, naivný*, ale v nijakom prípade nemožno očakávať, že sa na takomto výbere zhodnú všetci žiaci, alebo aj učitelia. Navyše je tu problém vnútornej konzistencie hry. Kým Lujza je počas hry charakterovo stabilizovaná (hoci podľahne vydieraniu), Ferdinand nie je v celom príbehu rovnaký. Na začiatku je smelý, odhodlaný, úprimný a správa sa veľmi inteligentne (napr. v rozhovore s lady), ale v závere hry sa akoby vymkol spod tohto modelu. Vášňou ho zaslepí a presunie až do nekontrolovateľného afektu, z ktorého vyplynie aj tragický záver hry. Posudzovateľ sa tak ocitne v konfliktnnej pozícii – ktorého Ferdinanda vlastne hodnotiť.

A naopak. Hoci Ferdinandov otec v závere prehodnotí svoje správanie, sotvako spomedzi žiakov spätne zmení kvôli posledným slovám hry jeho hodnotenie.

Poznámka

V texte zadania tejto úlohy je štylistická chyba: *sa môže javiť za jednoznačné...* Správny text má znieť *sa môže javiť ako jednoznačné*. Za túto neprijemnú chybu sa autori veľmi ospravedlňujú.

ÚLOHA č. 16

Úloha nemusí byť riešiteľná v každej triede. Autori si uvedomujú, že zadanie smeruje k syntetickému chápaniu etáp literárnohistorického vývinu, ktorý v našej koncepcii obsahu literárnej výchovy prichádza až v závere 4-ročného programu. Niektorí učitelia však uvažovali inak a rozhodli sa zavádzať historické syntézy do obsahu vyučovania priebežne od prvého ročníka. Podľa toho, aký model si učiteľ vybral, je táto úloha *ťažká* alebo *primeraná*.

Typom písma sme upozornili na kľúčovú časť Lujzinho prehovoru: *Mám vás rada pre tento citový výbuch*. Schiller na tomto mieste vkladá do úst svojej *najmilšej* postavy myšlienku, ktorú vyznával aj on sám a väčšina romantikov – citová vypätosť ľudí (postáv) v ich charaktere má takú hodnotu, že svojím významom prevyšuje všetky ostatné motívy ľudského konania vrátane racionálneho. Milovať niekoho tak, že sme schopní kvôli nemu spáchať zločin (alebo aspoň deklarovať – ako lady, že sme toho schopní), je najvyššia miera veľkosti v romantickom umeleckom svete. Naši romantici – najmä Štúr – by s tým nikdy nesúhlasili, ale v západnom romantizme sa tento *sebabičujúci* citový rozmach veľmi oceňoval.

2.9| Čítanie s porozumením a interpretácia:

H. Ibsen – *Pani z prímoria* (s. 56)

Aj keď táto poetická hra nezahrňa obvyklé prvky feminizmu, *Paniu z prímoria* možno považovať za ďalší škandinávsky príspevok k vtedy aktuálnej problematike vyrovnávania postavenia žien v prostredí rodiny.

Táto spoločenská téma v Ibsenovej hre sa neposudzuje z politického alebo verejnospoločenského hľadiska, ale výlučne ako záležitosť intímnych citových vzťahov medzi manželmi.

ÚLOHA č. 1

Zadanie úlohy neprináša problém určený na riešenie, ale orientuje aktivitu žiakov na hodine na rekapituláciu príbehu, ktorý predtým čítali. Ak sa nám podarí zrealizovať plánované videonahrávky častí divadelných a televíznych inscenácií hier zaradených do obsahu vyučovania, pomohli by záznamy uvedených úryvkov vyvolať spomenutú revitalizačnú činnosť v pamäti žiakov.

ÚLOHA č. 2

Cieľom tejto úlohy je hlavne pripraviť žiakov na analytickú a interpretačnú činnosť, upevniť ich návyky výrazného a esteticky pôsobivého čítania dramatických dialógov a oživiť zážitok z čítania textu.

ÚLOHA č. 3

Úloha patrí do *pomalého* štartu učebnej činnosti v tejto stati. Žiaci spôsobom, aký často používali na základnej škole, zviditeľňujú tematické súvislosti zobrazené v ukážke (predchádzajúca úloha).

1. Scéna z expozície hry sa odohráva na terase lekárovho domu.
2. Hilda a Boletta sú dcéry Dr. Wangela a nevlastné deti pani Ellidy.
3. Lyngstrand bol učiteľ v prímorskom mestečku a ctiteľ jedného z dievčat.
4. Boletta narážala na všeobecne známu ostýchavosť tohto mladého muža.
5. Lyngstrand
6. Mladík stretol na pláži druhú manželku doktora Wangela.
7. Hilda dala najavo svoje nepriateľstvo k macoche tým, že si vymyslela jej narodeniny.

ÚLOHA č. 4

Dynamika deja sa rozbieha prostredníctvom dvoch konfliktov, ktoré navzájom súvisia – dlhšie trvajúce napätie medzi Ellidou a dievčencami a odcudzenie, ktoré sa objavuje vo vzťahu manželov Wangelovcov. Riešenie je založené na interpretácii, tzn. je do istej miery otvorené, ale vysvetlenia zo strany žiakov by sa nemali priveľmi rozchádzať.

ÚLOHA č. 5

Typická štylisticko-analytická úloha. Jej riešenie vyžaduje dostatočný prehľad o celej hre, a preto je veľmi náročná. Na druhej strane, napriek skrytosti riešenia, je jednoznačná. Ide totiž (ako sme naznačili v zadaní) o kľúčové slovo *dobrovoľnosť*, ktoré majú žiaci určiť na základe analýzy.

Na začiatku stojí špecifické Ellidino chápanie protikladu *determinovanosť* – *dobrovoľnosť*. Ako z jednej jej repliky vyplýva, Ellida chápala svoje manželstvo s poctivým, ale z pohľadu dievčenského romantizmu nevelmi atraktívnym vdovcom za vynútené vonkajšími i vnútornými okolnosťami. Vnútorným popudom na vydaj bolo sklamanie z veľkej a tajomnej lásky k záhadnému

námorníkovi, ktorý sa jednoducho stratil vo svete, a vonkajším jej rodinné zázemie a spoločenské postavenie.

V momente, ktorý zachytáva úryvok v zadaní tejto úlohy, Ellida nanovo prehodnocuje svoje pôvodné rozhodnutie.

ÚLOHA č. 6

Riešenie tejto úlohy nadväzuje na predchádzajúcu. Ellida sa po druhý raz sklamala vo svojom vysnenom milencovi a nanovo má riešiť alternatívu manželstva s doktorom.

To je už ale na inom mieste hry, neskôr, keď Wangel veľkoryso vráti svojej manželke jej slovo, odvolá manželský záväzok a umožní jej, aby sa rozhodla ešte raz. Teraz už úplne dobrovoľne.

Obe úlohy majú interpretačný charakter, ale zameranie hry nedovoľuje iný výsledok, lebo by sa rozpadol celý príbeh, a tým aj celá hra.

ÚLOHA č. 7

Úloha má podobný charakter ako predchádzajúce a súvisí s orientáciou hry i značnej časti Ibsenovej dramatickej tvorby o *ženskej otázke*. Na rozdiel od predchádzajúcej dvojice, táto úloha nerieši explicitne v texte signalizovaný problém, a tak ju možno považovať za otvorenú alebo aspoň polootvorenú.

Dramatik priviedol na scénu ešte jednu postavu, mladé dievča, ktoré, podobne ako jej nevlastná matka, rieši otázku svojho vzťahu k mužovi. Pretože hra je už skôr realistická než romantická, v prvom pláne manželskej dilemy nie je prežívanie horúcej lásky, ale úvaha o budúcnosti po boku muža, za ktorého sa prípadne vydá.

ÚLOHA č. 8

Náročná úloha vyžadujúca od žiakov nielen určité vedomosti, ale aj značnú dávku životnej skúsenosti a schopnosť narábať s abstraktnými pojmami a predstavami. Na druhej strane je svet týchto nemateriálnych javov veľmi blízky mnohým mladým ľuďom a priťahuje ich. Rovnako ako priťahoval v ranej mladosti Ibsenovu hlavnú hrdinku.

Učiteľ môže so žiakmi postupovať tak, že podotázky sa budú riešiť postupne, alebo uvažovať o probléme vcelku a pomocné otázky považovať len za spresnenia jedinej hodnotiacej aktivity.

Úryvok konfrontuje dve odlišné videnia sveta a človeka. Wangel je človek triezvy, pracovitý, dobrák, ale v očiach svojej mladej ženy asi aj trocha *suchár* a racionalista. Ellidu však autor obdaril obrovskou fantáziou a jej konanie, najmä citové reakcie, nesú znaky iracionálnosti a ťažko definovateľných protikladov či paradoxov. Kým Wangel vidí všetko presne a bez oparu fantázie, Ellidu ovláda túžba po neznámom, vzrušuje ju tajomnosť a nebezpečenstvo spojené s neurčitosťou. Wangel sa plaví po mori s lekárskou pomocou, pre Ellidu, ktorá more vidí iba z brehu, je more živé, ktorý ju fascinuje, súčasne priťahuje i desí.

Nevieme odhadnúť, či žiaci budú chápať názory a prežitky ženskej hrdinky ako niečo celkom prirodzené pre mladého človeka a ženu osobitne, alebo budú vnímať Ellidin obraz prednostne ako literárnu konvenciu, typ postavy, ktorý v danej podobe umožnil Ibsenovi rozohrať drámu citov až do krajnosti. V tejto súvislosti možno vziať do úvahy aj skutočnosť, že v príbehu vlastne *o nič nejde*. Nedejú sa nijaké očividne dramatické a nebezpečné udalosti, celá búrka sa odohráva vnútri protagonistov a spočíva v principiálnej odlišnosti toho, ako vnímajú seba a svet.

Finálová časť hry sa v učebnici nenachádza. Žiaci musia uplatniť svoju pamäť. Riešenie je vecne jasné – Ellida zostáva, ale zhodnotenie tohto rozhodnutia, a najmä vysvetlenie vnútornej motivácie na tento krok, musia žiaci vykonať na základe vlastného uvažovania. Riešenie hry (i úlohy) je teda hodnotovo otvorené. Pri výklade možno poukázať na to, že námorník definitívne odišiel z Ellidinho života; ale je tu možnosť vidieť gros záverečnej scény v tom, že Ellida *dospela* a fantastické predstavy a sny stratili na príťažlivosti, takže keď jej muž poskytne to, v čo zrejme dúfala, teda právo rozhodnúť sa, volí aj ona zotrvanie. Či je to jednoznačne racionálna úvaha, alebo sa v jej vnútri dostali racionálne a citové podnety do súladu, to už musia a môžu rozhodnúť žiaci sami. V tom je krása a hĺbka hry – i našej úlohy.

ÚLOHA č. 9

Úloha nie je špecificky *literárna*, ide skôr o spôsob, ako sa prežíva tradícia, rituálne mýty a pod. Odpoveď žiakov má absolútnu otvorenosť, rituálny obrad si môžu vysvetliť podľa vlastného chápania.

Môže ísť o obrad splynutia s nekonečnou masou vôd a zeme, možno ho chápať ako symbol nezvratnosti, lebo prstienky zostanú *spojené* navždy atď. Rituálny

obrad nesie tie znaky iracionálnosti a citovej vyhranenosti, o ktorých sa hovorilo vyššie, napríklad v úlohe č. 8.

ÚLOHA č. 10

Pri riešení úlohy je najskôr potrebné správne prečítať priložený Paštekov text a potom ho použiť na konfrontáciu s vlastným stanoviskom. Pašteka hovorí o dvoch veciach. Najprv oceňuje dielo ako poetickú výpoveď (*najpoetickejšie dielo*), ako sugestívny príbeh o rojčivej, romanticky založenej žene.

Druhú časť jeho výroku tvorí tvrdenie, že *hra očarúva dodnes*. Žiaci majú sformulovať stanovisko v tom zmysle, či sa toto konštatovanie vzťahuje aj na nich samotných, či aj oni pri čítaní, resp. pri sledovaní inscenácie pociťovali toto očarenie.

ÚLOHA č. 11

Otázka so zameraním na aplikáciu gramatických vedomostí. Vzor *pani* je tu bezprostredne použitý v názve. Dvojité skloňovanie slova robí v súčasnej slovenskej spoločnosti doslova neriešiteľné problémy, väčšina ľudí nevie, kedy ho má skloňovať a kedy ponechať v nemennej nominatívnej podobe. Tu je situácia ešte trocha skomplikovaná tým, že slovo *pani* nevystupuje samostatne, ale v spojení s prívlastkom, čo však nič nemení na spôsobe jeho skloňovania vo všetkých pádoch: (od) *panej* z prímoria, atď.

ÚLOHA č. 12

Tvorivá úloha, v ktorej sa majú žiaci vžiť do reprodukcie mimoscénických udalostí a upraviť ich do javiskového dialógu.

Sprievodné informácie je výhodné umiestniť do scenára ako režijné poznámky, napr. *námorník vytiahne z vrecka zväzok kľúčov*; alebo: *kamera sníma detail rúk spájajúcich prstene*.

Scénu možno oživiť aj celkom novými prehovormi, ktoré logicky vyplývajú z Ellidinho prerozprávania, napr. NÁMORNÍK: *Podaj mi svoj prstienok!* alebo ELLIDA: *Čo chceš urobiť?* NÁMORNÍK: *Teraz ich spojím, a tak sa spoločne zasnúbime moru.*

3| Ako pracovať s učebnicou literárnej výchovy

S rozpačitým prijatím našej literárnej koncepcie literárnej výchovy a konzekventne vytvorených učebníc sme ráтали, veď sme koncepciu i učebnice – ešte skôr, ako sa začalo hovoriť o reforme ministra školstva Mikolaja – tvorili ako alternatívu pre najvyspelejších učiteľov k staršiemu programu profesora V. Oberta z polovice 90. rokov.

Po zavedení nášho vzdelávacieho programu do praxe ako *jediného* obsahového variantu sa ukázalo, že aj viacerí učitelia, ktorí pochopili a prijali náš projekt, pociťujú neistotu v tom, ako optimálne pracovať s novým typom učebnice.

Na jednej strane je celkom prirodzené, že otvorený vzdelávací program bude každý učiteľ realizovať po svojom, veď v tom spočíva jeden z prínosov tejto reformy, no na druhej strane je evidentné, že musia existovať určité realizačné zásady, ktoré sú konzistentné s autorským zámerom, a ich znalosť môže byť vyučujúcim na prospech. Tento text je výkladom spomenutých realizačných zásad a didaktických postupov, ktoré vychádzajú z rovnakých ideí pedagogického konštruktivismu, na ktorých je osnovaný aj štátny vzdelávací program a naše učebnice. Spojenie týchto inštrukcií s vlastnými skúsenosťami a pedagogickou tvorivosťou učiteľa umožňuje vytvoriť individuálny teoretický koncept pre optimálne vyučovanie literatúry.

Prvý konflikt medzi starým a novým spôsobom vyučovania sa týka chápania učebnicového textu určeného na osvojenie. Vo vyučovaní založenom na *didaktike pamäti* (termín Juraja Koutuna ešte zo 70. rokov) sa text, ktorý si má žiak osvojiť, chápe ako

- a) vopred daný súvislý text,
- b) pre všetkých žiakov rovnaký text.

Prvé roky pôsobenia novej koncepcie literárnej výchovy ukázali, že mnohí učitelia si nevedia predstaviť, že by to mohlo byť inak. Desaťročia sa pri vyučovaní považovalo za samozrejmé, že nech už vyučovacia hodina prebiehala

akokoľvek a učebná činnosť žiaka prebiehala akýkoľvek spôsobom, rozhodujúci krok v naplnení cieľov vyučovania a osvojení látky sa odohral doma. Tu sa žiak naučil *predpísané učivo*, teda naučil sa alebo súvislý text z učebnice, alebo (v najhoršom možnom prípade) súvislý text, ktorý učiteľ namiesto učenia žiakom nadiktoval počas hodiny. Vzťah medzi tým, čo sa z didaktického hľadiska konalo počas hodiny, a vlastným aktom naučenia sa bol veľmi chabý, v prípade diktovania nulový.

To, čo a ako sa žiak naučil (o tom, že by sa malo niečo prejavíť aj na celkovom profile jeho osobnosti, sa v takomto prípade nedalo vážne uvažovať), záviselo len od jeho zmocnenia sa učebnej látky po vyučovaní doma a málo – alebo vôbec nie – od toho, ako sa uskutočňovala učebná činnosť v škole. Takto vedené vzdelávanie, ako sme už uviedli, stálo po mnoho desaťročí na vopred daných súvislých textoch.

Z toho dôvodu naše odlišne koncipované učebnice vyvolávajú zdanlivo logickú otázku, čo sa má žiak vlastne naučiť, keď nemá *riadnu* učebnicu, teda súbor opisných textov a priori určených na pamäťové osvojenie a reprodukciu zapamätaného. Ba stretli sme sa ešte s vystupňovaným nepochopením reformného programu vyjadreným v konštatovaní, že nový projekt je síce zaujímavý, aktivizujúci atď., ale že sa zároveň musíme vyrovnáť s tým, že žiaci sa počas jeho aplikácie naučia *menej ako predtým*...

S uvedenými pochybnosťami sa spája ešte ďalšia neistota, tentoraz jednoznačne praktického rázu – z čoho sa budú žiaci pripravovať napr. na maturitu, keď nebudú mať k dispozícii učebnice z nižších ročníkov (tu by sa síce dalo namietnuť, že dnes si môžu žiaci takého textu zadovážiť napríklad z internetu, ale to je riešenie z inej ruky, riešenie, ktoré nevyplýva zo samotnej koncepcie učebného procesu, preto ho nebudeme ďalej rozvíjať)? K odpovedi na dané pochybnosti a otázky treba pristúpiť systémovo, v rámci didaktického osnovania reformného vzdelávacieho programu, pretože odpovede na tieto otázky majú vyplývať z didaktických premís príslušnej didaktickej teórie.

3.1| Bloom a Bruner

Pedagogická predstava, že vzdelanosť človeka znamená ovládanie predurčených textov kvôli ich pamäťovému znovu vybaveniu a verejnej reprodukcii, prežívala od jezuitskej protopedagogiky v 17. a 18. storočí až do 50. rokov minulého storočia. Na prelome 19. a 20. storočia síce vzniklo viacero alternatívnych pedagogických modelov, ktoré odvrhli pretrvávajúci spôsob nazerania na vzdelávanie (napr. americká činná škola, Steinerov výchovný systém), ale tie pôsobili skôr ako samostatný prúd, ktorý s väčšinovým školstvom akoby nijako nesúvisel.

Prelom 5. a 6. desaťročia však priniesol do pedagogickej teórie dva zásadné podnety, ktoré mali narušiť tradičný charakter školy, driemucej na didaktike pamäti.

B. Bloom nadviazal na nevídané objavy švajčiarskeho vývinového psychológa Piageta a zameral pozornosť svojho didaktického výskumu nie na vecný obsah učiva, ale na *poznávacie operácie*, ktoré človek používa pri objavovaní viditeľných i skrytých javov okolitého sveta. Ako pedagóg sa prestal zaoberať vyučujúcim a jeho činnosťou a sústredil sa na učiaci subjekt. Zrazu bola všetkým jasná nielen dôležitosť logicko-poznávacích činností pri učení (sa), ale aj to, že kognitívne činnosti si žiak nemôže osvojiť tak, že mu niekto pripraví ich opis a on sa túto charakteristiku naučí podobne, ako sa učieval opis Newtonových zákonov alebo bitky pri Moháči. Osvojiť si logické operácie znamená predovšetkým naučiť sa ich *používať* (nakoniec príde aj na naučenie sa ich charakteristík, ale to je až záverečná etapa ich ovládnutia).

Svoj skvelý prínos, ba viac ako prínos – revolučný zvrat do pedagogiky – Bloom zavŕšil tým, že sa neuspokojil s výpočtom a opisom intelektuálnych činností, ale že ich usporiadal podľa náročnosti pre učiaceho sa. Svoju pyramídu obťažnosti pomenoval (podľa biológov) *taxonómiou kognitívnych operácií*. Tým postavil pred pedagogiku a vzdelávacie inštitúcie výzvu, s ktorou sa aj začali vyrovnávať – ibaže pomaly, zdĺhavo a neraz až vzdorovito.

Prvá taxonómia (z r. 1956) sa Bloomovi celkom nevydarila, ale jej obrovský ohlas – spolu s kritickými pripomienkami – viedli k tomu, že sa Bloomov tím

k otázke hierarchie operácií vrátil a po viacročnom úsilí – už pod vedením L. Andersona, zástupcu zosnulého Blooma – vytvoril novú, oveľa lepšiu sústavu. Bloom však dosiahol ešte viac, hoci to v danej chvíli nemohol vedieť – úspešná taxonomizácia intelektuálnych činností, na ktorých spočíva učenie, viedla v 80. rokoch k ďalšieho významnému pedagogickému kroku – ustanoveniu výkonovým štandardov.

Druhý veľký podnet v pedagogike a školstve na prelome 50. a 60. rokov pri- niesol J. Bruner, presnejšie – veľká komisia vlády USA, ktorú Bruner viedol a ktorej závery syntetizoval a teoreticky odôvodnil vo svojej slávnej knihe *Vzdelávací proces* (1965). Brunerova skupina dostala za úlohu skúmať dôvo- dy zaostávania tamojšieho školstva za svetovými lídrami (v tom čase to bolo Švédsko a *ázijské tigri*).

Komisia dospela k názoru, ktorý sme z Bloomovho projektu vyvodili deduk- tívne, totiž že progresívna škola musí zmeniť objekt centrálnej pozornosti a že subjektom učebného procesu sa má stať žiak. Ten nemá v škole *byť učený*, ale sa tam *má učiť*. Spolu s tým Bruner pozmenil aj nazeranie na obsah vzde- lávania, pedagogické dokumenty a učebné texty.

V priebehu vyučovacej hodiny sa žiak má vlastnou poznávacou činnosťou prepracovať k súboru faktov a údajov, vytvoriť opisy nových pojmov a naučiť sa nimi operovať a osvojiť si, zdokonaľiť a upevniť poznávacie operácie.

Hlavným prínosom Brunera a jeho skupiny bolo to, že fakty, pojmy a defi- nie majú tvoriť kostru, osnovu žiakovho poznania a súvislý text o týchto prvkoch didaktického systému si má vytvoriť sám žiak.

Tým Bruner podkopal tzv. *večnú školskú predstavu* o učebnici ako o zdroji žiakovej múdrosti, teda že žiak získava vedomosti postupným ukladáním jej obsahu do pamäti, čo nikdy príliš nefungovalo. (To ale neznamená, že by sa v tejto oblasti v školách niektorých krajín neboli dosahovali výsledky skutoč- ne hodné označenia *svetových rekordov*. Napríklad v anglických školách sa ešte pred asi 80 rokmi žiaci učili naspamäť celú *Bibliu*, takže mnohé význa- mné osobnosti v minulosti aj vo vysokom veku predvádzali verejnosti výsledky týchto mamutích učebných výkonov.)

3.2| Konštruktivistická pedagogika

Na Brunerových a Bloomových koncepciách (ale aj s pomocou ďalších podnetov z vývinovej a pedagogickej psychológie, sociológie a predovšetkým kybernetiky) sa na prelome 60. a 70. rokov sformovala vo svete nová koncepcia učebného procesu. Jej základné princípy, ktoré najviac pozmenili tvár školy a vzdelávania, možno zhrnúť takto:

- a) Hlavným subjektom učebného procesu je žiak.
- b) Učebný proces sa uskutočňuje ako interakcia medzi učiteľom a žiakom. (Niektorí z tvorcov tejto koncepcie trvali na tom, že sa má hovoriť o trojstrannej interakcii: svet – učiteľ – žiak.)
- c) Podstatou učiteľovej práce je riadenie učebnej činnosti žiaka.
- d) Zmyslom žiakovej učebnej činnosti je poznávanie reality, vytváranie poznatkov vlastnou aktivitou žiaka (tzv. *konštruovanie poznatkov*, odtiaľ názov celého pedagogického smeru) a upevňovanie schopností používať kognitívne operácie, zručnosti a techniky, ktoré tvoria intelektuálnu vybavenosť žiaka na celý nasledujúci život.
- e) Medzi vlastným poznávaním žiaka a formovaním jeho osobnosti existuje prirodzená jednota, učenie zahŕňa nielen objavovanie poznatkov, ale aj *modelovanie* žiaka ako osobnosti. *Neriešiteľná* dualita vzdelávacích a výchovných cieľov mizne. Ak žiak pracuje, nevyhnutne sa aj vyvíja. Najmä ak pracuje v rámci rovesníckej skupiny.
- f) Obsahové dokumenty, vrátane učebníc, sa musia vytvoriť tak, aby umožnili žiakovi poznávať svet vlastným učebným úsilím a podnecovať ho na využívanie všetkých poznávacích činností a zručností a nielen hypertrofovaného memorovania hotových textov.

3.3| Učebnica – študijný text a didaktický stimul

Klasická učebnica bola prakticky iba učebným textom, zborníkom statí na pamäťové ovládnutie. Občasné cvičenia či kontrolné otázky boli nepodstatným doplnkom, najčastejšie iba textovou vatou, ktorá sa na nič nepoužívala. S určitou možnosťou možno konštatovať, že ani hlavný text, ani tieto doplnky nemohli nijako zmeniť podstatu učebného procesu.

Naša učebnica je iba vo veľmi malej miere študijným textom ponúkajúcim súvislé state, ktoré sa majú premeniť na vedomosti pasívnym prevzatím. Takto sú vytvorené iba malé časti učebnice, označené slovami ako *úvod* alebo *výklad*.

Tieto pre naše učebnice veľmi špecifické state používame:

- a) ako krátky vstup do témy,
- b) ako opisný výklad javu alebo pojmu.

O využití týchto pasáží z učebnice netreba osobitne hovoriť, pretože s nimi majú učitelia – bez ohľadu na vek či dĺžku praxe – dostatok skúseností.

Medzi nimi sa vynímajú texty patriace do tematickej línie *Učíme sa učiť sa*. Už v úvode sme povedali, že logické operácie, zručnosti a techniky, tvoriace v aktivizujúcom učebnom procese hlavný formatívny prostriedok, sa rozvíjajú prednostne tým, že sa na vyučovaní používajú na získavanie poznatkov. Avšak v priebehu stredoškolského vzdelávania sme tento výchovný cieľ ešte rozšírili o teoretickú prípravu žiakov na ich používanie. Takže žiaci svoju intelektuálnu výbavu rozširujú a upevňujú nielen prakticky, ale aj teoretickými informáciami, poučením o danej kognitívnej metóde.

Tieto učebné texty sú pre žiakov oveľa náročnejšie ako ostatné opisné výklady a na ich zvládnutie treba využiť rôzne postupy – konspektovanie, vytváranie osnovy, referáty z populárnovedných príručiek, historické anekdoty atď.

Ani otázkou, ako zachovať pre žiakov informácie z týchto statí, sa nemusíme zaoberať.

Počas existencie *zapamätávacích* učebníc ju učitelia museli riešiť neustále – a v tomto sa ani pri našich špecifických, výkladových statiach nič nezmenilo.

3.4| Konštruktivisticky osnované učebné texty

Hlavnú časť našich učebníc tvoria zadania úloh; ich riešenie by malo pokrývať 60 – 70 % vyučovacieho času. Väčšina nejasností, s ktorými sa na nás učitelia obracajú, súvisí práve s týmito časťami učebnice, a preto budeme hovoriť najmä o nich.

Prvý omyl, ktorý treba vysvetliť, predstavuje názor, že text učebnice tvorí séria úloh, ktoré boli zostavené náhodným spôsobom alebo tak, ako je to príznačné a oprávnené v čítankách, že úlohy sa odvodzia od znakov a vlastností zvolených literárnych diel, resp. ich úryvkov.

Aktivizujúce úlohy v našej učebnici možno rozdeliť zhruba do troch skupín:

- a) náučné,
- b) opakovacie, rozvíjajúce, upevňovacie,
- c) hodnotiace.

Okrem toho sa medzi nimi stretne aj s istým počtom literárno-tvorivých úloh (tvorba umeleckých textov), inscenačných, čítacích a recitačných zadaní ako aj (nie) úloh, ktoré sú síce očíslované, ale majú skôr stimulačné a motivačné poslanie, nabádajú na premýšľanie o sociálnych javoch, ktoré sú priamo spojené s daným literárnym učivom. Neobsahujú však nijaký problém, ktorý treba rozriešiť (napr. úloha č. 178, učebnica pre 2. ročník, s. 110).

Najpočetnejšie sú úlohy, ktorých cieľom je tvorba nových poznatkov, ich uloženie do pamäti a zaradenie do sústavy vedomostnej sústavy žiaka. Takéto úlohy sú vlastne na seba nadväzujúcimi krokmi segmentovanej učebnej činnosti žiaka. Cieľ série je obyčajne označený v nadpise state (nie v názve kapitoly, tá musí byť veľmi všeobecná, lebo zastrešuje viacero, neraz aj obsahovo rozmanitých statí). Prvé úlohy sú obyčajne prípravné, žiaci majú vyhľadať v ukážke príklady literárneho javu, ktorý si majú osvojiť, a postupne sú vedení k tomu, aby identifikovali určité znaky javu, ktoré neskôr budú slúžiť ako špecifické znaky obsahového vymedzenia pojmu.

Aj keď sa na vytvorenie pojmu okrem induktívneho postupu používajú aj iné spôsoby (napr. dedukcia, porovnávanie, analógia), princíp osnovania učebného procesu je rovnaký – vedieme žiaka k finálnej etape, a to je určenie obsahu literárneho pojmu, prípadne sformovanie jeho definície.

Opakovacie a upevňovacie procedúry sa realizujú tak, že sa úlohy známym špirálovým spôsobom vracajú k už prebraným faktom, pojmom, definíciám alebo hodnoteniam, a tak sa v novom literárnom materiáli, na rôznej úrovni a v rôznej šírke, utvrdzuje ovládanie starších prvkov vzdelávacieho obsahu a spevňuje ovládanie kognitívnych činností.

Interpretačné a hodnotiace úlohy sú väčšinou celkom otvorené, v mnohých prípadoch ani nepočítajú s celotriednym konsenzom.

Z kognitívnej stránky bývajú zamerané na syntézu získaných vedomostí a ich systemizáciu a z formatívnej stránky smerujú k vytváraniu postojov a individuálnych hodnotových sústav.

3.5| Výstupy z učebného procesu

V zadaniach úloh v učebnici *dovedieme* učebnú činnosť žiakov najčastejšie po verbalizáciu poznatkov, či už vo forme žiakovej individuálnej odpovede alebo v podobe diskusie (v prípade uzavretého riešenia aj k podnetu, aby sa žiaci pokúsili o záverečnú dohodu, napríklad vo forme definície pojmu). Učitelia však správne naznačujú, že ústne výpovede sú síce vo väčšine prípadov nevyhnutnou etapou riešenia úlohy, ale rozhodne nemôže byť jeho poslednou fázou. Tou musí byť fixný písomný (tabelovaný, grafický, obrázkový) záznam v písanke. Tejto otázke sa budeme venovať podrobnejšie.

Už viackrát sme uviedli, že didaktická revolúcia, ktorá postavila učebný proces z hlavy na nohy, t. j. prestala sa výlučne zaoberať myslením a konaním učiteľa a primárnu pozornosť preniesla na žiaka, priniesla aj nový prvok: súvislý text, ktorým sa fixujú novozískané vedomosti, nie je vopred pripravený v učebnici, ale rodí sa v hlave žiaka, resp. v hlavách skupiny žiakov, a potom sa prenesie do písanky. Písanka v našej koncepcii mení svoj význam a po odučení látky sa stáva pre žiaka najdôležitejším dokumentom.

Už to nie je žiadny *zošit na poznámky*, kam sa niečo zapísalo alebo nezapísalo, podľa toho, či sa žiakovi chcelo alebo nie, a podľa toho, ako veľmi na tom nástojil učiteľ. Zápis v písanke je konečný výstup z učebného procesu.

Tvorba textu v písanke je teda veľmi dôležitá a vôbec nie jednoduchá tvorivá činnosť, a preto žiaci:

- a) sa budú celé štyri roky učiť pracovať s vlastným zošitom,
- b) musia dostať v priebehu hodiny dostatok času na to, aby potrebný text v zošite spracovali,
- c) po skončení tejto činnosti prečítajú podľa názoru učiteľa najlepšie príklady tohto zápisu.

Dôležité je objasniť charakter týchto žiackych zápisov. Žiaci sa postupne naučia, aby na zadanie odpovedali **komplexne** a s využitím čo najväčšieho počtu relevantných informácií.

Napríklad v úlohe č. 2 v stati o Škvoreckom (3. ročník, s. 37) je veľmi priamočiary pokyn: „*Určte druh rozprávača...*“ Riešenie v triede sa iste neodbaví dvoma slovami – *priamy rozprávač*, ale zohľadnia sa aj charakteristické znaky obsiahnuté v texte, prípadne aj ďalšie súvisiace údaje.

Ak učiteľ nadobudne presvedčenie, že námet bol v diskusii vyčerpaný, určí žiakom čas na vykonanie zápisu. Ani tento zápis sa nemá obmedziť na tie dve slová.

Príklad zápisu

Príbeh v poviedke Zimná príhoda zveril Josef Škvorecký priamemu personálnemu rozprávačovi. Tento rozprávač má svoje meno (Dany Smiřický) a ako postava-rozprávač prechádza viacerými Škvoreckého dielami. Povahovými črtami, životnou filozofiou a spôsobom reči je veľmi blízky autorovi.

Príklad skráteného zápisu

Zimná príhoda – priamy rozprávač: Dany Smiřický (viacero diel)

Smiřický = autorovo druhé ja

Zápisy jednotlivých žiakov sa budú medzi sebou líšiť v závislosti od otvorenosti zadania, ale ich zmysel bude rovnaký, lebo všetky vyplynú z riešenia úlohy v triede. Podstatné je, že žiak si nemusí text *osvojovať* (namemorovať ho), pretože ho sám skonštruoval.

Ako sme už uviedli, zápisy z úloh zameraných na interpretáciu a hodnotenie budú určite širšie a obsahovo rozmanitejšie, pretože žiak si zapíše výsledok vlastného vysvetlenia alebo vlastného hodnotenia.

Napríklad úloha č. 11 (učebnica pre 3. ročník, s. 96):

V čom sa tu, v rozhovore so správcom gazdovstva, prejavuje „amerikanizmus“ baču Ondreja?

Zápis má súvislým textom vyjadriť žiakov názor a zahrnúť čo najviac dokladov z textu ako argumenty.

Príklad

Stodola prezentuje postavu baču Muranicu tak, aby do popredia v očiach divákov vystúpili niektoré nové spôsoby sociálneho myslenia a cítenia, ktoré Ondrej nadobudol počas pobytu v progresívnejšom prostredí Spojených štátov. V krátkej scénke autor umiestnil niekoľko takýchto signálnych prvkov. Ondrej odmietol archaické oslovenie „pán veľkomožný“, ktoré gazda automaticky preniesol z bývalého pána na nového. Ďalej Ondrej položil gazdovi niekoľko otázok, ktoré svedčili o jeho zámere viesť gazdovstvo s prehľadom a aktívne. Emocionálnym vyvrcholením rozhovoru je pobúrenie Ondreja, niekdajšieho baču, nad tým, ako sebecky riešil jeho predchodca škodu v stáde oviec. A znova potvrdil svoju stratégiu, že dôležité veci chce riešiť on sám (To ja zariadim).

V texte je ešte jeden dôležitý stylistický prvok. Nový pán svojmu zamestnancovi vyká. Veľkomožní páni svojim zamestnancom tykali.

Najjednoduchším (resp. najnáročnejším) zápisom je záznam z úlohy *hodnotiaceho typu*. Tento zápis má každý žiak – na základe vlastného hodnotenia javu a tiež i nasledujúcej diskusie – urobiť sám. Formatívna účinnosť takéhoto výstupu z učebného procesu závisí od miery samostatnosti a originalnosti hodnotiaceho aktu príslušného žiackeho subjektu. Rovnako je to so zápisom, aj keď ten tvorí už sekundárnu tvorivú aktivitu.

To, čo sa uvedie v zošite ako hodnotiaci výstup z úlohy, by malo v celej šírke zodpovedať skutočnému stanovisku žiaka.

Príkladom takejto otázky je úloha č. 175 (Učebnica pre 3. ročník, s. 124):
Zaujala vás táto poviedka? Páčila sa vám? Ak nie, skúste povedať – prečo.

Ďalší a najvyspelejší zápis je *zhrňujúci, syntetizujúci* zápis, ktorý zaznamenáva výsledky poznávacej činnosti získané zo série úloh, ktoré sa venujú rovnakému javu v literárnom diele. Napríklad úlohy č. 2 – 5 v učebnici pre 3. ročník (J. Kostra, *Ďaleko*, s. 193 – 194). Všetky štyri úlohy sa zameriavajú na stylistický rozbor básnického jazyka s osobitným ohľadom na zvukomalebnosť a eufóniu.

Príklad zápisu

Reč Kostrovej básne sa vyznačuje cieľavedomou prácou so zvukovými vlastnosťami slovenčiny. Autor využíva homonymitu, zvukomalebnosť i ľubozvučnosť (eufóniu) na to, aby posilnil účasť zmyslov pri esteticky účinnom vnímaní básne. Možnosť dvojakého chápania slova „blízko“ privedie čitateľa k pocitu, že Kostra vníma vzťah milencov súčasne ako blízkosť i dalekosť.

Podobne sa pohráva s rozdielnym významom zvukovo podobných slov „medza“ (k medzi) a „medzi“. Vidíme v tom Kostrovu snahu posilniť hravosť a zmyslovú príťažlivosť básne, podobne ako pri zámernom využívaní hlások (z, dz, í, a). Neskrýva sa za tým nejaká snaha o estetické zdvojenie básnickej výpovede, je to len hra na ľubozvučnosť.

Zoznam použitej literatúry

- ANDERSON, L. W., Krathwohl, D. R. 2001. *A Taxonomy for Learning, teaching and Assessing*. New York : Longman, 2001. ISBN 80-200-0524-2.
- BRUNER, J. S. 1965. *Vzdělávací proces*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1965.
- BYČKOVSKÝ, P., KOTÁSEK, J. 2004. *Nová teorie klasifikační kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie*. In *Pedagogika*, 2004, č. 4, s. 227-241.
- GREGOROVÁ, I., LAPITKA, M. 2009. *Literatúra pre 2. ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2009, s. 136. ISBN 978-80-10-01799-7.
- HELD, L., Pupala, B. 1995. *Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní*. Bratislava : vlastný náklad, 1995.
- HRABINSKÁ, M. 2004. *Implementácia lisabonskej stratégie. Kde sa nachádzame v roku 2004?* In *Pedagogická revue*, 2004, č. 4, s. 440-449.
- ODPORÚČANIE Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie. 2006. In *Úradný vestník EÚ*, č. 394, s. 10-18.
- STRAČÁR, E. 1977. *Systém a metódy riadenia učebného procesu*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 3. vydanie.
- ŠVEC, Š. 2002. *Učiť sa byť a uspieť*. In *Pedagogická revue*, 2002, č. 1, s. 9-32.

Názov: **Využitie učebnice literatúry pre stredné školy v učebnom procese**
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 **978-80-8052-544-6**