

ŠTUDENTI UČITEĽOM I.

ZBIERKA DIDAKTICKÝCH MATERIÁLOV NA STREDOŠKOLSKÉ
HODINY LITERATÚRY



TRNAVSKÁ UNIVERZITA
V TRNAVE

PEDAGOGICKÁ
FAKULTA

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Trnavská univerzita v Trnave

2024

Editorka: Mgr. Tamara JANECOVÁ, PhD.

Autori textu: Mgr. Romana ANTALOVÁ, Bc. Lucia BLEHOVÁ, Bc. Valéria BUJNOCHOVÁ, Bc. Sabína ČILLÍKOVÁ, Natália FERIANCOVÁ, Bc. Erik FRIDRICH, Ľubica HÍVEŠOVÁ, Simona HOŠTÁKOVÁ, Zuzana JURICOVÁ, Diana LENDELOVÁ, Bc. Miriam LOBOTKOVÁ, Mgr. Patrik MISKOVICS, Andrea MLYNÁROVÁ, Michaela SERDELOVÁ, Viktória ŠPERKOVÁ, Bc. Jana ŠÚTOROVÁ, Diana Helén ŽALOBÍNOVÁ

Autorka výtvarného návrhu: Mgr. Dominika POKOPEC

Grafická úprava: Bc. Pavol DAŇO

Jazyková redaktorka: Diana Helén ŽALOBÍNOVÁ

Vydavateľ: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Copyright: © Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
© Mgr. Romana ANTALOVÁ, Bc. Lucia BLEHOVÁ, Bc. Valéria BUJNOCHOVÁ, Bc. Sabína ČILLÍKOVÁ, Natália FERIANCOVÁ, Bc. Erik FRIDRICH, Ľubica HÍVEŠOVÁ, Simona HOŠTÁKOVÁ, Zuzana JURICOVÁ, Diana LENDELOVÁ, Bc. Miriam LOBOTKOVÁ, Mgr. Patrik MISKOVICS, Andrea MLYNÁROVÁ, Michaela SERDELOVÁ, Viktória ŠPERKOVÁ, Bc. Jana ŠÚTOROVÁ, Diana Helén ŽALOBÍNOVÁ

Rok vydania: 2024, prvé vydanie

ISBN: 978-80-568-0657-9

Súčasnosť kladie pred učiteľov a učiteľky slovenského jazyka a literatúry množstvo výziev. Vplyv informačných technológií, médií a sociálnych sietí na jazykové a literárne kompetencie ešte nie je preskúmaný komplexne, no už teraz možno sledovať isté trendy v schopnostiach žiakov. Je znepokojivé, že sme každoročne konfrontovaní s neuspokojivými výsledkami testovaní v medzinárodnej štúdii OECD PISA (hodnotenie pätnásťročných žiakov ZŠ a SŠ), týkajúcej sa viacerých okruhov gramotnosti, medzi ktorými sa nachádza aj čitateľská gramotnosť, teda schopnosť porozumieť textu. Vo výsledkoch testovania PISA 2022, zverejnených na stránke Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky, bolo konštatované, že v čitateľskej gramotnosti 15-ročných žiakov „zostal výkon slovenských žiakov, podobne ako v predchádzajúcich cykloch, pod priemerom krajín OECD“.¹ Pozitívne nemožno hodnotiť ani výsledky externej časti maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry v školskom roku 2022/2023. Žiaci v nej dosiahli priemernú úspešnosť 55,0 %.²

Študenti našej katedry v študijnom programe slovenský jazyk a literatúra si uvedomujú, že budú počas vykonávania svojej profesie čeliť mnohým ťažkostiam. Na jednej strane sú vyššie spomínané problémy, ktoré sú výsledkom tak globálnych trendov spätých s digitalizáciou, ako aj dôsledkom zastaranej výučby jazyka a literatúry, orientovanej viac na pamäťové schopnosti, než rečové, čitateľské a literárne kompetencie. Na druhej strane patrí k neľahkému údelu slovenských pedagógov aj nárast administratívno-byrokratických povinností, pokles sociálneho statusu, vysoká psychická záťaž a pocit nedostatočného spoločenského ocenenia tohto náročného povolania.

Bolo by nadbytočné od našich študentov vyžadovať, aby vypracúvali analýzy a teoretické elaboráty, ktoré navyše neraz len deskriptívne potvrdzujú tristný stav viacerých aspektov slovenského školstva a jeho riešenie ponechávajú v abstraktnej rovine. Predkladaná zbierka predstavuje súbor prakticky orientovaných didaktických materiálov, vďaka ktorým môžu (nielen) začínajúci pedagógovia rozvíjať u svojich žiakov čitateľské a literárne kompetencie pri vyučovaní diel slovenskej literatúry na stredných školách. Prípravy vypracovali študenti programu slovenský jazyk a literatúra zo všetkých troch stupňov štúdia – bakalárskeho, magisterského i doktorandského. Materiály sú zoradené chronologicky podľa dátumu prvej publikácie daného diela na Slovensku, zahŕňajú texty všetkých troch literárnych druhov (epika, lyrika, dráma) z obdobia 19. a 20. storočia.

Veríme, že pokiaľ príde systémové riešenie situácie slovenského školstva, môžeme prispieť k jej zlepšeniu aj vlastnou „drobnou prácou“, empatiou a solidaritou.

Tamara Janecová

¹ Dáta zo *Zverejnení[a] výsledkov slovenských 15-ročných žiakov v medzinárodnej štúdii OECD PISA 2022* [online], dostupné na stránke Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky: <<https://www.minedu.sk/zverejnenie-vysledkov-slovenskych-15-rocnych-ziakov-v-medzinarodnej-studii-oecd-pisa-2022/>>.

² Dáta dostupné na internete: <https://www2.nucem.sk/dl/5607/Tlac_sprava_vysledky_EC_MS_2023.pdf>. (Národný inštitút vzdelávania a mládeže. *MATURITA 2023: Výsledky externej časti maturitnej skúšky* [online]).

<i>J. G. Tajovský: MACO MLIEČ, APOLIENA</i>	<i>Diana Lendelová</i>	4
<i>J. G. Tajovský: MACO MLIEČ</i>	<i>Diana Helén Žalobínová</i>	15
<i>J. G. Tajovský: STATKY-ZMÄTKY</i>	<i>Michaela Serdelová</i>	25
<i>Krasko, Baudelaire, Rimbaud: LITERÁRNA MODERNA</i>	<i>Erik Fridrich</i>	34
<i>I. Krasko: NOC (NOX ET SOLITUDO)</i>	<i>Viktória Šperková</i>	64
<i>J. Jesenský: ŠTVORYLKA</i>	<i>Lubica Hívešová</i>	70
<i>P. O. Hviezdoslav: KRVAVÉ SONETY</i>	<i>Andrea Mlynárová</i>	79
<i>J. Hrušovský: SMRTĚ JÁNA PROKOPA</i>	<i>Jana Šútorová</i>	90
<i>J. Smrek: CVÁLAJÚCE DNI</i>	<i>Zuzana Juricová</i>	100
<i>Smrek, Lukáč: CVÁLAJÚCE DNI, TAEDIUM URBIS</i>	<i>Lubica Hívešová</i>	109
<i>J. Smrek: TRIUMF (CVÁLAJÚCE DNI)</i>	<i>Miriam Lobotková</i>	118
<i>J. Smrek: CVÁLAJÚCE DNI, NERUŠTE MOJE KRUHY</i>	<i>Diana Helén Žalobínová</i>	125
<i>M. Urban: ŽIVÝ BIČ</i>	<i>Diana Lendelová</i>	136
<i>M. Urban: ŽIVÝ BIČ</i>	<i>Andrea Mlynárová</i>	146
<i>SOCIALISTICKÝ REALIZMUS</i>	<i>Valéria Bujnochová</i>	156
<i>M. Válek: OHÝBAČI ŽELEZA</i>	<i>Lucia Blehová</i>	165
<i>R. Sloboda: NARCIS</i>	<i>Romana Antalová</i>	172
<i>L. Mňačko: AKO CHUTÍ MOC, DAR</i>	<i>Michaela Serdelová</i>	192
<i>I. Bukovčan: KÝM KOHÚT NEZASPIEVA</i>	<i>Sabína Čillíková</i>	202
<i>D. Mitana: PSIE DNI</i>	<i>Simona Hošťáková</i>	215
<i>V. Šíkula: MAJSTRI</i>	<i>Natália Feriancová</i>	226
<i>L. Mňačko: SÚDRUH MÜNCHHAUSEN</i>	<i>Patrik Miskovics</i>	234

Diana Lendelová

Tematický okruh:	Realizmus
Téma:	<i>Maco Mlieč</i> a <i>Apoliena</i> vo výučbe slovenského jazyka a literatúry
Ročník:	Druhý ročník strednej školy
Vyučovacie metódy:	Diskusia, reprodukcia, práca s textom, tvorivé metódy
Vyučovacie pomôcky:	Počítač, interaktívna tabuľa, úryvky z diel
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak dokáže analyzovať texty poviedok a dokáže nájsť znaky realizmu v poviedkach. 2. Žiak vie komparovať hlavné postavy. 3. Žiak si vie vytvoriť vlastný názor na poviedky a vie samostatne tvorivo pracovať.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom, vzťah s dejinami umenia
Štruktúra hodiny:	1. Diskusia 2. Reprodukcia 3. Prezentácia 4. Tvorba pojmovej mapy 5. Vytvorenie časovej osi 6. Porovnanie realizmu a romantizmu 7. Práca s úryvkami 8. Komparácia hlavných hrdinov 9. Rozbor 10. Vlastná tvorba

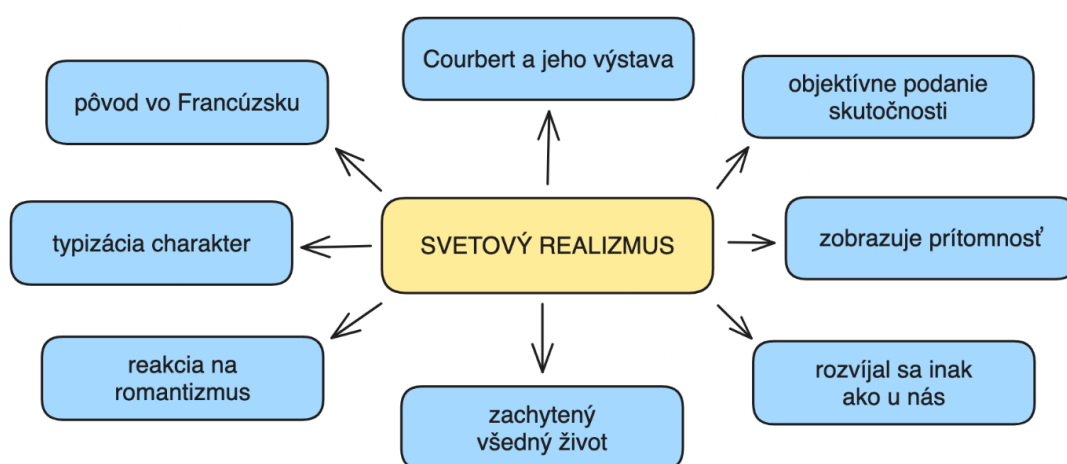
V rámci našej prípravy na hodinu literatúry sa orientujeme na *Úvod do pedagogiky* od E. Kratochvílovej et al., v ktorom sa zameriame na kategóriu cieľov vo výchove a vyučovaní. Dôležité pre nás budú aspekty zrozumiteľnosti a prítlačivosti podania učiva. Ako uvádza Kratochvílová: „Dôležitou požiadavkou je zrozumiteľnosť. Výchovné ciele pri vyučovaní by mali byť formulované zrozumiteľne, v hovorovom jazyku a podané prítlačivo“ (Kratochvílová, 2007, s. 78).

Vyučovací proces ako každá cieľavedomá ľudská činnosť podlieha viacerým zákonom. Vo vyučovaní literatúry sa na hodinách snažíme so žiakmi uplatňovať najmä zákon motivácie, spätnej informácie, transferu a opakovania (porov. Szökö, Tóth-Bakos, 2021, s. 101 – 103).

Vychádzame zo ŠVP a vo vyučovaní sa zameriame na analyticko-interpretačné zručnosti žiakov. Zároveň podnecujeme kreativitu a komunikačné schopnosti.³

Na hodine literatúry budeme so žiakmi preberať dve diela od Jozefa Gregora Tajovského. Poviedky, s ktorými budeme pracovať, sú kratšieho rozsahu. Úlohou žiakov bude načítať si ich doma. Hodinu otvoríme diskusiou na upevnenie poznatkov a zopakovanie si učiva o realizme všeobecne. Pripomenieme si pojem svetový realizmus a nadviažeme na slovenský realizmus. Po celý čas budeme na stene (prípadne interaktívnej tabuli) premietiť prezentáciu s fotkami a základnými faktami, ktoré budú na hodine spomenuté, čím dosiahneme posilnenie vizuálnej pamäte u žiakov. V celom vyučovacom procese sa budeme snažiť zapôsobiť na všetky učebné štýly žiakov. Na dataprojektore spustíme prezentáciu a obsiahneme v nej fotografiu Jozefa Gregora Tajovského.

Na začiatku hodiny so žiakmi vytvoríme krátku pojmovú mapu o realizme všeobecne. Žiaci sa na hodine budú môcť zapájať bez prihlásenia, aby sme pojmovú mapu čo najviac rozšírili. Uplatníme medzipredmetové vzťahy s dejepisom a dejinami umenia. Zaznamenávame prúd myšlienok žiakov pre rýchle zopakovanie. Uvádzame príkladnú ukážku, akú podobu by pojmová mapa mohla mať:



Obrázok 1 – Pojmová mapa o svetovom realizme

³ Pracujeme do Štátnym vzdelávacím programom pre gymnáziá v Slovenskej republike ISCED 3A pre vyššie sekundárne vzdelávanie.

V krátkej diskusii si zopakujeme dôležité fakty o svetovom realizme. Nasledujúcou úlohou bude porovnanie realizmu s romantizmom v tabuľke. Do tabuľky napíšeme iba niekoľko základných faktov, aby sme obsiahli najmä tematické jadro každého literárneho smeru. Dôležité je, aby sme uviedli základné rozdiely a docielili ukážku najmarkantnejších rozdielov v literatúre oboch smerov. Mikulová v tejto súvislosti píše: „Realistická literatúra vzniká ako reakcia na romantizmus a predovšetkým ako reakcia na zmenenú skutočnosť. Romantické sny o ideálnom svete i konkrétny pokus o jeho nastolenie v revolúciách 1848 – 1849 boli po ich porážke postupne nahrádzané prispôbením sa jedinca skutočnosti.“ (Mikulová, Mikula, 2006, s. 5). Uvádzame príklad tabuľky, ktorú so žiakmi nakreslíme na tabuľu:

Tabuľka 1 – Komparácia realizmu a romantizmu

ROMANTIZMUS	REALIZMUS
revolúcia, návrat k slávnej minulosti	skutočný život a zobrazenie sociálnej situácie, biedy
fantastické prvky, hyperbolizácia	snaha o reálne zobrazenie skutočnosti
subjektivismus	objektivismus
hrdina bojuje s nástrahami osudu, zvyčajne zomiera	rôzne typy postáv – obyčajný človek, mravne skazené charaktery, konkrétne udalosti zo života
najmä lyrické žánre	záujem o epiku a jej žánre – najmä román, novela, poviedka

Na tabuľu nakreslíme krátku časovú os, aby sme žiakom ozrejmili, v akom období slovenského literárneho vývinu sa nachádzame. Využijeme členenie slovenskej literatúry podľa M. Pišúta (pozri Pišút, 1984, s. 285 – 307). V rámci ušetrenia času uvedieme iba stručný výsek, a to jedno obdobie pred a jedno obdobie po slovenskej realistickej literatúre:

MEDZI ROMANTIZMOM A REALIZMOM (1849 – 1875)	REALIZMUS (1870 - 1900)	prvá vlna realizmu (1870 - 1900)	druhá vlna realizmu (1900 - 1918)	MODERNA
---	----------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------	---------

Obrázok 2 – Časová os umeleckého smeru realizmu

REPRODUKCIA

Realizmus je založený na zobrazení skutočnosti v umeleckom diele. V druhej polovici devätnásteho storočia nadobúda vedúce postavenie nad romantizmom. Realizmus sa vo svojej podstate snaží o zobrazenie skutočného života, ľudských vzťahov a charakterov osôb. Spomenieme filozofické myslenie pozitivizmu, ktoré považovalo za skutočnosť to, čo sa dalo overiť a dokázať zmyslami. Samotný pozitivizmus mal veľký vplyv na vývin umenia a aj samotnej literatúry. Realisti sa orientovali na zobrazenie skutočného života. Dôležitým prvkom bolo objektívne zachytenie reality, vďaka čomu dokázali podať pravdivý a verný obraz človeka a jeho prostredia. Zobrazovali reálne prostredie, v ktorom človek žije, pričom svoju pozornosť smerovali

na obyčajného človeka, ktorého charakter je formovaný dobou a okolnosťami (porov. Minárik, 1988, s. 187 – 189).

DISKUSIA

Prednášanie dopĺňame otázkami orientovanými na žiakov, čím zisťujeme ich všeobecný prehľad. Hodinu vedieme formou diskusie. Po prvej fáze slovenského literárneho realizmu nasledovala druhá, ktorú najvernejšie zastupovali autori Jozef Gregor Tajovský, Božena Slančíková-Timrava a neskôr Ladislav Nádaši-Jége a Janko Jesenský. Ich tematizovanie prostredia sa zmenilo. Hlavnou témou boli sociálne problémy ľudí, ktoré boli podávané kriticky. Poézia tejto generácie kládla dôraz aj na pocity a myšlienky moderného človeka, ktorý sa nachádza v ťažkej situácii (porov. *ibid*, s. 195 – 198).

Pracujeme so skutočnosťou, že žiaci majú diela *Maco Mlieč a Apoliena* prečítané. Isto sa nájdú aj takí, ktorí si dielo neprečítali, ale aktívnych žiakov odmeňujeme bodmi, ktoré na konci hodiny spočítame a najlepší tak dostanú motivačnú jednotku. Žiakom rozdáme úryvky, s ktorými budú pracovať.

Po rozdaní úryvkov presmerujeme diskusiu na základné informácie o diele. Žiakov sa budeme pýtať na Jozefa Gregora Tajovského a jeho dielo. Informácie budeme dopĺňať pripravenými poznatkami.

Jozef Gregor Tajovský sa narodil v mnohodesetnej rodine remeselníka a svoje detstvo strávil u starého otca. Vzdelával sa v Tajove a neskôr v Banskej Bystrici. Povoláním bol učiteľ a pôsobil v rôznych častiach Slovenska. Mal veľmi blízko k rodnému kraju a rád sa tam vracal. Jeho manželkou bola Hana Lilgová, ktorá bola tiež literárne činná, a to pod menom Hana Gregorová. Pochovaný je v rodnom Tajove. Spomenieme jeho politickú činnosť v Slovenskej národnej strane a tzv. starootcovský cyklus.⁴

Uvádzame otázky, ktoré využijeme v diskusii na preverenie teoretických vedomostí. Snažíme sa vyvolávať aj tých žiakov, ktorí sa do diskusie nezapájajú:

1. „Do akého obdobia slovenského literárneho realizmu zaraďujeme Jozefa Gregora Tajovského?“ Jozefa Gregora Tajovského zaraďujeme do druhej vlny slovenského literárneho realizmu.
2. „Ako súvisí autorovo priezvisko s jeho rodnou obcou?“ Tajovský sa narodil v Tajove a jeho prímeno sa spája s rodnou obcou.
3. „Kto inšpiroval Tajovského pri napísaní poviedky *Do konca*?“ Jeho starý otec, u ktorého prežil detstvo.
4. „Kedy prenikol do slovenskej literatúry realizmus?“ Do slovenskej literatúry prenikol realizmus o takmer viac ako polstoročie. Prvá vlna sa vymedzuje medzi rokmi 1880 – 1900 a druhá medzi rokmi 1900 – 1918.

So žiakmi otázky rozvíjame, upevňujeme vedomosti, v krátkosti zopakujeme niekoľko dôležitých diel, ktoré sa dostali do školských osnov. Za nosné považujeme diela *Do konca*, *Statky-zmätky* a *Mamka Pôstková*.

⁴ Poznanky o biografii autora čerpáme zo Zlatého fondu denníka SME, ktorý je dostupný na internete.

1. „Akú prezývku mala Apoliena?“ Prezývali ju Poleno.
2. **„Ako sa správali učni k Apoliene? Nastal u nich morálny prerod?“** Vysmievali sa jej z toho, že je hluchá. Zmena nastane, keď sa dozvedeli, že Apolienu bil jej otec. Práve to je dôvodom, prečo sa stala hluchou. Apolienu začnú ľutovať a nastane v nich morálny prerod. Chlapci na ňu spomínali aj po jej odchode zo služby a keď ich bili, nebolelo to tak veľmi, pretože si vraveli, že Apoliena si toho musela vytrpieť viac.
3. „Čo kritizoval Tajovský v dielach *Maco Mlieč* a *Apoliena*?“
 - *Maco Mlieč* – sociálna nespravodlivosť, neuvedomelosť, vykorisťovanie,
 - *Apoliena* – kritika alkoholizmu a jeho dôsledkov, neprijatie hendikepovaného, posmešky.
4. **„Uved'te morálne vlastnosti Maca Mlieča, ktoré sú v kontraste s jeho vzhl'adom.“** Maco Mlieč je skromný, poctivý, čestný a ticho znáša krivdy a bolesť. Nikoho nechce obťažovať, a tak sa nikomu ani nest'ážuje. Aj ku koncu života, keď vedel, že mu neostáva veľa času, zaujímal sa o to, či nezostal gazdovi niečo dlžný. Morálne vlastnosti Maca Mlieča sú v kontraste s jeho zanedbaným vzhl'adom.
5. **„Zhodnot'te, aké je sociálne postavenie oboch hlavných postáv.“** Maco Mlieč je pracovitý človek, ktorý u gazdu pracuje od svojich osemnástich rokov. Nikdy sa neoženil, iba pracuje. Apoliena je mladé dievča, ktoré sa stará o dieťa majstra a majstrovej.
6. „Porovnaj'te čas, v ktorom sa odohrávajú obe poviedky.“
 - *Maco Mlieč* – rozprávanie o Macovi začína na jeseň, autor potom prerozpráva Macov život odkedy slúži u gazdu, napokon hovorí o smrti Maca Mlieča po Vianociach v zime,
 - *Apoliena* – u *Apolieny* nevieme určiť presný čas, vieme určiť iba obdobie, kedy Apoliena slúžila v dome pána majstra a pani majstrovej.
7. „Aká tematika dominuje v oboch poviedkach?“ V poviedkach dominuje sociálna tematika.
8. **„Na základe prečítaných poviedok charakterizujte reč autora a identifikujte prvok slovenského literárneho realizmu.“** Jozef Gregor Tajovský vo svojej reči využíval nárečové slová (napr. *pl'úcnik*), archaizmy (napr. *švíbalky*, *dohán*), ale aj pejoratívne výrazy (napr. *hovädo*). V menšej miere si všímal prostredie, naopak, dokázal prenikavo opísať bôle hlavných hrdinov. Postavy Maca Mlieča a Apolieny vykreslil realisticky, neidealizuje ich.

Následne žiaci dostanú za úlohu porovnať hrdinov: Maca Mlieča a Apolienu. Pýtame sa, ktorý z hrdinov im bol viac sympatický a preberáme ich charakterové vlastnosti. Necháme žiakov zamyslieť sa nad osudmi oboch hrdinov. Pracujeme súbežne s nimi a odpovede odmeňujeme bodmi či pochvalou. Uvedieme tiež pojem katarzia, ktorý pochádza z gréckeho *katharsis*, čo znamená očistenie, oslobodenie. Aristoteles definoval katarziu vo svojej *Poetike* ako duševný proces očistenia sa od nahromadených vášní, negatívnych emócií a nezdravých pocitov. Je to akési vyvrcholenie estetického zážitku, ktorý nám poskytne hlbokú morálnu skúsenosť.⁵

⁵ Definíciu slova nachádzame v slovníku Beliana, dostupnom na internete: <<https://beliana.sav.sk/heslo/katarzia>>.

Tabuľka 2 – Komparácia postavy Maca Mlieča a Apolieny

Maco Mlieč	Apoliena
Prezývka Mliečnik	Prezývka Poleno
Starší muž, ktorý slúži u richtára (gazdu) celý život	Pätnásťročná dievča, ktoré sa stará o malé dieťa majstrovej a majstra
Po dočítaní pocit nespravodlivosti, katarzie (čitateľská tendencia ľutovať Maca, ale on je so svojím životom spokojný)	Po čítaní tiež cítime katarziu
Kritika sociálnej nespravodlivosti, vykorisťovania a neuvedomelosti	Hluchá z bitiek od otca
Rozprávač sa snažil vysvetliť Macovi, koľko peňazí by mohol mať, ale Maco vysvetľuje, čo všetko mu gazda dal	Rozprávač opisuje, ako sa u neho a druhého pomocníka Jana rozvinula empatia a ľútosť k Apolienke
Končí sa pohrebom Maca a povrávaním sluhov, že „ <i>však ho mal za čo pochovať</i> “	Končí sa vetou: „Ale možno, že už má aj isté miesto, len nikto o ňom nevie...“

Spoločné znaky: tragické postavy, outsideri, hluchota (Maco bol hluchý napoly a Apoliena úplne), obaja slúžia, obe poviedky sa začínajú *in medias res* a priamou rečou.

ROZBOR

Je dôležité žiakom spomenúť, že Tajovský sa v oboch poviedkach zameriaval viac na opisy postáv ako opisy samotného prostredia. Vytvoril charaktery dvoch ľudí, ktorí sa musia pretĺkať svetom za ťažkých podmienok. Maco si to síce neuvedomuje a veľa mu v živote netreba, ale v skutočnosti je zdieraný gazdom na prácu. Jeho vonkajší nevábny vzhľad je v silnom kontraste s krásnym vnútrom a vlastnosťami. Apoliena je utrápenou postavou, ktorá musí znášať alkoholické vyčíňanie svojho otca. Jej údelom je tiež pracovať, pričom Apolienina matka od manžela-tyrana neodíšla. Zmena nenastáva ani po otázke pani majstrovej, prečo od muža neodíde. V matke sa nič nepohlo a ona s celou rodinou trpko znáša údel osudu. Tajovský v oboch poviedkach svojím spôsobom kritizoval nečinnosť slovenského ľudu reprezentovanú Macom (spokojný so všetkým, nič mu nechýba) a Apolieninej matky (neodíde od manžela, ktorý ubližuje jej samotnej a deťom, ktoré si nesú trvalé následky). Po prečítaní *Maca Mlieča* môžeme cítiť istú katarziu. Jemná katarzia nastáva aj po prečítaní *Apolieny*, ale rozhodne nie tak výrazná. Nasleduje otázka na žiakov, či už niekedy zažili katarziu, a to po prečítaní nejakého literárneho diela.

Práve pre kritický pohľad Tajovského na slovenskú dedinu a na život dedinského ľudu sú jeho diela autentické. Podarilo sa mu vykresliť charakterové klady a zápory, ale aj morálne vlastnosti a konanie postáv. Tajovský bol jedným z autorov, ktorí používali postavu rozprávača, a to cez taktiku stotožnenia sa s ním. Stal sa tak partnerom postáv, s ktorými viedol dialóg (porov. Vydrová, 1997, s. 27).

Na odlišných a spoločných vlastnostiach hlavných postáv poukážeme na morálne vlastnosti Maca Mlieča a Apolieny. Žiakov sa pýtame a analyzujeme s nimi jednotlivé charaktery.

Tajovskému sa podarilo na pár stránkach bravúrne stvárniť odvrátenú podobu alkoholizmu v rodinách a zároveň poukázať lakomosť gazdu v *Macovi Mliečovi*. Rozprávač uvádza, že gazda ho dobre nevypláca, a dokonca ho nabáda, aby si zrátal, koľko peňazí si za svoju prácu odslúžil. Maco Mlieč sa stará gazdovi o kravy. Je spokojný so všetkým a nič mu nechýba. Rozprávač Maca ľutuje a nahovára ho na vzburu proti pánovi, ale on nechce nič zmeniť. Jedného dňa si Maco pri koňoch pádom zlomil nohu a odvtedy kríva. Gazda ho teda preradil k volom, ale o pár rokov nevládze ani s nimi, a preto už iba pasie kravy. Maco spáva v maštali, ale nestázuje sa na to. Keď cíti príchod svojej smrti, vyberá sa za gazdom, aby sa vyúčtovali. Gazda mu urobí vyúčtovanie za jeden rok a zistí sa, že on mu dlhuje trinásť zlatých. Maco je ale pasívnym hrdinom, vyplatiť peniaze si dať nechce. Namiesto toho ho prosí, aby ho pochoval na cintoríne a nie za plotom. Za plotom sú vraj pochovávaní tuláci a samovrahovia. S prísľubom dôstojného pohrebu sa rozlúčia. Ráno je Maco nájdený v telínci mŕtvy. Gazda mu skutočne pripraví pekný pohreb, ktorý chváli celá dedina. Sluhovia si povrávajú, že „*však ho mal za čo pochovať*“.

Rozprávačom poviedky *Apoliena* je učen. Apoliena prichádza do domu pána majstra a pani majstrovej, u ktorých sa už nachádza učen Jano. Majstrovi a majstrovej sa narodilo dieťa a učni sa oň nevedeli postarať. A tak prichádza na scénu Apoliena. Má pätnásť rokov a prezývajú ju Poleno. Majstrová ju pre hluchotu nechcela zobrať, ale prihovorila sa za ňu Apolienina matka, ktorá veľmi naliehala. Prosila pani majstrovú, aby ju zobrala, nech si zarobí aspoň na šaty. Majstrová a aj samotní učni sa jej nepekne posmievali. Po nejakom čase ku nej prišli aj jej dve sestry, ktoré boli tiež nahluchlé. Do deja vstupuje Apolienina matka, ktorá vedie rozhovor s majstrovou o ich ťažkom živote. Otec je alkoholik, ktorý, keď si vypije, mláti Apolienu a celú rodinu. V diele sa dozvedáme pravý dôvod, prečo je Apoliena hluchá. Je ním práve otcova trýzeň. Učni tento rozhovor počuli a odvtedy sa z Apolieny nevysmievali, práve naopak. Prišlo jej im ľúto a keď ich bili, tak ich to tak nebolelo. Vždy si na ňu spomenuli.

PRÁCA S ÚRYVKAMI

ÚRYVOK 1

„Začas sa ešte držal ako mládenec, holil si celú tvár, vlasy si mastil, začesával a dával podstrihovať. Ale keď mu prešlo tridsať rokov, čím ďalej, tým viac sa zanedbával. Neumýval sa, iba v nedeľu, alebo keď ho gazdiná lebo dievky od stola zahnojeného oddurili; nečesal sa, len keď mu vlasy už na pleciah viseli, vzal rajnicu, založil na hlavu a podstrihol si ich sám, aby nemusel dva groše platiť, alebo mu ich zastrihli druhí paholci, pravda, z roztopaše, vše ho spravili na väčšiu opicu, ako sa sám. Ruky utieral o nohavice lebo klobúk, a krpce ani nevyzúval, iba keď ho dačo omínalo, alebo keď podošvu bolo treba prišit'. Do hory, do poľa bolo to všetko dobré, a keď išiel do mesta, zahodil na seba čiernu dlhú huňu a tá to všetko zakryla. Je pravda, že Maco čela ani skoro nemal, oči ako myš, nos ani gombička a celý preliaknutý, len líca ako by ho ucápal a vrchnú gambu na tri prsty a odutú, ako by ho všetky predné zuby bolely. Vlasy ako ježa a hrdzavé voľáke, uši skoro nič. Ale jednak, keby sa bol poprosil, bol by sa mohol oženiť. Ale on dievkam vynadal, naštekal a o ženu sa viac neobzrel.“

ÚRYVOK 2

„Nie to, že bolo dievča z hôr a sedliačťa, ale že malo vraj pätnásť rokov a bolo len ako päst'. Taký krč opálený a ruky ako švíbalka. Oči ako plánky, zelenô, biednô, začuchranô a hluchô. Ani by ho nebola pani vzala, ale jeho mať prosila, že sa ono spraví, a že pláca — aká bude, len dáke hábočky aby si vyslúžilo. S Apolienou, či — ako sme ju my prezvali — s Polenom, sme sa chytro skamarátili,

ale zato musela obsluhovať zpočiatku ešte aj nás. Ak nám dačo kázali, čo ktorý z toho mohol, rád potisol na ňu. A ona, sprosták, všetko spravila, a keď bolo zle, a nás vytĺkli, vyhrážali sme sa jej, nadúvali proti nej líca, buchnátovali ju, alebo rozvrteli na dvorci a — pustili.“

ÚRYVOK 3

„A, pán môj, ktože to ráta?! Nuž od chlapectva, odpovedal hlasom, ako keby bol mal plné ústa fučky, starý Mliečnik, pravým menom Maco Mlieč, ale tak ho už od štyridsať rokov nikto nepovolal, a na priemeno počúval tak, ako keď ho mamka voľakedy Macíkom pozvala. „A teraz že koľko máte rokov?“ „Ktože ho tam... Nuž ale budem mať iba dáky rok-dva menej ako náš gazda. On sa bol takto v lete oženil a ja potom na jeseň prišiel som k nemu za pahoľka.“ Gazda mal už aspoň šesťdesiat rokov, lenže sa ten nedal s Macom ani porovnať. Bohatý, doprial si, nič nerobil, peší nevyšiel ani do poľa, nuž mal brucho ako súdok a tvár ako mesiac na splni, a na Macovi iba ohorená čierna chlpatá koža na širokých, veľkých kostiach, čaptavá noha a dokľavené prsty na rukách.“

ÚRYVOK 4

„Gazdu vypočul, ale sa nepotešil. Bolo mu to ľahostajné. Ak vyzdravie, bude robiť; ak zomrie, bude v hrobe hniť. A jemu bolo akô jedno, takô druhô. „No, dobre, keď pošlete, ale jednak, gazda môj aj gazdiná,“ a hľadal ju očima po izbe (ale tá bola u sestry), „ďakujem vám, že ste ma celý môj život vo vašom dome obchodili, chovali, šatili a všetko... Pán Boh vám daj zdravia, aj vašim deťom,“ chytil Maco gazdovi ruku a bozkal mu ju prv, než by si ju bol mohol odtrhnúť od Macových úst. Konečne aj richtárovi vypadly slzy a v svedomí bohvie, čo si myslel, ale všetko dobré. Bolo už však neskoro. Maca našli ráno studeného v telienci. Gazda vystrojil mu krásny pohreb s kňazom a odobierkou, na truhle bolo ešte aspoň naposledy spravodlivé meno Macovo, aj kedy sa narodil a zomrel, že richtára celá obec pochválila, len sluhovia v obci povrávali si, že však ho mal za čo pochovať...“⁶

Žiaci si úryvky prečítajú. Začneme vyvolávať tých žiakov, ktorí sa zatiaľ do diskusie nezapojili, a necháme ich prerozprávať, o čom jednotlivé úryvky hovoria.

V prvom úryvku máme zobrazený posun správania Maca Mlieča. Píše sa v ňom, že ešte pred tridsiatkou sa o seba staral, ale potom začal byť zanedbaný. Aby ušetril, strihal si vlasy sám a začal byť k sebe čoraz ľahostajnejší. Úryvok nám vystihuje nevábny vzhľad Maca.

V druhom úryvku môžeme pomenovať jeden zo základných znakov slovenského literárneho realizmu, a to postavu, ktorá reprezentuje bežných ľudí. Tajovský vykresľuje Apolienu ako sedliačku a dievča z hôr. Učň ju v opise vykresľuje ako biednu. V úryvku možno poukázať na posmešky, ktorými sa Tajovský snažil ešte viac utrápiť už beztak zúboženú postavu Apolieny, ktorú tvrdo skúšal osud. Apoliene učni prenechávali aj prácu, ktorú mali spraviť oni. Dostala od nich nelichotivú prezývku Poleno, ktorá vyplývala z jej hluchoty. Tajovský poukazuje aj na zdieranie ľudu, ktorý bol schopný pracovať len za *hábočky* (oblečenie). Poukazuje tak na realitu sedliakov v kontraste s pánmi. Správanie učňov bolo spočiatku k Apoliene veľmi zlé.

Tretí úryvok nám podáva informácie o Macovi Mliečovi, ktorý hovorí, že pracuje od *chlapectva*. Dozvedáme sa, že štyridsaťdva rokov ho už nik nenazval pravým menom. Na otázku veku len benevolentne odpovedá: „Ktože ho tam“. Vraj má len o rok-dva menej ako jeho gazda.

⁶ Úryvky čerpáme zo Zlatého fondu SME, dostupnom na internete: <zlatyfond.sme.sk>.

Nepočíta si vek, nezaujíma ho to. Nasleduje porovnanie gazdu, ktorý predstavuje bohatých, a Maca, ktorý predstavuje pracujúcich a chudobných. Gazda mal „brucho ako súdok“, „tvár ako mesiac v splne“, pešo nechodil nikam. Maco Mlieč bol, naopak, prácou zničený. Mal opálenú kožu (z manuálnej práce v otvorenom priestore) a zničené prsty z roboty. Tajovský položil brilantný kontrast bohatých a chudobných, ktorým docielil kritiku sociálnej nespravodlivosti.

Štvrtý úryvok nám ukazuje prvotnú ľahostajnosť gazdu k osudu Maca Mlieča. Vypočul si ho, ale bolo mu ľahostajné, či Maco Mlieč vyzdravie a bude robiť, alebo zomrie. Maco Mlieč už vedel, že jeho čas sa kráti, a tak sa rozhodol poďakovať gazdovi a gazdinej, ktorá bola v tom čase u sestry. Poďakoval sa, že ho šatili a starali sa o neho po celý život a zároveň požehnal zdravie ich deťom. Maco Mlieč na znak vďaky pobožkal ruku gazdovi skôr ako ju stihol odtiahnuť. V tom momente sa v richtárovi niečo zlomilo. Vypadli mu z očí slzy, ale nik nevie, čo si myslel v skutočnosti. Bolo však už prineskoro napraviť tieto činy. Ďalšie ráno Maca našli mŕtveho v telínci. Gazda mu vystrojil krásny pohreb s kňazom aj s *odobierkou*. Mal aj vlastnú truhlu s menom a dátumom narodenia a úmrtia. Týmto si gazda aspoň ako-tak dokázal zmieriť svoje svedomie. Gazdu pochválila celá obec, ale sluhovia sa medzi sebou zhovárali, že „*však ho mal za čo pochovať*“. Aj tu poukazuje Tajovský na rozdiel medzi majetkom pánov a sluhov.

1. **„Na základe prečítaných úryvkov 1 a 2 porovnajte opisy postáv Maca Mlieča a Apolieny.“**
 - Maco Mlieč – *nemal ani čela, oči ako myš, nos ani gombička a celý preliaknutý, líca akoby ho ucápal, vrchná gamba na tri prsty a odutá, vlasy ako ježa a hrdzavé, uši skoro nič,*
 - Apoliena – *bola ako päst, ruky ako švábalka, oči ako plánky, zelenô, biednô, začuchranô a hluchô.*
2. **„Na základe úryvku 1 porovnajte, ako Maco Mlieč po rokoch zmenil správanie a starostlivosť o seba.“** „Keď bol ešte mládencom, dbal o seba. Holil si celú tvár, mastil si vlasy, začesával si ich a dával sa aj podstrihovať. Keď dovŕšil vek tridsať rokov, začal sa zanedbávať. Umýval sa iba v nedeľu, alebo keď ho gazdiná s dievkami videli pri stole zahnojeného. Už sa ani nečesal, iba keď mu vlasy na pleciach viseli. Začal si ich strihať sám, aby nemusel platiť dva groše. Ruky si utieral o nohavice alebo klobúk, krpce nevyzúval, iba keď ho dačo omínalo alebo musel prišit' podošvu.“
3. **„Z úryvkov vyberte vetu, v ktorej sa dokazuje nespravodlivosť medzi pánmi a sluhami.“** „Gazda mal už aspoň šesťdesiat rokov, lenže sa ten nedal s Macom ani porovnať. Bohatý, doprial si, nič nerobil, peší nevyšiel ani do poľa, nuž mal brucho ako súdok a tvár ako mesiac na splni, a na Macovi iba ohorená čierna chlpatá kožka na širokých, veľkých kostiach, čaptavá noha a dokľavené prsty na rukách.“
4. **„V úryvku 4 nájdite vety, v ktorých sa dokazuje ľahostajnosť Maca Mlieča.“** „Bolo mu to ľahostajné. Ak vyzdravie, bude robiť a ak zomrie, bude v hrobe hniť. A jemu bolo akô jedno, takô druhô.“
5. **„Nastáva prerod v správaní gazdu k Macovi Mliečovi? Na ukážke 4 dokážte toto tvrdenie.“** Prerod nastal po tom, ako sa Maco Mlieč poďakoval gazdovi a gazdinej za to, že ho celý život šatili a starali sa o neho. Gazdovi vtedy vypadli slzy, ale nik nevie, čo sa mu odohrávalo v hlave. Tajovský to uzatvára krátkou vetou: „*Bolo už však neskoro.*“ Gazda nedokázal zmeniť za niekoľko okamihov to, ako sa správal k Macovi Mliečovi po celý život.
6. Bonusová otázka: **„Aký máte pocit po prečítaní oboch diel? Svoj názor zdôvodnite.“**

Žiakov necháme v úryvkoch identifikovať hovorové prvky v reči. Hovorovosť ako jeden zo

znakov realizmu je v Tajovského tvorbe prítomná najmä v úryvku 3 („*A, pán môj, ktože to ráta?! Nuž od chlapectva.*“). Hovorovosť je typickým znakom jazyka ľudu, čím nás Tajovský chce zasadiť do prostredia dediny. Na konci hodiny žiakom položíme otázku na opakovanie: „Čítali sme v minulosti dielo, v ktorom sa ústredný motív týkal jalovice?“ Otázku pokladáme preto, lebo aj samotný Maco Mlieč pásol u gazdu kravy. Správnou odpoveďou je Martin Kukučín a jeho dielo *Rysavá jalovica*. Nadviážeme na Kukučina a žiakov sa opýtame na poviedku, v ktorej sme sa stretli s mrzákom. Správnou odpoveďou je poviedka *Neprebudený*, kde vystupuje Ondráš Machuľa, ktorý trpí postihnutím.

ZÁVER

V závere hodiny odmeníme žiakov, ktorí sa aktívne zapájali do diskusie a aktivít, známku. Ak by sme nestihli prejsť všetky otázky za jednu hodinu, otázky by zostali na domácu úlohu a na ďalšej vyučovacej hodine literatúry by sme si ich spolu prešli a ozrejmili. Na domácu úlohu necháme žiakov vytvoriť alternatívny koniec pre obe poviedky tak, aby sa skončili šťastne. Najlepšie práce odmeníme.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Gregor Tajovský, Jozef. *Maco Mlieč*. In Zlatý fond denníka SME [online], 2008. [cit. 2023-04-27]. Dostupné na internete: <http://zlatyfond.sme.sk/dielo/127/Tajovsky_Maco-Mliec>.

Gregor Tajovský, Jozef. *Apoliena*. In Zlatý fond denníka SME [online], 2008. [cit. 2023-04-27]. Dostupné na internete: <https://zlatyfond.sme.sk/dielo/524/Tajovsky_Apoliena/1>.

JOZEF GREGOR TAJOVSKÝ. In Zlatý fond denníka SME [online]. [cit. 2023-04-27]. Dostupné na internete: <<https://zlatyfond.sme.sk/autor/70/Jozef-Gregor-Tajovsky>>.

Katarzia – heslo. [cit. 2023-05-10]. Dostupné na internete: <<https://beliana.sav.sk/heslo/katarzia>>.

Kratochvílová, Emília ed. *Úvod do pedagogiky*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007. 166 s. ISBN 978-80-8082-145-6.

Mikulová, Marcela – Mikula, Valér. *Slovenský literárny realizmus II*. Bratislava : Slovenský Tatran, 2006. 301 s. ISBN 80-222-0530-3.

Minárik, Jozef. *Literárna rukoväť*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 416 s.

Pišút, Milan. *Dejiny slovenskej literatúry*. Bratislava : Obzor, 1984. 904 s.

Szőköl, István – Tóth-Bakos, Anita. *Doplňujúce pedagogické štúdium pre učiteľov profesijných predmetov*. Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2021. 132. s. ISBN 978-80-8122-385-3.

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav [online]. [cit. 2023-04-27]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3_spu_uprava.pdf>.

Vydrová, Hana. *Jozef Gregor Tajovský, Personálna bibliografia*. Martin : Matica slovenská, 1997, 408 s.

Diana Helén Žalobínová

Tematický okruh:	Realizmus
Téma:	<i>Maco Mlieč</i> vo výučbe na osemročnom gymnáziu
Ročník:	Prvý až tretí ročník osemročného gymnázia
Vyučovacie metódy:	Práca s textom, diskusia, argumentácia, reprodukcia, vlastná tvorba
Vyučovacie pomôcky:	Kriedová tabuľa, úryvky umeleckého textu
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak vie poukázať na literárne umelecké prostriedky v texte a dokáže ich vysvetliť. 2. Žiak vie interpretovať text. 3. Žiak vie argumentovať svoj názor na text.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom, vzťah so slohovou časťou slovenského jazyka
Štruktúra hodiny:	1. Zoznámenie sa s úryvkami 2. Diskusia 3. Reprodukcia známych poznatkov 4. Tvorba pojmovej mapy 5. Interpretácia 6. Slohová činnosť

ÚRYVOK 1

„Mliečnik, a koľkože ste vy to už u richtárov?“ vše zastavil som sa pri starom richtárovi kraviarovi, keď pásal pod cestou kravy.

Mató vytiahol zaslinenú fajočku z úst, popravil na sebe vrece a jednu ruku pridvihol k oku, ako by na pozdrav.

Podakoval som mu a Maco díval sa, či sa ho dačo opytujem, lebo bol hluchý zpoly.

Zopakoval som hlasnejšie otázku, on dával pozor aj na ústa, a potom sme sa už shovárali.

Vedel, či som, aj ma poznal, lebo som mu vše podal ohorok, alebo aj celú cigaru.

On mi bol za to dôverným a mňa zaujímal, že vídal som ho voľakedy na bystrých vraníkoch v ľahkom vozíku s gazdom lebo gazdinou do mesta, do poľa; alebo zase seno svážať, drevo voziť. Potom, keď okrível, chodil s volmi za pluhom a teraz, že už aj ostarel, zoslabnul, pasie už tretie leto kravy.

„A, pán môj, ktože to ráta?! Nuž od chlapectva,“ odpovedal hlasom, ako keby bol mal plné ústa fučky, starý Mliečnik, pravým menom Maco Mlieč, ale tak ho už od štyridsať rokov nikto nepovolal, a na priemeno počúval tak, ako keď ho mamka voľakedy Macíkom pozvala.

„A teraz že koľko máte rokov?“

„Ktože ho tam... Nuž ale budem mať iba dáky rok-dva menej ako náš gazda. On sa bol takto v lete oženil a ja potom na jeseň prišiel som k nemu za paholka.“

Gazda mal už aspoň šesťdesiat rokov, lenže sa ten nedal s Macom ani porovnať. Bohatý, doprial si, nič nerobil, peší nevyšiel ani do poľa, nuž mal brucho ako súdok a tvár ako mesiac na splni, a na Macovi iba ohorená čierna chlpatá koža na širokých, veľkých kostiach, čaptavá noha a dokľavené prsty na rukách.

„A plácu že akú máte?“

„Peňazí?“

„Hej.“

„A len tak, čo potrebujem: na dohán, švíbalky a... A načo že sú mi už teraz? Aj tak by som ich užiť nemohol. Ženy, detí nemám... A gazda sľúbil, že ma opatrí až do smrti, či budem vládvať dačo robiť lebo nie,“ s akousi hrdosťou odpovedal starý Mliečnik, že má také zásluhy.

Sedeli sme na medzi.

Maco pripálil si fajočku, dva-tri razy lepšie potiahol, aby sa mu rozfajčilo, utrel si zpakruky zaslinené gamby a obrátil svoje myšacie oči na mňa a pokračoval.“

ÚRYVOK 2

„Gazdu vypočul, ale sa nepotešil. Bolo mu to ľahostajné. Ak vyzdravie, bude robiť; ak zomrie, bude v hrobe hniť. A jemu bolo akô jedno, takô druhô.

„No, dobre, keď pošlete, ale jednak, gazda môj aj gazdiná,‘ a hľadal ju očima po izbe (ale tá bola u sestry), ďakujem vám, že ste ma celý môj život vo vašom dome obchodili, chovali, šatili a všetko... Pán Boh vám daj zdravia, aj vašim deťom,‘ chytil Maco gazdovi ruku a bozkal mu ju prv, než by si ju bol mohol odtrhnúť od Macových úst.

Konečne aj richtárovi vypadly slzy a v svedomí bohvie, čo si myslel, ale všetko dobré. Bolo už však neskoro.

Maca našli ráno studeného v telenci.

Gazda vystrojil mu krásny pohreb s kňazom a odobierkou, na truhle bolo ešte aspoň naposledy spravodlivé meno Macovo, aj kedy sa narodil a zomrel, že richtára celá obec pochválila, len sluhovia v obci povrávali si, že však ho mal za čo pochovať...”

ÚVOD

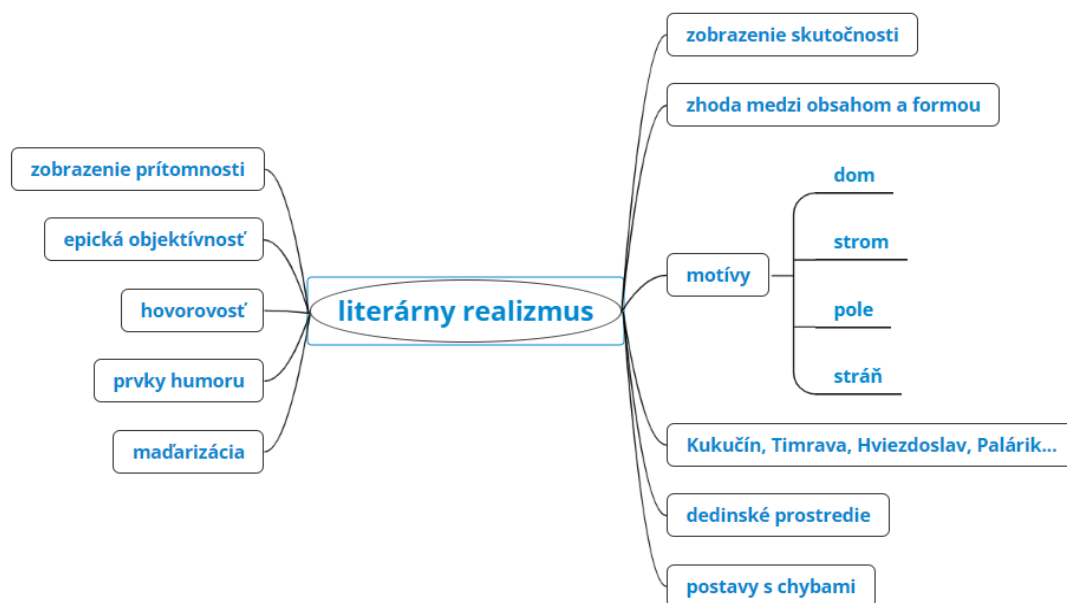
V príspevku sa budem venovať štandardizovanému dielu Jozefa Gregora Tajovského *Maco Mlieč*. Pracujem s dvoma úryvkami – s úvodom a záverom poviedky. Úryvkom sa budem venovať so zameraním na výučbu na gymnáziu s osemročným vzdelávacím programom. Opieram sa najmä o Vzdelávací štandard Štátneho pedagogického ústavu Ministerstva školstva SR so snahou naplniť kľúčové kompetencie a dosiahnuť požadovaný výkon žiaka počas štúdia. Pracujem s výskumom M. Mikulovej a O. Čepana. Za hodnoverný zdroj pedagogickej prípravy považujem *Teóriu literatúry* M. Harpáňa, z ktorej čerpám.

V súvislosti so Vzdelávacím štandardom ŠPÚ sa budem snažiť pomáhať žiakom vytvárať poznatky a získavať skúsenosti, nie smerovať učenie len na sprostredkovanie a zapamätanie hotových poznatkov. Preto vyučovaciu hodinu začnem otvorenou diskusiou s priestorom na prezentáciu názorov. Čítanie je individuálna činnosť, ako aj literárny vkus či literárne preferencie. Hodiny slovenského jazyka a literatúry by mali byť predovšetkým priestorom na diskusiu. Rada si vypočujem názory žiakov bez ohľadu na to, či by boli pozitívne alebo negatívne. Privítam aj kritiku, o ktorej by som sa chcela ďalej rozprávať. Dôležitou kompetenciou, ktorú budem vyžadovať, je podloženie svojich názorov. Na úvod by som kládla otázku: „Prečo sa vám *Maco Mlieč* páčil / nepáčil?“ Cieľom nie je dospieť k jednotnému hodnoteniu, práve naopak, rozobrať poviedku na základe viacerých subjektívnych názorov a pochopiť subjektivitu čitateľa.

ZNAKY REALIZMU

Z predchádzajúcich hodín literatúry si zopakujeme znaky literárneho realizmu zo všeobecného hľadiska. Pripomenieme si slovenských autorov z obdobia realizmu, s ktorými sme sa už stretli, a ohraničíme obdobie časovo. Pripomenieme si, ktoré diela sme už na hodinách rozoberali a zistíme, ktorých autorov z rovnakého obdobia poznáme. Ako pomôcku si na tabuľu načrtneme pojmovú mapu. V rámci výučby by som aplikovala prvky vhodné pre individuálne učebné štýly žiakov. Pojmová mapa by mohla slúžiť ako grafická pomôcka, ktorú si môžu žiaci

prekresliť aj do zošitov. Rovnakú úlohu bude spĺňať prezentácia premietaná dataprojektorom, ktorú si môžu poznámkovať. Výklad preberanej témy a obojsmerná komunikácia bude spĺňať auditívnu časť výučby. Pri opakovaní poznatkov budú opäť vítané všestranné odpovede žiakov, táto aktivita bude interaktívna a zameraná na spoluprácu kolektívu. Výsledná mapa ostane viditeľná na tabuli počas celej hodiny, keďže sa k nej ešte vrátíme. Mohla by vyzeráť takto:



Obrázok 3 – Pojmová mapa na tému literárny realizmus

DEJ

Jednou zo schopností, ktoré by mal žiak podľa Vzdelávacieho štandardu ŠPÚ mať, je bezprostredné prerozprávanie toho, čo čítal. Náhodne vyzvem žiaka na prerozprávanie deja *Maca Mlieča*, pričom zistím, či poviedku čítal. Každú hodinu vyberiem niekoho iného a pripravenosť na hodinu si budem značiť. Tento fakt môže zavážiť napríklad pri nerozhodnej koncoročnej známke. Prerozprávajúci dej by mohol znieť takto:

„Maco Mlieč je u richtára pastierom kráv. Je spokojný so svojím životom, aj keď ako čitatelia vieme, že ho richtár zdiera – nevypláca ho za ťažkú prácu. Dozvedáme sa o Macovom nešťastnom osude – jedného dňa mal nehodu na voze, pričom si zlomil nohu v kolene, a tá sa mu nikdy celkom nezahojila. Od starostlivosti o kone prešiel k starostlivosti o voly, a keď nevládal ani to, gazda mu zveril kravy. Maco ochorel, spával v maštali, nestaral sa o seba, no aj napriek tomu usilovne pracoval. Keď cítil, že sa schyluje k najhoršiemu, zašiel sa gazdom, lebo mu nechcel ostať nič dlžný. Narátali, že mu gazda dlhuje peniaze, ktoré však Maco odmietol prijať. Namiesto peňazí prosil o úctivý pohreb na cintoríne, nie na druhej strane plotu, kde boli pochovaní iba tuláci. Gazda v tomto momente ľutuje, ako sa k Macovi po celý čas správal. Po jeho smrti udržal sľub a vystrojil mu vážený pohreb.“

ZNAKY AUTOROVEJ TVORBY

Cieľom predstavenia autora by nebolo faktografické prerozprávanie biografie, ale oboznámenie žiaka s jeho literárnou tvorbou. Pracovala by som s faktami, ktoré by mohli zaujať. Autorovi by som venovala slide v prezentácii, ktorý by mohol vyzeráť takto:

„Vlastným menom Jozef Gregor žil medzi rokmi 1874 – 1940. Pochádza z Tajova, podľa čoho si vytvoril pseudonym Tajovský. Vyrastal u starého otca, ktorého osobu nachádzame aj v niektorých Tajovského dielach, napríklad v poviedke *Prvé hodinky*. Podľa tohto kritéria vyčleňujeme spomedzi Tajovského tvorby tzv. starootcovské texty. Okrem próz písal aj básne, drámu a prekladal ruské diela. Študoval v Prahe, kde sa stal členom kultúrneho spolku Detvan. Navštevoval ho spolu s Kukučínom, predčítavali tam svoje texty aj texty iných autorov. Spočiatku písal poviedky a črty, uverejňované v časopisoch. Po štúdiách pracoval na pozícii učiteľa a bankára v Tatra banke, neskôr sa stal politikom. V roku 1915 narukoval do rakúsko-uhorskej armády a počas vojny bojoval na východnom fronte. Po roku 1919 pôsobil v Bratislave ako politik a spisovateľ až do svojej smrti.“⁷

Žiaci majú pri spoznávaní autora možnosť využiť poznatky z dejepisu, pokúsia sa zodpovedať na otázky: „V akej armáde mohol Tajovský bojovať?“, „O akej vojne hovoríme?“, „Aké historické udalosti sú nám z tohto obdobia známe?“. Takéto prepojenie známych poznatkov z histórie s novými poznatkami o autorovi pomôžu žiakom si ich lepšie zapamätať. Nebudú vnímať Tajovského len ako kapitolu v učebnici, ale ako prínos do kultúrneho života a súčasť histórie.

V súvislosti s literárnou tvorbou si vysvetlíme nový termín – črta. Je to krátky literárny žáner na rozmedzí vecnej a umeleckej prózy, ktorý obsahuje publicistické a lyrické prvky. Črta je statická, subjektívna a má často otvorený koniec (porov. Harpáš, 2004, s. 235). Hlavná postava má často nejaký príznak alebo hendikep. Maco Mlieč je dobrým príkladom takejto postavy. Ďalej si pripomenieme znaky poviedky: je časovo užšie vymedzená, menej zložitá, postavy sa charakterovo nevyvíjajú, rozprávanie je lineárne a náznakovité (porov. ibid, s. 234). Práve pre tvorbu Tajovského alebo Kukučina je charakteristický realistický typ poviedky so sociálnym zameraním. Kvôli svojmu rozsahu označujeme poviedku aj ako krátku prózu.

V rámci charakteristiky Tajovského tvorby si vysvetlíme často sa opakujúce prvky v jeho textoch. Tajovský písal o sociálnych témach, ktoré vyvodzujeme z prevahy motívov mrzačenia medziludských vzťahov majetkom, nevedomosťou a bezcitným vykorisťovaním (porov. Čepan, 1984, s. 313). Písal s autobiografickým nádychom, často sa stretávame s postavami starých otcov či bankárov. Zobrazuje skutočnosť, to, čo videl, počul či zažil (porov. ibid, s. 313). Postavy sú jednoduché, neidealizované a dej sa mnohokrát odohráva na dedine, čo dokladá aj autorovo osobné vyznanie z roku 1926: „Ja by som sa chcel cele pohrúžiť do dediny, do najhlbších tajov slovenskej duše“.

ZNAKY TAJOVSKÉHO REALIZMU V ÚRYVKU

V nasledujúcej časti vyučovacej hodiny sa vrátíme k pojmovej mape a k novým poznatkom o autorovi. Úryvok si nahlas prečítame a premietneme pre celú triedu na tabuľu. Pracujeme s úvodným a záverečným textom poviedky. Spoločne nachádzame v úryvku už spomínané znaky realizmu a znaky Tajovského písania.

⁷ Poznatky o živote autora so zameraním na výber tých, ktoré môžu študenta zaujať, čerpáme zo stránky Slovenského literárneho centra: <<https://www.litcentrum.sk/autor/jozef-gregor-tajovsky/zivotopis-autora>>. Zdroj považujeme tiež ako vhodný pri príprave na písomné či ústne skúšanie alebo pri písaní slohovej práce.

Incipit tvorí priama reč: „*Mliečnik, a koľkože ste vy už u richtárov?*“ Identifikujeme rozprávača, ktorý splýva s postavou, a zároveň s autorom, ktorý žoviálne s Macom komunikuje (porov. Mikulová, 2005, s. 421). Ja-forma je spôsob priameho autorského zasahovania do textu. Rozprávač sa na konci mení na rozprávača v tretej osobe. Prehovor čitateľa vtrhne do stredu deja, pričom absentuje úvod, a tento jav nazývame *in medias res*. Text pokračuje objasnením, kto postava Mliečnika je: „*vše zastavil som sa pri starom richtárovi kraviarovi, keď pásal pod cestou kravy.*“ Prostredníctvom prvej vety spoznávame hlavnú postavu Mliečnika, ktorého môžeme identifikovať ako postavu sociálne slabšej úrovne. Ide o prostého pastiera kráv, a práve jednoduché postavy sú pre realizmus typické. Tento fakt si môžeme porovnať s dielami z romantizmu, ktoré sme na literatúre v rámci školského roka prečítali. Nielen že ide o obyčajnú realistickú postavu, Maco je dokonca postavou sociálne podpriemernou, s určitým druhom hendikepu. To potvrdzujú nasledujúce vety, z ktorých vyčítame, že je Maco *hluchý spoly, okrivený, ostarelý*. Viac sa o hlavnom hrdinovi, ako aj o gazdovi budeme so žiakmi rozprávať neskôr, keďže ide o detailne vykreslené postavy, ktorým by som rada venovala viac než len pár minút.

Miesto deja je tiež typicky realistické. Zisťujeme, že Maco pasie kravy vedľa cesty na pasienku, pohybuje sa „*[...] v ľahkom vozíku [...] do mesta, do poľa, alebo zase seno zväžať, drevo nosiť.*“ Už z úryvku môžeme predpokladať, že ide o prostredie dediny a dedinského okolia, polí, lesov a pasienkov. Neskôr zisťujeme, že ide o prostredie gazdovstva, s dôrazom na telniec. Práve v ňom Maco umiera.

Žiakov upozorním na štylistickú príznakovosť úryvku. V rámci prehovorov postáv si môžeme všimnúť typickú hovorovosť, napríklad v priamej reči: „*A, pán môj, ktože to ráta?! Nuž od chlapectva,*“ alebo „*Ktože ho tam... Nuž ale budem mať iba dáky rok-dva menej ako náš gazda [...]*“. Hovorovosť možno poukázať na použitých interpunkčných znamienkach ako aj na apoziopéze. Žiaci by si zaznačili, čo to apoziopéza je: z vonkajších alebo vnútorných dôvodov významovo a intonančne neukončená výpoveď. Má emocionálnu funkciu (porov. Harpáš, 2004, s. 77). V konkrétnom prípade môžeme tri bodky chápať ako krátku pauzu, výdych alebo zamyslenie sa. Určovaniu literárnych umeleckých prostriedkov sa budeme venovať viac ku koncu vyučovacej hodiny. Nespisovné výrazy *dáky* a *od chlapectva* vnímame tiež ako hovorový prvok. Súvisí s rečou, hovorením obyčajného dedinského ľudu, ktorý nerozlišuje medzi spisovnosťou a nespisovnosťou.

Ďalej žiakom položím otázku, ako chápam napísaný pojem na tabuli: „zhoda medzi obsahom a formou“, a kde ho v *Macovi* vidíme. Vysvetlím ho tak, že rovnaká jednoduchosť, ktorú vnímame v deji, sa značí aj vo vonkajšej štruktúre poviedky. Nenachádzame zložité súvetia či knižné výrazy. Jednoduchý sujet bez digresíí či reflexíí súvisí s jednoduchou formou krátkych viet a krátkeho žánru. Dej zobrazuje prítomnosť, čas, v ktorom žije autor, nevracia sa retrospektívne do minulosti a nerozpráva o niečom v budúcnosti.

Kompetencia, ktorú by mal gymnazista mať, je podľa ŠPÚ identifikácia fikcie. Literárny realizmus zobrazuje skutočnosť, takisto aj *Macu Mlieč*. Aj keď ide o autorovu fikciu, príbeh nie je nereálny. Uistím sa, aby tomu žiaci porozumeli.

LITERÁRNE UMELECKÉ PROSTRIEDKY V ÚRYVKU

So žiakmi si pripomenieme výraz trópiky, aby sme s ňou mohli ďalej pracovať: „skupina výrazových prostriedkov, v ktorých označujúce k označovanému javu neprilieha priamo, ale sprostredkovane“ (ibid, s. 93). Vymenujeme si trópy, ktoré dobre poznáme, a pokúsime sa ich

identifikovať v poskytnutom úryvku. Prenesené významy sa pokúsime spolu interpretovať a vysvetliť si ich. Trópy sú záležitosťou kontextu a iba z neho možno zistiť, či je niektorý výraz použitý v priamom alebo prenesenom zmysle, preto budeme odkazovať aj na celý prečítaný text (porov. *ibid*, s.94). V literárnom diele sa namiesto priameho pomenovania danej veci alebo pojmu častejšie vyskytuje nepriame pomenovanie vzhľadom na podstatu umeleckej literatúry: proces vyjadrovania je poznačený expresívnosťou, emocionálnosťou a obraznosťou.⁸ So žiakmi by sme o týchto troch kritériách diskutovali.

I. EXPRESÍVNOSŤ

Register expresívnosti je široký. Za expresívne slová možno považovať slová s kladným citovým zafarbením, ktoré si pripomenieme z hodín slovenského jazyka a z tém štylistiky. Ide napríklad o deminutíva (napr. *mamka, kožka*) alebo hypokoristiká (napr. *Macík*). Expresívne sú aj slová so záporným citovým zafarbením (napr. *bude v hrobe hniť, čaptavá noha a dokľavené prsty na rukách, Maca našli ráno studeného*), nadávky, vulgarizmy, slang, žartovné alebo zosmiešňujúce výrazy (napr. *zaslinená fajočka*). Na úrovni vety ide o opytovacie, zvolacie (napr. prvá opytovacia veta so zvolacím podtónom, v ktorej sa rozprávač zastavuje na kraji cesty a zvolá na Maca: „*Mliečnik, a koľkože ste vy to už u richtárov?*“) a rozkazovacie vety. Môžeme hovoriť aj o poetizmoch, knižných slovách alebo frazeologických jednotkách (napr. úslovie „*Pán Boh vám daj zdravia, aj vašim deťom*“).

II. EMOCIONÁLNOŠŤ

Pokiaľ by sme hovorili o emocionálnosti, určite budem odkazovať na záverečný úryvok poviedky. Emocionálnosť úzko súvisí s expresívnosťou, keďže uvedené príklady sú samé o sebe emocionálne zafarbené. Opýtam sa žiakov, aký pocit majú po dočítaní poslednej vety. „Je to smútok? Lútosť? Na základe čoho máme takéto pocity? Prečo chcel v nás autor tieto pocity vyvolať?“ Žiakom predstavím nový pojem, katarzia, teda poznanie získané estetickou cestou, ktoré vyplynie z tragického deja (porov. *ibid*, s. 253). Uvediem otázky:

- „Je podľa žiakov Maco Mlieč tragický?“
- „V ktorom bode nastáva tzv. poznanie?“
- „Je podľa žiakov poznanie gazdu vyvrcholením diela? Ak nie, čo považujeme za vyvrcholenie poviedky?“
- „Nie je gazdovo poznanie v rozpore so znakmi poviedky?“
- „Prečo sa gazdova povaha netypicky (v rámci charakteristiky žánru poviedky) zmení?“

V tomto postupe opäť nebudem považovať odpovede žiakov za správne alebo nesprávne. Cieľom bude plnohodnotná diskusia a výmena názorov.

III. OBRAZNOSŤ

Obraznosť alebo metaforickosť sa nesie celou poviedkou, ale najmä v opisoch postáv a ich činov. Predtým spomínané trópy si skúsime každý vyhľadať v úryvku. Dobrými príkladmi môžu byť:

⁸ Kritériá a ich definície, ktoré rozoberáme, čerpáme z monografie *Teória literatúry* od Michala Harpáňa.

- **Metafora** pre otrhané, špinavé, úbohé (ne)oblečenie: „[...] *ponaprával na sebe vrece* [...]“,
- **Metonymia** (synekdocha typu *Totum pro parte*, teda celok za časť) pre dedinčanov: „[...] *richtára celá obec pochválila* [...]“,
- **Irónia** ako trpké odľahčenie tragického konca: „[...] len sluhovia v obci povrávali, že však ho mal za čo pochovať...“,
- **Hyperbola** v celkovom opise vzhľadu Maca: „[...] iba ohorená čierna chlpatá koža na širokých, veľkých kostiach [...]“,
- **Epiteton**: „[...] zaslinené gamby a obrátil svoje myšacie oči [...]“,
- **Prirovnanie** v rámci opisu vzhľadu gazdu: „[...] *nuž mal brucho ako súdok a tvár ako mesiac na splni* [...]“.

OPIS POSTÁV V ÚRYVKU

V *Macovi Mliečovi* ako v krátkom žánri poviedky typicky nevystupuje veľa postáv, spomedzi nich vnímame dve výrazné: Maco a richtár. Veta „*Gazda mal už aspoň šesťdesiat rokov, lenže sa ten nedal s Macom ani porovnať*“ nabáda čitateľa k presnému opaku. Preto si na princípe komparácie tieto dve postavy a ich morálne hodnoty opíšeme. Budeme pracovať výlučne s úryvkom, keďže je charakteristikou postáv nasýtený. Budeme sa venovať rovnako vonkajšiemu aj vnútornému opisu.

I. VONKAJŠÍ OPIS

Realistický vzhľad Maca Mlieča je opísaný z veľkej časti obrazne. Mlieč alebo mliečnik je hlinená nádoba na mlieko bez hrdla, ktorú autor tým, že Maco nesie prostredníctvom vlastného mena jej pomenovanie, s postavou stotožňuje. Krstné meno Maco s trpkou ľútosťou čitateľa („[...] *mamka ho volá kedy Macíkom nazývala*“) značí jeho zavalitosť a ťarbavosť. Oblečený je iba vo *vrece*, z čoho usudzujeme, že o svoj vzhľad nedbá alebo nemá peniaze na kúpu lepšieho oblečenia. V ústach má *zaslinenú fajocku* a „*utiera si zpakruky zaslinené gamby*“, dokonca odpovedá tak, akoby mal „*ústa plné fučky*“. Je nešikovný a nemotorný, „*jednu ruku dvíha k oku akoby na pozdrav*“. Je *hluchý zpoly*, má *široké kosti, dokľavené prsty na rukách*. Čitateľ ho vníma ako vyslovene škaredého. Má *myšacie oči* a *chlpatú, ohorenú kožu*.

Gazda s „*bruchom ako súdkom a tvárou ako mesiac na splni*“ je tiež opísaný v negatívnom zmysle. Namiesto úbohosti a chudoby reprezentuje pýchu a bohatstvo. Záporné zobrazenie oboch postáv má v oboch príkladoch protikladný význam.

II. VNÚTORNÝ OPIS

Rovnako ako výzor, aj vnútorné vlastnosti postáv sú vo výraznom kontraste. Zatiaľ čo bol Maco pracovitý a usilovný, pásol kravy, zväžal seno a nosil drevo, gazda „*[si] doprial, nič nerobil, nevyšiel ani do poľa*.“ Viackrát je v úryvku označený ako *bohatý*, Maco sa, naopak, o peniazoch vyjadril ľahostajne: „*A načo že sú mi už teraz?*“ Skromnosť je v kontraste s chamtivosťou, pracovitosť s lenivosťou, vypočítavosť s jednoduchosťou a dobrosrdečnosť s prefíkanosťou. V závere poviedky sa charakter gazdu mení: „*Konečne aj richtárovi vypadli slzy a v svedomí bohvie, čo si myslel, ale všetko dobré*.“ Je však už neskoro: „*Maca našli ráno studeného v telienci*.“

Ako budúca pedagogička som zástankyňou prepájania literatúry a slohu. Myslím si, že čím viac človek číta, tým je kreatívnejší a tým lepšie píše. Ako dobrovoľnú úlohu by som zadala krátku esej bez určenia rozsahu. Zároveň takéto zadanie bude dobrým tréningom na úspešné zvládnutie písomnej časti maturity zo slovenského jazyka a literatúry. Za odovzdanú úlohu by som udelila body, nazbieraný počet bodov by som premenila na známku. Témami by mohli byť:

- Úvaha: „Prečo sa postava gazdu v závere poviedky mení?“,
- Umelecký opis: „Obyčajný večer Maca v telienci“,
- Slávnostný prejav: „Smútočný prejav na pohrebe Maca Mlieča“,
- Rozprávanie: „Deň, keď som si poranil koleno“,
- Diskusný príspevok: „O morálnych hodnotách Maca Mlieča“.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

ČEPAN, Oskár. 1984. *Stimuly realizmu*. Bratislava : Tatran. 478 s. ISBN 61-605-84.

HARPÁŇ, Michal. 2004. *TEÓRIA LITERATÚRY*. Bratislava : Tigris. 283 s. ISBN 80-88869-36-6.

MIKULOVÁ, Marcela. 2005. *Skeptický optimista Tajovský*. In JOZEF GREGOR TAJOVSKÝ – *Prózy*. Bratislava : KALLIGRAM, Ústav slovenskej literatúry SAV. 2005. s. 416 – 430. ISBN 80-7149-791-6.

Životopis autora [online]. Bratislava : SLC [cit. 2023-05-09] Dostupné na internete: <<https://www.litcentrum.sk/autor/jozef-gregor-tajovsky/zivotopis-autora>>.

Michaela Serdelová

Tematický okruh:	Realizmus
Téma:	Výučba diela <i>Statky-zmätky</i> od Jozefa Gregora Tajovského
Ročník:	Štvorročné gymnázium alebo stredná odborná škola
Vyučovacie metódy:	Diskusia, dialóg, reprodukcia, výklad, práca s textom, tvorivé metódy
Vyučovacie pomôcky:	Počítač, tabuľa, interaktívna tabuľa, úryvky z diel
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak dokáže rozlíšiť literárne druhy. 2. Žiak vie pracovať s dramatickým textom a dokáže v ňom nájsť znaky realizmu. 3. Žiak si vie vytvoriť svoj vlastný názor a vytvoriť charakteristiku jednotlivých postáv. 4. Žiak vie samostatne pracovať na pridelených úlohách. 5. Žiak vie na základe prečítaného textu odpovedať na otázky.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom
Štruktúra hodiny:	1. Porovnanie literárnych druhov 2. Pojmová mapa 3. Diskusia 4. Výklad o autorovi 5. Rozbor diela 6. Tvorivé aktivity

ÚVOD

Na prípravu vyučovacej hodiny som si zvolila drámu od Jozefa Gregora Tajovského *Statky-zmätky*. Divadelnú hru by som zaradila medzi najvýznamnejšie diela z obdobia slovenského realizmu, ak nie celkovej slovenskej literárnej scény vôbec. Preto si myslím, že je dôležité venovať jej priestor v škole.

Predpokladám, že každý učiteľ si dáva za úlohu zhotoviť výučbu čo najefektívnejšie. Snažila by som sa to dosiahnuť tým, že by som do vyučovacieho procesu zahrnula rôzne učebné postupy. Ak by bol na to priestor, pomocou dotazníka by som si zistila preferované štýly u jednotlivých tried a zakomponovala by som ich do priebehu hodín. Zo zážitkového hľadiska by to ozvláštnilo chod výučby a zaujalo väčšiu škálu žiakov, čím by napredovala ich produktivita vo vzdelávaní. Väčšina hodín prebieha na báze sluchového a čítacieho štýlu, ale zo skúseností vieme, že mnoho ľudí preferuje vizuálny či dokonca kinestetický spôsob, a preto chcem klásť dôraz na každý jeden.

Pred začiatkom školského roka by bol žiakom predložený zoznam povinných diel spolu s odkazmi na internetové stránky, kde by k nim mali jednoduchý prístup. Zároveň by som žiakov uprednostňujúcich fyzické kópie kníh odkázala na návštevy knižníc, keďže tie nimi vo väčšine prípadov disponujú.

Hodiny literatúry by fungovali za predpokladu, že si žiaci vopred diela prečítali. Počas výučby by sme si na priblíženie povedali niečo o autorovi a jeho tvorbe, vymedzili literárne obdobie a následne by sme si spolu podrobne rozobrali samotný umelecký výtvor.

ÚRYVKY

ĎURKO: Nepripomínajte, mama. Zhnusil som sa už dosť sám sebe. Zhnusil si celý mladý život svoj. Zuzka, syn môj nemluvný, odpusťte zblúdilému otcovi a mužovi jeho hriechy...

ZUZKA: Ďurko, nepros. Zabudla som ja už na všetko, nehnevám sa na teba.

ĎURKO (blíži sa k nej a neverí ušiam svojim): Zuzka! Či ozaj?

KATA: Nie, ona ťa slovom nepreviňovala, nikdy na moje uši. Preto sa i zlostia na ňu naši.

ĎURKO: Zuzka!

ZUZKA: Kde si nabral toľko citu k nemilej žene? Azda sa mýliš.

KATA: Keď si mu nikdy nie, neblíž mu ani teraz, dcéra moja.

ĎURKO: Hanbím sa ti priblížiť.

ZUZKA: Máš prečo.

ĎURKO: Predsa. Ak mi i nezabudneš, odpusť mi.

ZUZKA: Vravím ti, že som ti všetko. Želiam len za tým, že som si nevedela lepšie rozmyslieť a šla som

za teba.

KATA: Lakomili sme sa na majetok, na ľahký život.

[...]

PALČÍK: Majetky ti mám prepisovať? Hej!

ĎURKO: Čo ste nasľubovali, tie! A keď nedávate, vzal som. Čože?! Ja som dorobil! Ale vy ste len chceli, aby som vám ja robil, a vy fajčiť, rozkazovať, pod pecou sedieť.

PALČÍK: Nepretŕhal si sa. Ja som starý, nevládzem; ale ty si sa chytil gazdovstva, teda zapracuj, na starosť budeš mať.

ĎURKO: Aj si ho prepíšem! Ak mi nezaplatíte, čo som vám robil.

PALČÍK: Prepíšeš?! Oprobujeme sa. Ani babky! Dost' si ma skazil do roka! Ja ťa vyplatím. Dones, žena, nejaký kôl! Ja mu vyplatím — keď mu nakladiem. Ožran, lump!

MARA: Pre boha ťa prosím!... A ty už chod' niekam v peklo!

ĎURKO (odchádza z kroka na krok): Nefrlíte mi! Naučím ťa!

PALČÍK: Už sa pakuj! Keď ty mňa na žobrotu chceš doniesť...

ĎURKO: I skazím ťa, aby si vedel!

PALČÍK: Ty mňa? Hneď ti skončenie tu spravím! (Berie revolver.)

ĎURKO (vyjde rýchlejšie, dvere otvorené).

MARA (skočí k Palčíkovi): Pre boha, neber si ho na svedomie!

PALČÍK: Keď ma ty na žobrotu chceš doniesť, radšej ťa ja budem žobrákom chovať! (Von, v pitvore strelí.)

MARA: Matička Kristova! (Klesne na prahu.)

PALČÍK (dnu; trasie sa): I tá flandra von! A viac nev kročí do môjho domu! — Bolo načase chliev očistiť.

MARA: Bože môj, bože, či si ho zahlušil?

PALČÍK (dvíha ju): Zvieme hneď... Nehoden inšieho ako besný pes!

PRIEBEH VYUČOVACEJ HODINY

Literárny druh drámy sa preberá v školách až po lyrike a epike. Pred ponorením sa do konkrétneho diela podľa učebného plánu by sme si na základe nadobudnutých znalostí na začiatku hodiny vytvorili na tabuli tri stĺpce. V prvom by boli vypísané znaky lyriky, v druhom znaky

epických diel a v poslednom znaky drámy. V prvom rade by sme si spolu vypísali prvé dva stĺpce. Po podrobnom rozobraní deja, postáv, času i formy v lyrických a epických dielach by sme sa vrhli na drámu. Tu by som použila metódu tzv. brainstormingu. Študentom by som položila otázku: „Čo všetko vám napadne pri slove dráma alebo dramatické dielo?“ Následne by sme sa pokúsili všetky myšlienky zaznačiť do tabuľky, aby boli zapísané v súvislosti s predchádzajúcimi dvoma druhmi. Hotová tabuľka im načrtne základné atribúty dramatického diela, a zároveň poslúži ako učebná pomôcka pri opakovaní si pred ústnym skúšaním alebo písomkou.

Potom by sme si vytvorili pojmovú mapu. Klasifikovali by sme si znaky realizmu a jeho význačnosť v literatúre. Ukázali by sme si prototyp postáv a čím sú charakteristické, zdefinovali prostredie a realistické motívy v diele.

S ďalším vývojom vyučovacej hodiny je spojené očakávanie, že si žiaci splnili úlohu, a to, že dielo čítali a sú oboznámení s obsahom a postavami. Otvorila by som krátku debatu (približne päť minút) obsahujúcu otázky typu: „Ako na vás dané dielo pôsobilo?“, „Čo sa vám páčilo, a naopak, čo sa vám nepáčilo?“, „Čo by ste skonštruovali inak?“. Chcela by som docieľiť, aby žiaci vyjadrili svoj úprimný pohľad na prečítané dielo. Zároveň ich naučiť tvorbu konštruktívnej kritiky a obhájiť si svoje tvrdenie. Po vyjadrení názorov by som pomocou pripravenej PowerPoint prezentácie ozrejmila život Jozefa G. Tajovského a v skratke spomenula aj jeho ďalšiu tvorbu. Informácie by som čerpala zo stránky Slovenského literárneho centra⁹ a Discoveria¹⁰, ktorá čerpá z rôznorodých zdrojov. Ak by spomenuté učebné zdroje boli nedostačujúce, obrátila by som sa na odborné recenzie či interpretácie literárnych vedcov, napríklad *Slovník diel slovenskej literatúry 19. storočia*. Táto kniha poskytuje prehľadné interpretácie spolu so stručným obsahom.

Po prednášaní by sme našu pozornosť plne venovali rozboru. Žiakom by som kládla otázky a zadania, na ktoré by odpovedali.

1. **„Určte o akú literárnu formu, druh a žáner ide. Svoje tvrdenie odôvodnite.“** Má prozaickú formu – výpovede sú napísané neveršovanou neviazanou rečou. Patrí medzi drámu – text je rozdelený na dejstvá, ktoré sa ďalej delia na výstupy, sú tu uvedené repliky (prehovory) postáv, v zátvorkách sú uvedené poznámky posúvajúce dej – čiže je to divadelná, konkrétne psychologická hra. Psychologická preto, lebo nazeráme do vnútra postáv, autor odkrýva ľudskú národu, zamýšľal sa nad etickými zásadami, postavy sú postavené pred neľahké situácie.
2. **„V akom čase a priestore sa odohráva sujet?“** Dielo spadá pod druhú vlnu slovenského realizmu. Odohráva sa v malej slovenskej dedine. Každé dejstvo patrí do určitého časového obdobia, prvé a druhé dejstvo na Vianoce, tretie v júli, štvrté po roku na Štefana.¹¹
3. **„Na základe prečítaného diela stručne charakterizujte hlavné postavy a vymenujte vedľajšie.“**
 - **Ďurko Ľavko** – syn Jana a Žofy, nezodpovedný, nespoľahlivý, sukničkář, užíva si život, je naklonený plánu Palčíkovcom,

⁹ Dostupné na internete: <<https://www.litcentrum.sk/autor/jozef-gregor-tajovsky/zivotopis-autora>>.

¹⁰ Dostupné na internete: <<https://discoveria.org/statky-zmatky-jozef-gregor-tajovsky/>>.

¹¹ Text a poznatky o ňom čerpáme zo Zlatého fondu denníka SME, dostupnom na internete: <zlatyfond.sme.sk>.

- **Jano a Žofa Ľavkovci** – sebeckí, vypočítaví ľudia, za synovou svadbou vidia len peniaze, majú rodinnú väzbu s Palčíkovcami – Žofa je sestrou Mary,
 - **Zuzka Kamenská** – milé, citlivé, pracovité dievča, dcéra Kamenských, do svadby sa nehrnula pre financie, Ďuro sa jej naozaj páčil a dúfala v šťastné manželstvo,
 - **Tomáš Kamenský** – otec Zuzky, milý, pracovitý, mal s dcérou pekný vzťah, povahový protipól Jana Ľavka,
 - **Kata Kamenská** – matka Zuzky, podporovala sobáš, pretože si myslela, že si ním Zuzka zabezpečí pohodlný život,
 - **Ondrej a Mara Palčíkovci** – manželia, bohatí gazdovia, žili sami, nikto u nich nechcel pracovať pre ich skúpu povahu, a tak vymysleli sobáš Ďura a Zuzky, sľúbili im, že ak budú u nich poctivo slúžiť, po smrti zdedia všetok ich majetok,
 - **Beta** – suseda Ľavkovcov, milienka Ďura, menej pracovitá ako Zuzka, dostala prívlastok ľahký tovar, keďže nebola verná a odišla už od druhého muža,
 - **Vedľajšie postavy:** Ondriš Kamenský, Eva a Mišo Kaňúrikovci, betlehemci.
4. **„Vieme postavy rozdeliť medzi kladné a záporné alebo niektoré stoja na pomedzí?“**
Na základe niektorých povahových vlastností teoreticky vidíme túto líniu, avšak nevieme presne určiť kladné a záporné postavy.
- Kladné postavy: Zuzka Kamenská, Tomáš Kamenský, Ondriš,
 - Záporné postavy: Jano Ľavko, Žofa Ľavková, Ďuro Ľavko, Beta.
5. **„Vidíme v texte aj dobové stereotypné vyjadrenia?“** Áno, keď Mara dohovárala Zuzke, čo všetko má zmeniť na svojom konaní a ako sa má správať, aby si udržala muža. Spomína sa rozdelenie práce na ženskú a mužskú, spomína sa aj minoritná skupina negatívnymi pomenovaniami – *cigán, cigánka*.
6. **„Ako autor poukazuje na problematiku alkoholizmu v svojej tvorbe? Vyberte si iného realistu a porovnajte ich.“** Tajovský je ráznejší ako niektorí jeho realistickí kolegovia. Tému alkoholizmu pojal kriticky, vyobrazil ju negatívne. V poviedke *Apoliena* zobrazuje tragický osud mladej dievčiny, ktorú jej otec bil, a to zapríčinilo, že ohluchla. *Kosec Môcik* opisuje rodinu, kde rodič holduje alkoholu. Ničí to vzťahy medzi jej členmi, tí sú z celej situácie zdevastovaní. Jeho žena v závere rezignuje. Naproti tomu stojí Martin Kukučín a jeho *Mišo*. Tu je pijatika vyobrazená komicky. Mišo je starý mládenec, ktorý prisľubuje pánu farárovi, že prestane piť a v priebehu deja sa dostane do vtipných pozícií. Koniec *Rysavej jalovice* je tiež pozitívny, Adam Krt sa polepší a je dokonca považovaný za dobrý príklad. V tomto rodák z Tajova pristupuje ostrejšie, vyčíta spoločnosti jej zlé pomery, neidealizuje skutočnosť.
7. **„Prečo dielo začleňujeme do obdobia realizmu?“**
- V centre diania sú obyčajní dedinskí ľudia a ich všedný každodenný život,
 - Spoznávame ich skutočnú povahu, zlé vlastnosti,
 - S protagonistom sú spojené konflikty, ktoré väčšinou tvoria ústrednú líniu deja a ovplyvňujú jeho ďalší vývoj. V našom prípade bol centrálnym bodom zápas o majetok, vyostrovaný citovými krízami a nezhodami (porov. Obert et al., 2003, s. 92),
 - Výsledný literárny produkt má charakter ľudového hovorového jazyka poznačeného štylistickými osobitosťami daného autora (porov. ibid, s. 79),
 - Kritizovaním vlastností postáv vnáša reflexiu o celej spoločnosti. Zaujatie spadá voči sociálnej situácii, v ktorej jedinec žije a pôsobí (porov. ibid, s. 88).

8. **„Vysvetli názov dramatickej hry.“** Chamtivosť po majetku (statky) spôsobujú hádky, chaos (zmätok).
9. **„Ako si vysvetľujete nadmernú prítomnosť interpunkčných znamienok?“** Slúžia na zvýraznenie výpovedí. Nedokončené vety majú znázorňovať hovorený prejav a myšlienkový pochod postáv. Taktiež sa mohol autor takýmto spôsobom snažiť priblížiť k hovorenej reči, nafiňovať ju, aby pôsobila skutočne.
10. **„S akými slovami sa v texte stretávame z hľadiska členitosti slovnej zásoby?“**
Narážame tu na spisovnú aj nespisovnú vrstvu jazyka. Z aspektu citového zafarbenia sa nám predkladajú aj slová so záporným nádychom, a to hlavne hrubé slová, vyjadrujúce gradáciu a vypätosť vzťahov a sujetu, Slová ako *ľachtikár*, *furták* sú dobové nárečové slová, dialektizmy, pričom prítomné sú aj frazeologizmy.
11. **„Aké je vnútorné členenie dramatického diela? Zamyslite sa, či autor spomínané členenie využíva. Ak áno, dokážte to.“**
 - Dramatické dielo sa skladá z úvodu/expozície, zápletky/kolízie, vyvrcholenia/krízy, obratu/peripetie a rozuzlenia,
 - Autor sa tohto členenie pridržiava, dielo vieme na tieto časti rozdeliť nasledovne:
 - **Úvod** – predstavenie postáv, príchod Palčíkovcov do rodiny Ľavkovcov, dohoda na sobáš,í,
 - **Zápleтка** – stupňovanie napätia situácie medzi Zuzkou a Ďurom, ich manželstvo nie je šťastné, Ďuro chodí za Betou, Palčíkovci nie sú spokojní so spôsobom akým mladí gazdujú,
 - **Vyvrcholenie** – Zuzka si uvedomí svoju cenu a rozhodne sa odísť od svojho muža a Ďuro si privedie do domu Betu,
 - **Obrat** – Palčíkovci zistia, že ich Ďuro s Betou okrádajú a neslúžia im tak ako majú, a preto ich vyženú z domu,
 - **Rozuzlenie** – Ľavkovci prídu navštíviť Zuzku, chcú vidieť svoje vnúča, Ďuro žiada Zuzku o odpustenie a prosí o druhú šancu, tá sa však rozhodne dieťa vychovávať sama a otca mu nikdy nespomenie.

AKTIVITY SPOJENÉ S VÝUČBOU

Za predpokladu dostačujúcej časovej dotácie hodín literatúry by sa s danou dramatickou hrou mohlo skĺbiť niekoľko zaujímavých aktivít. Jednou z nich by mohla byť hra *Cituj postavu*. Žiaci by mali za úlohu v divadelnej hre nájsť v rámci textu repliky, ktoré by verne charakterizovali postavy, bez toho, aby vo výroku bolo uvedené ich meno či prezývka. Ostatní spolužiaci by mali hádať, koho daný citát stelesňuje. Napríklad:

- „A vtedy som ti bola dobrá, vtedy si mi nevyčítal, len aby som ťa ľúbila... Teraz si sa ma najedol.“ – Beta,
- „Ja vás naučím na malom prste hvízať! Tak budete tancovať, ako vám ja budem húšť. Ako ste vy mne chceli. Vy, vy, skupáň, klamár! Lakomec.“ – Ďuro,
- „Rozmyslela som si, že odídem od teba.“ – Zuzka.

V rámci podpory zdravej súťaživosti a motivácie by som navrhovala rozdelenie žiakov do dvojíc, poprípade menších skupín, napríklad po štyroch. Víťaznú skupinku s najväčším počtom získaných bodov by som odmenila známku v hodnote aktivity na hodine.

Neobvyklým konceptom by mohla byť písomná práca. Ako som už spomínala, dielo oplýva rozmanitým typom postáv, a tá by sa dala ľahko využiť. Na základe prečítaného textu by bolo najjednoduchšie zostavenie charakteristiky postáv. No v beletrizovanom životopise či rozprávaní by mali žiaci možnosť popustiť uzdu svojej kreativite. Jedna z tém by mohla znieť: „Život Zuzky po ...“ či „Život Ďura po...“ Dielo končí tým, že Zuzka zavrhnú Ďura ako otca svojho dieťaťa. Ostáva na našej predstavivosti doplniť si pokračovanie otvoreného konca, a preto vzniká priestor pre zapojenie umeleckej tvorivosti. Fantáziou žiakov môžu vzniknúť slohy, ktoré nám pomôžu porozumieť postavám z iného uhla pohľadu. Vyniknúť môžu jedinci, ktorým robí problém vyjadrovanie sa pred spolužiakmi v dôsledku hanblivejšej povahy alebo iných prekážok. Takýto typ zadania rozširuje literárne schopnosti spoločne s gramatickými. Keďže by som hodnotila obidve roviny jazyka, známka by mala váhu slohovej práce. Stanovením určeného rozsahu práce by som nechcela obmedziť nápaditosť mladých spisovateľov, a tak by som určila iba minimálny rozsah, a to jednu normostranu.

Za povšimnutie stojí aj úvaha s prvkami argumentačnej eseje. Žiaci by si vybrali medzi jednotlivými postavami a na základe získaných poznatkov by polemizovali nad ich konaním. Pokúsili by sa obhájiť, prečo sa daná postava správa takto a čo ju k tomu motivuje. Naskytla by sa nám príležitosť na profiláciu postáv, nahliadnutie do ich vnútra a to, ako ich vnímajú študenti. Na pozadí tohto všetkého by žiaci rozvíjali svoje kritické myslenie a argumentáciu svojho presvedčenia. Pri smelšej triede by sa mohla zorganizovať aj diskusia. Podľa môjho názoru by hranie sa na tzv. „diablovho advokáta“ spestrilo vyučovanie a zapojili by sa aj jednotlivci, ktorým knihy nie sú veľmi po chuti.

Za jednoznačne najlepšie zážitok by som považovala inscenáciu tejto kvalitnej hry. Ak by sa nám naskytla príležitosť divadelného predstavenia v niektorom zo slovenských divadiel, určite by som ju využila. Na základe zisteného záujmu zo strany žiakov by sa vypracoval plán školskej literárnej exkurzie, zahrňujúci informácie o cene a celkovom priebehu s presných časovým harmonogramom.

ZÁVER

Na konci vyučovacej hodiny by som požiadala žiakov o spätnú väzbu, tá je dôležitá ako pre žiaka, tak aj pre vyučujúceho. Ako budúca pedagogička vnímam svoje povolanie za veľmi dôležité. Taktiež ako študentka mám skúsenosť, že v niektorých školských okruhoch sa názorom žiakov nenecháva dostatočne veľký priestor, ak vôbec nejaký. A tak posledných päť minút vyučovania by slúžilo na zdieľanie postrehov, poznatkov či kladeniu doplňujúcich otázok. Uvítala by som aj návrhy z ich strany, ako spríjemniť vyučovanie.

Za predpokladu, že škola pracuje s aplikáciou EduPage, elektronickou žiackou knižkou, nahrala by som odkazy na stránky, ktoré by mohli byť nápomocné pri opakovaní učiva. Odkazy by pozostávali už zo spomínaných stránok Literárneho centra.

V rámci odľahčenia situácie by som spomenula youtubový kanál herca Michala Kubovčika Baštrng¹², ktorý vtipnou a netradičnou formou so svojím tímom spracoval mnoho štandardizovaných literárnych diel. Avšak prízvukovala by som, že to nie je postačujúci zdroj ku

¹² Dostupné na YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=IWnMCdU5E&ab_channel=Ba%C5%A1trngMichalKubov%C4%8D%C3%ADk>.

vzdelávaní. Slúži skôr na pobavenie a rýchle zopakovanie. Zo serióznejších zdrojov by som vyzdvihla projekt #Čitateľský denník¹³ od Schooltagu, ktorý je dostupný na platformách ako Spotify, Apple podcasts a viacerých internetových stránkach. Podcast je príjemne skonštruovaný, zo začiatku poskytuje informácie o autorovi a jeho živote, literárnom období, do ktorého dielo zapadá, a postupne prechádza k rozboru diela. Popri podávaní nasýtených poznatkov počúvajúceho milo zaskočí niekoľkými otázkami, ktorými si udrží jeho pozornosť.

Som zástankyňou kombinácie učebných štýlov. Z vlastnej skúsenosti pociťujem, že klasická výučba typu „sedíš a počúvaš“ vie byť po čase zdĺhavá a nezábavná. Preto by som hľadala alternatívne cesty, napríklad už spomínané videá a nahrávky. Pomohlo by to skupine žiakov so silným vizuálnym vnímaním ľahšie si zapamätať učebnú látku a samotný priebeh hodiny by nebol jednotvárny.

¹³ Dostupné na YouTube: <<https://www.youtube.com/watch?v=p5AJOu2eQR4>>.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Kubovčík, Michal. *Jozef Gregor Tajovský: Statky-zmätky* In Baštrng [online]. Dostupné na internete: <https://www.youtube.com/watch?v=lWnMC-XdU5E&ab_channel=Ba%C5%A1trngMichalKubov%C4%8D%C3%ADk>.

Jozef Gregor Tajovský. In Slovenské literárne centrum [online]. [cit. 2023-05-10]. Dostupné na internete: <<https://www.litcentrum.sk/autor/jozef-gregor-tajovsky/zivotopis-autora>>.

Jozef Gregor Tajovský: Statky-zmätky. In Zlatý fond denníka SME [online]. [cit. 2023-05-10]. Dostupné na internete: <https://zlatyfond.sme.sk/dielo/462/Tajovsky_Statky-zmatky/1>.

Obert, Viliam et al. 2003. *Literárny sprievodca*. 2. vyd. Košice : Ars Litera. ISBN 80-88894-18-2.

Schooltag. #Čitateľský denník: *Jozef Gregor Tajovský - Statky-zmätky* [online]. Dostupné na internete: <<https://www.youtube.com/watch?v=p5AJOu2eQR4>>.

Statky-zmätky, Jozef Gregor Tajovský. In Discoveria [online]. [cit. 2023-05-10]. Dostupné na internete: <<https://discoveria.org/statky-zmatky-jozef-gregor-tajovsky/>>.

Bc. Erik Fridrich

Tematický okruh:	Literárna moderna
Téma:	Výučba svetovej a slovenskej literárnej moderny, symbolizmu a impresionizmu
Ročník:	Tretí ročník strednej školy
Vyučovacie metódy:	Výklad, diskusia, práca s textom, tvorivé metódy
Vyučovacie pomôcky:	Úryvky z diel, tabuľa, počítač
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak dokáže rozlíšiť znaky literárnych smerov. 2. Žiak dokáže opísať medziliterárne kontexty. 3. Žiak dokáže nájsť znaky moderny v diele. 4. Žiak si vie vytvoriť svoj vlastný názor. 5. Žiak vie samostatne pracovať na pridelených úlohách. 6. Žiak vie na základe prečítaného textu odpovedať na otázky.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom, vzťah s umením a kultúrou
Štruktúra hodiny:	1. Výklad o moderne 2. Pojmová mapa 3. Analýza textu 4. Diskusia 5. Tvorivé aktivity

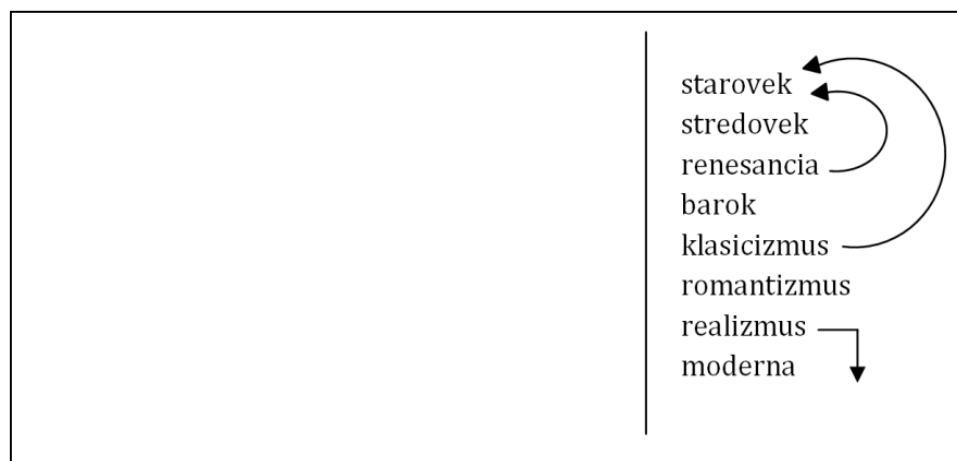
Príprava obsahuje podrobnú deskripciu štyroch vyučovacích hodín, ktoré sú rozvrhnuté nasledovne:

1. **Vznik, autori a prúdy moderny** – zasadenie obdobia do literárnohistorického vývoja, predstavenie kľúčových pojmov, autorov a modernistických prúdov (symbolizmus, impresionizmus, dekadencia, secesia, parnasizmus), analýza Kraskovej *Poetiky starej lyriky*;
2. **Svetový modernizmus** – zameranie na demonštráciu prvkov jednotlivých modernistických prúdov na konkrétnych dielach od Baudelaira (báseň *Mrcina*), Verlaina (báseň *Jesenná pieseň*) a Rimbauda (báseň *V Zelenej krčmičke*), predstavenie žánru báseň v próze;
3. **Slovenská literárna moderna** – interpretácia vybraných Kraskových básní osobnej a spoločenskej lyriky (básne *Moje piesne*, *Vesper dominicae*, *Topole*, *Jehovah*) na rozvoj analytického myslenia;
4. **Kraskova poetika a znaky modernizmu** – hľadanie motívov stanovených učiteľom v rôznych Kraskových básňach (skupinová práca) – rozvoj kooperácie a deduktívneho myslenia, následná syntéza poznatkov.

1. VYUČOVACIA HODINA: VZNIK, AUTORI A PRÚDY MODERNY

LITERÁRNOHISTORICKÝ KONTEXT

Esenciou každej vyučovacej jednotky je v jej expozičnej časti uviesť žiakov „do deja“. Pred preberaním novej etapy literárneho vývoja – literárnej moderny – je potrebné ju zaradiť do literárnohistorického kontextu, v stručnosti zopakovať postupnosť literárnych smerov od staroveku až po preberaný celok.



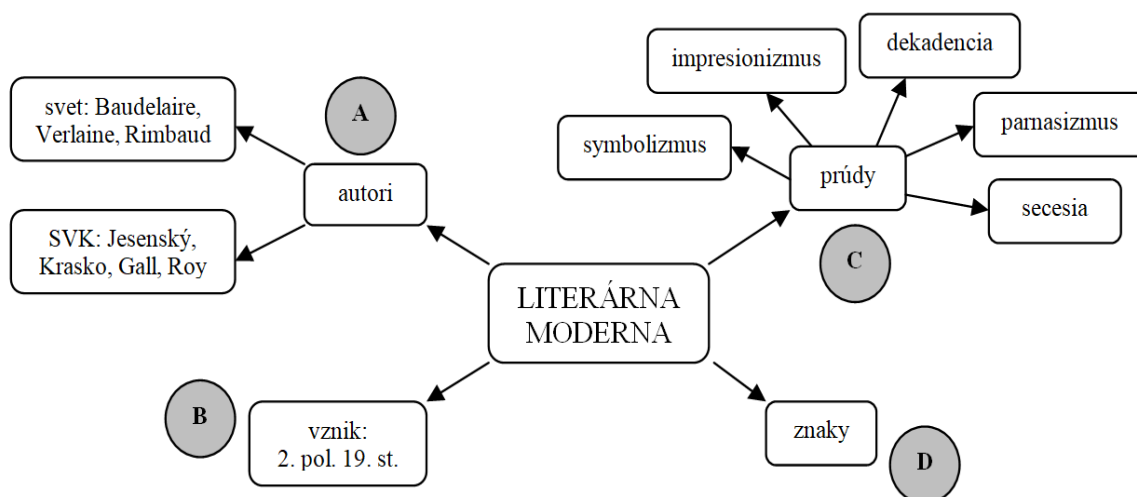
Obrázok 4 – Periodizácia literatúry na okraji tabule

K týmto smerom možno uviesť stručnú charakteristiku: Starovekú literatúru delíme na orientálnu (sumerská, hebrejská) a antickú (grécka, rímska). V stredoveku bola v centre viera v Boha a vzorom bola Biblia. Renesancia je prvý návrat k antike (šípka smerujúca k staroveku), orientuje sa na človeka (individualizmus), uplatňuje sa racionalistický prístup a zmyslové poznanie (senzualizmus). Barok smeruje k nadpozemským hodnotám (Boh, príroda), klasická harmónia je deformovaná barokovou dekoratívnosťou, pompéznosťou a patetickosťou.

Klasicizmus je druhý návrat k antike (šípka smerujúca k staroveku), záujmy štátu sú nadradené osobným záujmom, prevažuje opäť racionalistický prístup a mravné konflikty (pravda, láska, česť). Romantizmus uprednostňuje cit pred rozumom (iracionalizmus), jednotlivec sa búri (titanizmus), autor hľadá inšpiráciu v minulosti, citeľný je vplyv idealizmu. Realizmus zobrazuje človeka v objektívnej realite (prostredie, typizácia postáv), častá je spoločenská kritika a vplyv pozitivizmu. Potom nastupuje moderna, paralelne s ňou však funguje aj realizmus, ktorého princípy uplatňujú autori vo svojich dielach prakticky dodnes.

SYSTÉM POZNATKOV

Pre lepšie zapamätanie i efektívnejšie triedenie nových poznatkov je vhodné na tabuli vytvárať pojmovú mapu, v ktorej strede je centrálny pojem, t. j. literárna moderna. Od neho sa odvíjajú rôznymi smermi, znázornenými štyrmi šípkami, ďalšie podstatné informácie ako predstavitelia, vznik, prúdy a znaky.



Obrázok 5 – Vytváranie pojmovej mapy

A) AUTORI

Primárne treba spomenúť kľúčových autorov slovenskej i svetovej literatúry daného obdobia, zdôrazniac opakovanie už známych pojmov: národná literatúra a svetová literatúra. Podľa Harpáňa (2004, s. 10) národnú literatúru „možno definovať ako súhrn diel autorov jedného národa“ (porov. Obert, 2003, s. 96). V praxi rozlične definovateľný pojem svetová literatúra je podľa Oberta (ibid, s. 96) „súbor všetkých národných literatúr sveta,“ resp. „súbor majstrovských umeleckých diel rozličných literatúr, ktoré sa stali klasickým a všeobecným duchovným „majetkom“ ľudstva“ (porov. Harpáň, 2004, s. 11 – 12). Pre aktivizáciu žiakov je vhodné sa ich pýtať na význam už známych pojmov.

Spomedzi kľúčových autorov svetového modernizmu považujem za dôležité spomenúť francúzskych symbolistov Charlesa Baudelaira (nadväzujúceho na poetiku romantizmu), Paula Verlaine a Jeana-Arthura Rimbauda, pretože práve nimi boli ovplyvnení slovenskí autori uplatňujúci modernistické tendencie. Pre vysokú frekvenciu cudzích vlastných mien je vhodné upozorniť na ich korektné skloňovanie (prepojenie literárnej a jazykovej zložky).

Medzi anglických modernistov zaraďujeme:

- **Virginii Woolfovú** (napr. impresionistický román *Pani Dallowayová*, psychologický román *K majáku*),
- **Jamesa Joyca** (napr. experimentálny román *Ulysses*, zbierka poviedok *Dublinčania*),
- **Thomasa Stearnsa Eliota** (básnik).

K americkým modernistom patria:

- **Francis Scott Fitzgerald** (napr. román *Veľký Gatsby*),
- **Gertrude Steinová** (slávny citát „*Rose is a rose is a rose is a rose*“, interpretovateľný ako zákon identity),
- **Ezra Pound** (predstavitel' imagizmu – dôraz na prirodzený výraz, obraznosť a voľný verš).

Je podstatné poznamenať, že pojem *modernism* z teórie anglickej literatúry nie je totožný so slovenskou literárnou modernou podľa slovenskej literárnej vedy. Literárna tvorba aj literárna veda majú v rôznych podmienkach rozdielny vývoj. Kuzmíková sa zmieňuje aj o problematickom vzťahu pojmov moderna a modernizmus (2012, s. 244).

Najznámejšími nemeckými píšucimi modernistami boli Stefan George (nemecký symbolistický básnik) a Rainer Maria Rilke (rakúsky symbolista). Ruskú modernu predstavovali symbolisti Alexander Alexandrovič Blok a Andrej Belyj. K významným modernistom, z ktorých autori čerpajú dodnes, patria aj belgický dramatik Maurice Maeterlinck (napr. divadelná hra *Slepí*), nórsky spisovateľ Knut Hamsun (napr. psychologický román *Hlad*) a modernistické tendencie badať aj u českého symbolistu Otokara Březinu.

Medzi slovenských modernistov zaraďujeme Janka Jesenského, Ivana Kraska, Ivana Galla a Vladimíra Roya (porov. Obert, 2003, s. 97 – 103; Tomčík, 1984a, s. 227 – 228, 237 – 242).

Pri predstavovaní autorov sa ponúka možnosť vyzvať žiakov na rozdelenie sa so svojimi čitateľskými skúsenosťami so zmienenými autormi, príp. učiteľ môže poskytnúť žiakom príležitosť pripraviť si na ďalšiu hodinu krátky výstup o nejakom modernistickom diele. Výstup by bol stručnou interpretáciou spracovaných tém a zaujímavých motívov.

B) VZNIK A SPOLOČENSKO-HISTORICKÝ KONTEXT

Kolískou literárnej moderny je Francúzsko, moderné prvky sa v literárnej tvorbe začali uplatňovať v 2. polovici 19. storočia, v období nazvanom *fin de siècle*, tzn. koniec storočia (porov. Garay Kročanová, 2021, s. 16; Obert, 2003, s. 97). Okrem zmienky konkrétnych autorov je podstatné sa venovať aj spoločensko-historickému kontextu. Všeobecný pocit krízy, pesimistický postoj, neistota, nepokoj, pocity beznádeje a samoty boli spôsobené vtedajšou klímou (kapitalistický boj o nadvládu nad svetovými trhmi), rýchlym životným tempom (dôsledok priemyselnej revolúcie), vzrastajúcim chaosom (dezorientácia), existenčnou nestabilitou i atomizáciou spoločnosti (porov. Bátorová, 2003, s. 86). Deficit životnej sily a pocity frustrácie sprevádzala strata ideálov, mravných istôt a spoločenskej perspektívy (porov. Garay Kročanová, 2021, s. 17).

V modernom umení sa proti objektivizácii sveta začína stavať subjekt, citeľné sú tendencie presmerovať orientáciu autorov na analýzu intimity človeka, individuálnych zážitkov aj

tabuizovaných tém (porov. ibid, s. 86; Kopecká, 2021, s. 146).

C) MODERNISTICKÉ PRÚDY

V období moderny sa rozvíjalo viacero smerov a prúdov – symbolizmus, impresionizmus, dekadencia, parnasizmus a secesia (porov. Čúzy et al., 2005, s. 52 – 53; Obert, 2003, s. 97). Najefektívnejšou na vysvetlenie daných pojmov je frontálna výučba. V prípade secesie, parnasizmu a dekadencie stačí pre zriedkavý výskyt prvkov daných prúdov v slovenskej literatúre uviesť len elementárnu charakteristiku daných pojmov. Úvodná stručná charakteristika pojmov symbolizmu a impresionizmu je bázou pre postupnú špecifikáciu poetiky daných prúdov.

1. **Secesia** je typická ornamentálnosťou, farebnosťou, prírodnými a ovocnými motívmi, princípom harmónie a kontrastu, rytmizáciou vety a verša a opakovaním slov a hlások (Čúzy et al., 2005, s. 52; Polakovičová, 2020, s. 38).
2. **Parnasisti** (*l'art pour l'art*) tvorili tzv. „umenie pre umenie“, čistým umením ignorujúcim politické a ideologické záujmy, inšpirovaným antikou, a rozmanitosťou žánrov sa snažili o dokonalú krásu, uprednostňovali formu pred obsahom (porov. Obert, 2003, s. 97).
3. **Dekadentní**, úpadkoví umelci stvárňovali nálady smútku a márnosti, skepsu, pocity rozkladu a smrti, unikali z reálneho sveta do snov a fantázie, provokovali tematizáciou tabuizovaných aspektov života (erotika, kult smrti, poetizácia násilia, zla a pod.) s cieľom šokovať (porov. Čúzy et al., 2005, s. 53).
4. **Symbolizmus** je charakteristický obraznosťou, viacvýznamovosťou, nedokončenosťou, uplatnením introspektívnej metódy, zobrazením iracionálneho vzťahu ku skutočnosti, variujúceho v rôznych textoch od pesimizmu až po nihilizmus (porov. ibid, s. 53; Obert, 2003, s. 97; Tomčík, 1984a, s. 226 – 228).

Znaky symbolizmu
• nepriame pomenovanie skutočnosti, náznakovosť, mnohovýznamovosť • individualizmus, subjektivizácia objektívneho • únik do sveta snov, predstáv, mýtov; zachytenie pesimistických nálad (vplyv F. Nietzscheho a A. Schopenhauera) • obraznosť a zmyslovosť • využívanie knižných slov (z náboženstva, prírodných vied a pod.) • uvoľňovanie viazaného verša (začiatky voľného verša)

Obrázok 6 – Znaky symbolizmu podľa Polakovičovej (2020, s. 41)

5. **Impresionisti** zachytávajú nálady, dojmy, pocity v konkrétnej situácii, okamihu, využívajú zmyslovosť (senzualizmus) a melodickosť (porov. Čúzy et al., 2005, s. 53; Tomčík, 1984a, s. 229).

Znaky literárneho impresionizmu
• zachytenie okamžitých zmyslových dojmov, nálad, neopakovateľného okamihu • individualizmus • zmyslovosť (využívanie zrakových, sluchových, hmatových a čuchových vnemov) • hudobnosť verša (slovo ako hudobný element; ľubozvučnosť) • synestézia (spájanie rôznych vnemov) • uvoľňovanie veršovej formy

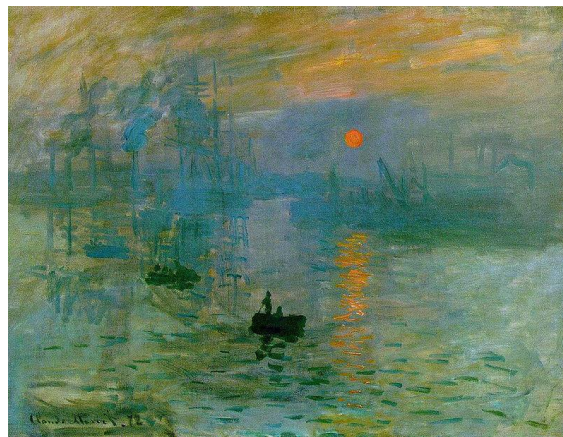
Obrázok 7 – Znaky impresionizmu podľa Polakovičovej (2020, s. 58)

Definovaním špecifik týchto piatich prúdov sa žiak oboznámi s pojmami: ornamentalizmus, čisté umenie, skepticizmus, nihilizmus, introspekcia, iracionalizmus, symbol, impresia a senzualizmus.

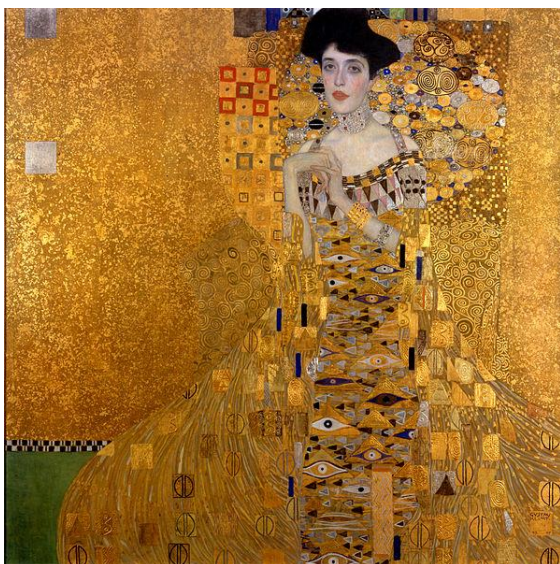
Pri predstavovaní jednotlivých umeleckých prúdov je vhodné mať pre ilustráciu vizuálneho typu umenia pripravenú selekciu obrazov s prvkami daných prúdov umenia, napr. impresionizmus vystihujú Manetove *Raňajky v tráve* (1863) aj Monetova *Impresia, východ slnka* (1872). Klimtova *Zlatá Adele* (1907) či *Bozk* (1908) sú typickým secesným umením. Ukážkou dekadencie by mohol byť Ropsov *Pornokrates* (1878) a ukážkou parnasizmu zase Beardsleyova *Pávia sukňa* (1893).



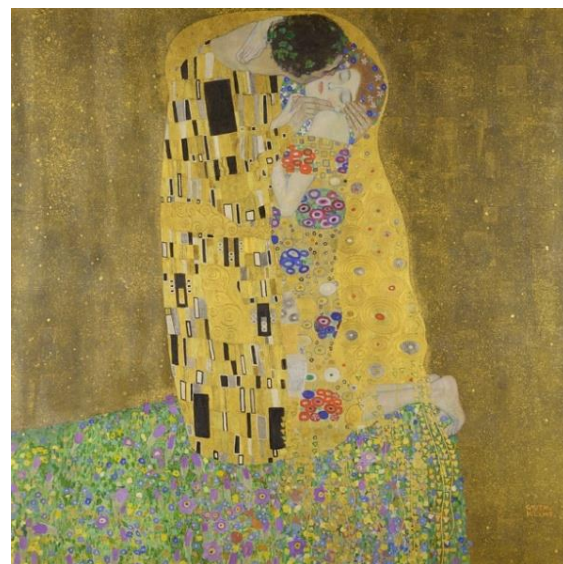
Obrázok 8 – Édouard Manet – Raňajky v tráve (1863)



Obrázok 9 – Claude Monet – Impresia, východ slnka (1872)



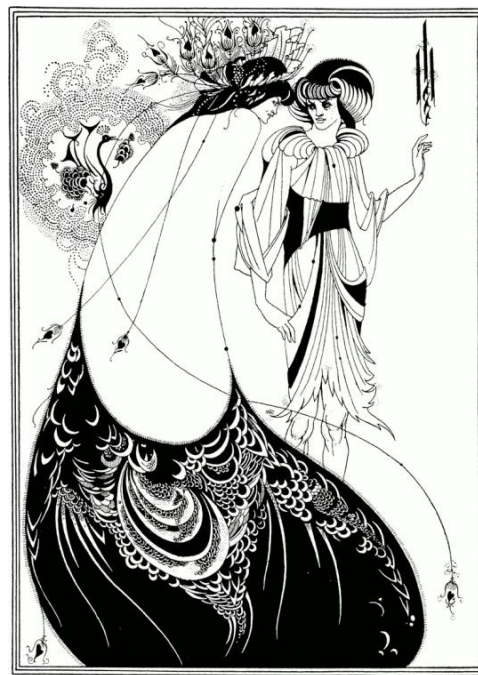
Obrázok 10 – Gustav Klimt – Zlatá Adele (1907)



Obrázok 11 – Gustav Klimt – Bozk (1908)



Obrázok 12 – Félicien Rops – Pornokrates (1878)



Obrázok 13 – Aubrey Beardsley – Pávia sukňa (1893)

D) ZNAKY

Štvrtá časť pojmovej mapy, venujúca sa znakom modernistickej literatúry, zatiaľ ostáva prázdna. Jej doplnenie si vyžaduje prečítanie textov selektovaných vyučujúcim a ich interpretáciu, realizovanú žiakmi v súčinnosti s učiteľovými inštrukciami.

OD ABSTRAKTNÉHO KU KONKRÉTNEMU

Nový prístup autorov k mysleniu o literatúre a ich radikálnu zmenu štylizácie vystihuje Kraskova báseň s názvom *Poetika starej lyriky*. Ide o programovú báseň, resp. ideový manifest modernej poézie (porov. Obert, 2003, s. 100).

Poetika starej lyriky

„Čo píšeš, nech je jasné slnečný stá lúč, (12)
veselé jako chasník pri tanci; (10)

nech leje balzam v srdce bolavé (10)
a v chorú dušu úľavu a mier, (10)

alebo nech je smutné jako chorál kresťana (14)
a trúchle jako mokrý hrob; (8)

nech duní jako zvony na poplach, (10)
keď horia rodné chalupy, (8)

a búri jako pochod utlačených na ulici,	(15)
keď deti doma chleba nemajú:	(10)
no nikdy nepíš to, čo necítiš ,	(10)
čo v tvojom srdci zrod svoj nemalo;	(10)
obchádzaj krasomluvu jako mor	(10)
a vyhod' z textu slovo jalové ;	(10)
nech hudbou zneje každý malý verš,	(10)
obrazom blýska každé slovíčko –	(10)
a nezabúdaj, náznak tajomna	(10)
že tisícimi tónmi znie	(7)
a v každej duši zobúdz a jej pieseň stajenú:	(14)
až všetko toto krásnom posvätiš –	(10)
tak dôjdeš ta, kam ja som nedošiel. “	(10)
(Krasko, 1956, s. 44)	

V prvom rade je dôležité overiť si porozumenie žiakov všetkým slovám v básni. Problémovými môžu byť slová: *chasník* (podľa KSSJ ide o odrasteného chlapca, šuhaja, mládenca), *chorál* (zborový spev), *trúchly* (smutný, žiaľny, nešťastný), *jalový* (bezobsažný, prázdny, neužitočný).¹⁴

Báseň odráža požiadavky kladené na literatúru, resp. umelecký text (v básni zvýraznené svetlosivou farbou), ktoré by mal stredoškolský študent zvládnuť dešifrovať sám (príp. s pomocou navádzajúcich otázok učiteľa) a následne verbálne parafrázovať:

1. má byť jasná, zreteľná, veselá,
2. liečivá, uzdravujúca, uľavujúca,
3. smutná, emocionálna (pozn. veselé alebo smutné – poukázať na binaritu),
4. varovná, apelatívna, aktivizujúca, pôsobiaca na konanie ľudí (najmä v období národného ohrozenia – odkaz na maďarizáciu),
5. poburujúca, rebelská, revolučná (v nepriaznivej sociálnej situácii),
6. pravdivá, úprimná (osobná spoveď),
7. stručná, vecná (neplytvajúca slovami – úspornosť výrazu), obsažná,
8. melodická, rytmická (hudobnosť verša), obrazná (plná básnických prostriedkov), príp. obrazotvorná (senzualisticky ladená),
9. tajomná, mnohovýznamová (interpretovateľná rôznymi spôsobmi),
10. osobná, zasahujúca čitateľa, povzbudzujúca, formálne estetická.

„Je možné z textu básne konštatovať, že by bol autor pyšný? Že je presvedčený o svojich

¹⁴ Je možné žiakov odkázať na využívanie webovej stránky <www.slovník.juls.savba.sk>.

spisovateľských kvalitách?“ Posledný verš s výrazom skromnosti či sebakritiky (v básni zvýraznenej tmavosivou farbou) v nadväznosti na adjektívum v názve (*stará lyrika*) poukazuje na pozostatok tradície, no modernistické tendencie sa prejavujú pokusom o uvoľňovanie verša, dokázateľného napr. rôznym počtom slabík vo verši (počet slabík uvedený v zátvorkách) či absenciou rýmu.

Prácou s daným textom si žiaci cvičia schopnosť voľnej interpretácie a upevnia si znalosť pojmu voľný verš,¹⁵ a zároveň pochopia intencie moderny. Pri výučbe je možné použiť dve metódy:

1. učiteľ definuje voľný verš a žiaci dokazujú náznak jeho prítomnosti,
2. učiteľ inštruuje žiakov k uvedeniu počtu slabík v jednotlivých veršoch, upozorní na rým a až následne uvedie pojem.

OPAKOVANIE POJMOV

Na konci vyučovacej hodiny učiteľ metódou otázok a odpovedí overuje osvojenie pojmov a nových poznatkov žiakmi. Ide o prehľad autorov a o pojmy: **secesia, ornamentalizmus, parnasizmus, čisté umenie, dekadencia, skepticizmus, nihilizmus, symbolizmus, introspekcia, iracionalizmus, symbol, impresionizmus, senzualizmus, voľný verš.**

Alternatívnym modelom tejto vyučovacej hodiny by mohol byť na jej začiatku (v rámci motivačnej fázy) prednes básne *Poetika starej lyriky* učiteľom, následná diskusia o jej obsahu a forme a až potom by boli uvedené intencie moderny, jej predstavitelia a jednotlivé modernistické prúdy a ich charakteristika.

2. VYUČOVACIA HODINA: SVETOVÝ MODERNIZMUS

USTÁLENÉ VÝRAZY A POMENOVANIA

Ako sme už uviedli, prvky modernizmu sa začali objavovať už v 2. polovici 19. storočia vo Francúzsku. Francúzski symbolisti Charles Baudelaire, Paul Verlaine a Jean-Arthur Rimbaud boli prezývaní aj Prekliati básnici, pretože nerešpektovali meštiacke predstavy o morálke, pohrdali nefungujúcou spoločnosťou, viedli bohémsky život, holdovali drogám a alkoholu (porov. Polakovičová, 2020, s. 59). Žiakov možno odkázať na film *Úplné zatmenie* (*Total Eclipse*, 1995), ktorý je o vzťahu Verlainea s Rimbaudom.

Anglickí modernisti (napr. V. Woolfová, J. Joyce) používali techniku prúdu vedomia (*Stream of Consciousness*), pomocou ktorej slovné zachytávali tok asociácií, ideí, reflexií prúdiacich myslou nepretržite bez obmedzení a kontroly rozumom. Obsah mysle sa prejavil ako vnútorné monológy postáv. Pre tieto texty bola typická nedokončenosť výpovedí a nedodržiavanie pravidiel interpunkcie (porov. Harpáň, 2004, s. 228).

V sociológii existuje pojem Stratená generácia (*Lost Generation*), označujúci demografickú kohortu, ktorá bola počas prvej svetovej vojny vo veku ranej dospelosti. Jej predstavitelia vplyvom negatívnych zážitkov a hrôz z vojny stratili schopnosť návratu do normálneho života, pociťovali bezvýchodiskovosť a sklamanie, deprimovala ich labilita hodnôt. Tento pojem sa ustálil aj

¹⁵ Pozri napr. Harpáň, 2004, s. 163 – 165; Varsányiová, 2006, s. 185; Žilka, 1996, s. 67 – 68.

v literatúre a pôvodne vymedzoval skupinu autorov, ktorí koniec prvej svetovej vojny prežili na európskych frontoch (F. Scott Fitzgerald, W. Faulkner, E. Hemingway), neskôr sa tento výraz zovšeobecnil – označoval autorov náznakovo stvárňujúcich vnútorné rozpoloženie a krízu jednotlivca v triednej spoločnosti (porov. Tomčík, 1984b, s. 250). Len niektorí z predstaviteľov Stratenej generácie uplatňovali vo svojej tvorbe modernistické prvky.

V prípade, že si žiaci na podnet učiteľa pripravili výstup o nejakom diele (spracovanie tém a zaujímavých motívov), môžu ho realizovať v tejto časti hodiny alebo na jej konci.

BAUDELAIRE

V ďalšej časti sa zameriame na demonštráciu prvkov jednotlivých modernistických prúdov na konkrétnych dielach svetovej literatúry. Na ukážku ranej symbolisticko-dekadentnej etapy poslúži báseň *Mrcina* z Baudelairovej básnickej zbierky *Kvety zla* (1857).

Mrcina (zb. *Kvety zla*)

„Rozpamätajte sa, čo videli sme, milá
v to sladké ráno leta raz:
Mrcina príšerná v zákrute cesty hnila
na márach štrku mrziac nás.

A slnce pražilo do tejto prašiviny,
sťa rozpad zrýchliť chcelo by
a vrátiť prírode pôvodné prvky hliny
z demontovanej podoby.

A muchy bzučali v hnilobnom puchu brucha.
Batalióny čiernych lár
dali sa na pochod a tiekli husto zdnuka
z útroby, ktorou hýbal zmar.

To všetko klesalo a stúpalo jak vlna,
šumelo ľahko výsmech tmám,
akoby *mrcina*, tajomným dychom plná,
znásobovala život sám.

- Ach, takou budete i vy raz celkom iste
jak puchu plná *mrcina*,
hviezdička mojich snov, slniečko moje čisté,
anjel môj, moja jediná.

Kráľovná krásoty, budete takou i vy,
úniku z tejto hrôzy niet,
keď pod rov zídete, čo slizké kvety živí,
v zmät' starých kostí plesnivieť.

No predsa, lúbezná, červači recte dolu,

*keď zbozkáva vás do kostí,
že vylúpol som tvar, podstatu, pravdu holú
z rozpadu svojich lúboŝtí.“*

(Kostrá, 1982, s. 45)

Spracovaná téma smrti a rozkladu pripomína mnohými formuláciami naturalistickej scény aj barokové motívy ŝkaredosti a pomínutelnosti života. Konjunkcia obrazotvornej drsnosti smrti a poeticky znejúcej krásy života v podobe patetického oslovenia milovanej osoby lyrického subjektu a jej pompéznyimi prívlastkami je ilustratívnym zobrazením často uplatňovanej metódy kontrastu, realizovanej aj v iných básňach, napr. v opozícii tela a duše, večnosti a časnosti, života a smrti, radosti a zúfalstva a pod. Tieto extrémne prechody, očakávanie smrti a obrazy rozkladu mŕtvol sú dopĺňané aj metódou synestetickou, vplývajúcou na rôzne ľudské zmysly (zrak, čuch, sluch, hmat) a vzájomne ich kombinujúcou. (porov. Caltková, 2000, s. 217 – 218; Sakálová, 2003, s. 88).

Vzdelávacím cieľom je zopakovať si pojmy kontrast a synestézia (pozri napr. Harpáň, 2004, s. 101), stručne si pripomenúť poetiku naturalizmu (pozri napr. Garay Kročanová, 2021, s. 43 – 44; Sakálová, 2003, s. 74) a baroka (pozri napr. Čúzy, 2004, s. 41 – 46; Sakálová, 2003, s. 32 – 39) a oboznámiť sa s dekadentnými prvkami v poézii, pre pochopenie ktorých je kľúčová prvá a piata strofa básne. Prvá načrtáva spracovanie dekadentných tém (smrť, hnieť, rozklad – **motívy zvýraznené svetlosivou farbou**), piata poukazuje na často uplatňovanú metódu kontrastu. Dôležité je neopomenúť uplatnenie striedavého rýmu, použitie v bežnej reči neštandardnej lexémy (*batalióny*, t. j. vojenské oddiely), hyperbolizáciu počtu *čiernych lár*, využitie klimaxu, resp. gradácie pri radení obrazov (*mrcina – rozkladá sa – páchne – muchy – larvy...*) a paradox upozornenia krásnej ženy, že aj ona bude raz takou *mrcinou* (porov. Caltková, 2000, s. 217), vysvetliac pritom pojmy klimax a gradácia, hyperbola, paradox.¹⁶ Nápadnou môže byť aj vysoká frekvencia výskytu kakofonického *r* v prvých dvoch strofách básne (**zvýraznené tmavosivou farbou**).¹⁷

Učebnica (Polakovičová, 2020) ponúka možnosť venovať sa aj Baudelairovým symbolistickým básňam *Súvislosti* (s. 42) či *Človek a more* (s. 61) zo zbierky *Kvety zla*. Báseň *Človek a more* s paralelou hlbín oceána a dušou človeka má pravidelné strofické členenie, pozostáva zo štyroch štvorveršových strof a uplatňuje sa v nej obkročný rým s rýmovou schémou abba. *Súvislosti* majú sonetovú formu (v štyroch strofách sú 4 + 4 + 3 + 3 verše) a využíva sa v nich synestézia. Táto báseň je považovaná za „hymnu zmyslov“ (porov. *ibid*, s. 43).

VERLAINE

Silný vplyv parnasizmu, ale aj symbolistické poetické postupy nachádzame vo Verlaineovej básni *Jesenná pieseň* zo zbierky *Saturnské básne* (1866). Vtedy dvadsaťdvaročný básnik v nej symbolicky opísal smutný pohľad na starnutie, uplatňujúc pritom tzv. prírodno-psychický paralelizmus, teda prepájanie prírodných motívov s vnútorným prežívaním lyrického subjektu.

¹⁶ Definície nachádzame v.: Harpáň, 2004, s. 92, 108 – 109; Žilka, 1996, s. 39 – 40, 44 – 45.

¹⁷ Pre vysvetlenie termínu kakofónia pozri napr. Harpáň, 2004, s. 83 alebo Žilka, 1996, s. 52.

Jesenná pieseň (zb. Saturnské básne)

„Ten nárek zlý,	(4)
keď do huslí	(4)
jeseň kvíli,	(4)
skľučuje,	(3)
srdcu je	(3)
zle v tej chvíli.	(4)
Dusí to až,	(4)
zbledol som, náš	(4)
čas už bije,	(4)
na dni, ktorých niet,	(5)
škoda pomyslieť,	(5)
k plaču mi je.	(4)
Do víchric zlých	(4)
idem a v nich	(4)
sem-tam iste	(4)
bude ma nieť	(4)
jak pozdĺž ciest	(4)
suché lístie.“	(4)

(Polakovičová, 2020, s. 62)

Zlý nárek predstavuje neželaný prejav smútku a bolesti lyrického subjektu. Auditívnym motívom *kvílenia jesene do huslí* sa snaží autor vyjadriť silný emocionálny a zmyslový zážitok. Motív skľúčenosti a „*srdca, ktorému je zle v tej chvíli*“ odkazuje na momentálny pocit nespokojnosti, smútku, bolesti či zranenia. Hudobný obraz smutnej jesene je impresionistickým zachytením pominuteľnej melanchólie.

Prvý verš druhej strofy je ukončený šumovo-tónovou spoluhláskou *ž* a pauzou, ktorá v kombinácii s motívom *dušenia* a následným vizuálnym motívom *zblednutia* odráža vnútorné rozpoloženie lyrického subjektu – utrpenie (ktorého vyústením je plač a ľútosť), ochorenie (depresia) až smrť (resp. deficit životnej sily). Topos plynutia času obohatený o výstražný zvukový impulz „*bitia času*“ je parafrázou latinského výrazu „*Memento mori*“ („Pamätaj na smrť“), upozorňujúceho na pominuteľnosť bytia. Neželané nostalgické spomienky na „*dni, ktorých niet*“ zase odkazujú na Horatiovo „*Carpe diem*“ („Užívaj dňa“), ktoré je existenciálnym apelom k maximálnemu využitiu súčasných príležitostí.

Motív odchodu („*do zlých víchric*“) je predzvestou nešťastia a nepriaznivých podmienok. Príslovka *sem-tam*, vyjadrujúca neistotu času, je v kontraste s vedľa stojacou príslovkou *iste*, vyjadrujúcou istotu bytia (resp. istú budúcnosť). Subjekt sám seba prirovnáva k *suchému lístiu*, ktoré sa bezmocne a nečinne necháva unášať vetrom, a teda sa podľa Ségui (2022) konštituuje do pozície „hračky živlov“. Jeho bezmocnosť vyústi do rezignácie a pasívneho oddania sa prírode. Motív „*nesenia lístia*“ (nadmášanie) v spojení s motívom cesty môžu byť náznakom nádeje, viery v lepšiu budúcnosť či aspoň túžby po nej.

Formálne ide o krátku báseň s pravidelným usporiadaním, pozostávajúcu z troch

šestveršových strof, v ktorých sa uplatňuje koncový rým so schémou aabccb. Keďže dochádza k nezhode veršového a syntaktického členenia textu básne, môžeme hovoriť o tzv. veršovom presahu, čo je podľa Harpáňa (2004, s. 123) prechod syntaktického celku z jedného verša do druhého (zjednodušene: jedna veta sa nerovná jednému veršu), ktorý okrem narúšania rytmickej jednotvárnosti plní aj zdôrazňovaciu významovú funkciu. Zmienené formálne znaky spoločne s nedodržaním rovnakého počtu slabík vo veršoch sú indikátormi uvoľňovania verša.

Učebnica (Polakovičová, 2020) ponúka opäť alternatívu, a to báseň *Básnické umenie* (s. 59) zo zbierky *Kedysi a nedávno* (1884). Pozostáva z deviatich štvorverší s asonančným obkročným rýmom a je považovaná za manifest symbolizmu, v ktorom splýva poézia s hudbou, dochádza v ňom k uvoľňovaniu verša, no badať aj prvky impresionizmu (porov. Popovic, 1993, s. 113).

RIMBAUD

Impresionistická metóda je, pokračujúc v oboznamovaní žiakov s fragmentmi zo svetovej literatúry, ukážkovo uplatnená v Rimbaudovej básni *V zelenej krčmičke*, ktorá bola súčasťou zväzku *Les Cahiers de Douai (Zápisky z Douai)*.

V Zelenej krčmičke

(O piatej večer)

„Už osem dní som si náporil na sandály
štrkom ciest. V Charleroi je koniec blúdeniu.

V Zelenej krčmičke na želanie mi dali
chlieb s maslom a šunku napoly studenú.

Šťastného, s nohami v zelenom tieni stola,
hneď zaujala ma prostá a nevinná
vzorková tapeta. Vchádzajúc skvostná bola,
keď blysla očami, prsnatá dievčina,

nie je z tých, tá by sa pri bozku nezatriasla!
S chichotom niesla mi ku chlebu hrudu masla
a k tomu údené na mise pod šunkou,

údené, biele a ružové, navoňané
cesnakom – a penu na pive v mojom džbáne
pozlátil papršlek, čo zostal po slnku.“

(Dvořák, 2019, s. 159)

„O čom je táto báseň?“ Hanlivo znejúce „o ničom“ snád' nie je až tak vzdialené pravde. Zachytáva prchavý (vzácný) okamih v živote človeka – lyrický subjekt nájde, čo hľadá, v Zelenej krčmičke, očarí ho *prsnatá* čašníčka, dostáva najesť aj napit'. Pre rozšírenie kompetencií žiakov sa ponúka vyzvať ich k enumerácii zmyslových vnemov lyrického subjektu, spôsobujúcich senzualistické ladenie básne, plnej „konkrétnych detailů viděného, hmataného i čichaného, všecko prosluněné a provoněné“ (Šalda, 2015, s. 8). Pravdepodobne budú menovať dojmy:

- hmatové (studená šunka),
- zrakové (dievčina, slnečný *papršlek*),
- sluchové (chichot dievčiny),
- čuchové (vôňa *údeného* a *cesnaku*),
- chuťové (*šunka*, *údené*).

Dievčine autor vyberá prívlastok *prsnatá*, pričom takáto objektivizácia ženy a erotizmus, tematizácia ktorého môže byť pre dospievajúcich atraktívna, no zároveň aj provokatívna, nebol v modernistickej literatúre ničím výnimočným (porov. Garay Kročanová, 2021, s. 21).

Zaujímavou je však aj samotná forma básne. Žiaci si charakterizovaním žánrovej formy upevnia znalosť pojmu sonet, ktorý je im známy už z hodín o renesančnej literatúre.¹⁸

NOVÝ ŽÁNER

Modernisti hľadali novú poetiku, experimentovali s veršom, mnohí sa odklňali od veršovanej poézie, čoho výsledkom bol nový žáner – báseň v próze. Polakovičová (2020, s. 44) ju považuje za krátky rytmizovaný útvar v neviazanej reči, využívajúci výrazové prostriedky typické pre verš (trópy, figúry, obrazné vyjadrenia). Poukazuje na absenciu dejových prvkov a neštandardné veršové členenie, graficky a zvukovo pripomínajúce prózu. Podľa Harpáňa (2004, s. 241 – 242) sa absencia verša vyvažuje zosilnenou lyrickosťou a ornamentálnosťou.

Ako príklad si uvedieme Rimbaudovu báseň v próze *Zora* zo zbierky *Iluminácie* (1886). Ide o prírodnú lyriku, v ktorej odrážajú dojmy vyvolané prírodou psychiku lyrického subjektu, „prírodu duše“ (Polakovičová, 2020, s. 44). Prírodné a antropické (súvisiace s človekom a jeho činnosťou) prvky sú v texte zvýraznené svetlosivou a tmavosivou farbou.

Zora (zb. *Iluminácie*)

„Pobozkal som letnú zoru.

Ešte sa nič ani nehlo na priečelí palácov. Voda bola mŕtva. Táboriská tieňov neopúšťali lesnú cestu. Kráčal som, zobúdzajúc vánky, živé a svieže, a drahokamy zízali a krídla sa vzniesli nehučne.

Prvý úklad na chodníku, pokrytom už čerstvým a bledým trblietaním, bola kvetina, ktorá mi povedala svoje meno.

Zasmial som sa na vodopád, ktorý sa strapatil medzi jedlami: na postriebnom vrchole som spoznal bohyňu.

Zdvíhal som teda závoj po závoji. V stromoradi, mávajúc rukami. Na planine, kde som ju zradil kohútovi. Vo veľkomeste unikala pomedzi zvonice a chrámy a, potľkajúc sa ako žobrák po mramorových nábrežiach, prenasledoval som ju.

Hore na ceste pri vavrínovom háji som ju ovinul jej pozbieranými závoji a trošičku som ucítil jej nesmierne telo. Zora i dieťa zostúpili na úpätie hája. Keď som sa prebudil, bolo poludnie.“

(Polakovičová, 2020, s. 44)

¹⁸ Zopakovanie pojmu sonet možno v rámci literatúry: Varsányiová, 2006, s. 181; Žilka, 1996, s. 84 – 85.

Prírodné motívy (*zora, vodopád, stromoradie*) sú prostriedkom pre vizualizáciu, čím sa demonštruje približovanie literatúry k maľbe a výtvarnému umeniu. Okrem podnecovania zraku (zachytávaním farieb či tvarov) text vyvoláva zážitok aj prostredníctvom iných zmyslov (sluch, hmat). Senzualistické ladenie a kumulácia dojmov z vonkajšieho sveta, odkazujúce na poetiku impresionizmu, je poprepletané množstvom symbolov, reflektujúcich v náznakoch vnútro subjektu. Symbolisti „nezobrazovali prírodu, ktorú pred sebou videli, ale tú, ktorú mali vo svojej spomienke, sne, predstave“ (Polakovičová, 2020, s. 44). Z toho možno vyvodit' aj základné charakteristiky tejto básne v próze: náznakovosť (nejasnosť, širokosť významu), snovosť (imaginatívnosť, obrazotvornosť) a badateľná úspornosť výrazu.

OPAKOVANIE

Efektívne by bolo pripraviť si aktivitu na zopakovanie kľúčových pojmov, napríklad formou literárneho pexesa. Na jednej kartičke by bol pojem (napr. Prekliati básnici, prúd vedomia, Stratená generácia, kontrast, synestézia, klimax, gradácia, paradox, kakofónia, prírodno-psychický paralelizmus, veršový presah, báseň v próze) a na korelujúcom ekvivalente by bol krátky úryvok z ľubovoľného textu, ktorý by bol výstižnou exemplifikáciou daného pojmu.

3. VYUČOVACIA HODINA: SLOVENSKÁ LITERÁRNA MODERNA

IVAN KRASKO

V úvode hodiny je vhodné predstaviť špecifiká slovenskej literárnej moderny i spoločné charakteristiky so svetovými modernistami. Slovenskí modernisti okrem spracovávanía intímnych výpovedí reagovali aj na sociálnu situáciu. Témy lásky, osamelosti, smútku i interných kríz neboli v tom období konvenčné, čo je zrejme pre autorov dôvodom využívať pseudonymy, napr. Ján Botto používal pseudonymy Janko Cigán, Ivan Krasko aj ženský Bohdana J. Potokinová (pozri napr. Hučková, 2014, s. 99 – 104). Paralela maskovania pocitov lyrického subjektu symbolmi a anonymity či tajomnej štylizácie autorov je zrejme indikátorom vtedajšieho vnímania sentimentality ako dištinkcie „nemužnosti“ (porov. Čúzy et al., 2005, s. 57; Hučková, 2014, s. 104).

Smútok i pesimizmus tematizovaný v Kraskových básňach nie je samoúčelný, ale má svoje objektívne aj subjektívne príčiny. Za objektívny podnet možno považovať nepriaznivú spoločenskú situáciu (silná maďarizácia a bieda národa), ale aj vzdialenosť od domova. Podoba pocitov smútku, podmienených osobnou situáciou, je zintenzívňovaná individualizovanou osamelosťou (nenaplnená láska) i zdravotnými problémami.

Pre pochopenie Kraskovej poetiky ponúkame na interpretáciu básne *Moje piesne, Vesper dominicae, Topole a Jehovah*, zachytávajúce osobnú (intímnu), spoločenskú lyriku, a aj prelínanie individuálneho a sociálneho. Je možné zaradiť sem napríklad aj báseň *Už je pozde*.

MOJE PIESNE

V ďalšej časti hodiny sa orientujeme na konkrétne texty zo slovenskej modernistickej literatúry. Pre koherenciu budovania poznatkov si demonštrujeme uplatnenie prvkov impresionizmu aj na Kraskovej básni *Moje piesne* zo zbierky *Nox et solitudo* (1909).

Moje piesne (zb. Nox et solitudo)

„Ach, všednosť v dušu, jako **mlha šedá**
v **dolinu**, **mĺkvo**, jednotvárne **sedá**.
Tú všednosť-**mlhu** niekedy vyhnat' chce sa,
by vidieť bolo **horu**, **šíru zeleň lesa**
a **modro neba**, **belosť** **dial'nej** viesky
i **striebró riavy**, jako **hádže blesky**
v **dolinu**, **vzkvetlú** **tisícerym kvetom**,
motýľa na nej s **krivolakým letom**
a **topol' štíhly**, jako **vozvýš pne sa**,
jak **siahať** **chcel by hore na nebesá**,
by vidieť bolo **divú ružu** na **strmine**
a **božie muky** dole v **cintoríne**...

— — —

Tú všednosť-**mlhu** niekedy vyhnat' chce sa.“

(Krasko, 1985, s. 8)

Všímajúc si najprv obsahovú stránku básne, žiaci sa snažia o interpretáciu jednotlivých motívov. Optimálnou metódou pre dosiahnutie vzdelávacích cieľov je diskusia, príp. rozhovor formou otázok a odpovedí. Podstatné sú najmä pojmy prírodno-psychologický paralelizmus a symbolika farieb, resp. symbol.¹⁹ Prírodno-psychologický paralelizmus je jav, pri ktorom autor spája prežívanie lyrického subjektu s prírodnými obrazmi (**prírodné motívy sú vyznačené svetlosivou farbou**). *Vyhnanie hmly* ponúka duálny výklad: jednak ako deklarácia vôle zbaviť sa melancholickej nálady, depresie, hľadajúc východisko z neľahkej a stiesňujúcej situácie, pretože mu chýba rozlet, chce mať širší rozhľad a vidieť všetky krásy ponúkané životom, jednak ako nadosobná túžba vyhnat' Maďarov zo slovenského územia, zohľadňujúc pritom fakt, že osobná a sociálna tematika sa v mnohých modernistických (aj Kraskových) textoch prelína. Obe interpretácie podporuje následný vznik predstáv lyrického subjektu po *vyhnaní mlhy*. Zobrazovaním prírodných krás sa pokúša prelomiť smútok, vykresľuje podobu priaznivej situácie, ukazuje náznaky sebadôvery. Práve táto časť básne je presýtená farbami (**vyznačené tmavosivou farbou**), kľúčovou je preto stimulácia snahy žiakov o hľadanie farieb a symbolov v texte a pokus o ich analýzu. Napr. *belosť dial'nej* dedinky môže byť interpretovaná viacerými spôsobmi:

1. biela ako pokrytá vrstvou snehu,
2. biela ako symbol čistoty a nevinnosti,
3. biela ako znak pozitívnych spomienok na rodný kraj a detstvo,
4. biela ako viditeľná z diaľky, osvetlená.

Brainstorming je efektívna metóda pre zaznamenávanie všetkých nápadov, jej realizácia prináša širšie spektrum podnetov, čo zvyšuje aj produktivitu žiakov a efektivitu práce s textom, keďže následne je jednoduchšie vybrať tie podnety, ktoré dokazujú ciele charakteristiky (porov. Hincová, Húsková, 2011, s. 28). Je uplatniteľná aj pri analýze symbolov ako *motýľ* a jeho *krivolaký let*, *topol'* a jeho túžba *siahať na nebesá* a pod. Voľnosť a nespútanosť *motýľa* či *túžba topola siahať na nebesá* sú vyjadrením túžby zbaviť sa negativity, vzniesť sa od prízemnosti a užiť si radosti

¹⁹ Zopakovanie pojmu symbol možno v rámci literatúry: Harpáň, 2004, s. 102 – 103 a Žilka, 1996, s. 46 – 47.

života, príp. odpútať sa od skľučujúcej, nepriaznivej situácie.

Autor stavia do kontrastu svet „tam hore“ (na nebi), symbolizujúci život, čistotu a rozhľad, so svetom „tam dole“ (v cintoríne), symbolizujúcim smrť a utrpenie, čím pripomína poetiku naturizmu (porov. Garay Kročanová, 2021, s. 69 – 75). Naturizmus je ďalším pojmom, ktorého ukotvenie v pamäti táto vyučovacia hodina zabezpečí, no uvedie sa len okrajovo, keďže daný tematický celok sa bude preberať na konci tretieho ročníka.

Okrem obsahovej stránky textu si treba všímať aj formálnu, napr. citoslovce *ach* na začiatku prvého verša, ktoré pridáva dôveryhodnosť bolesti a eskaluje jej závažnosť. Apoziopézou a rámcovým motívom vôle *vyhnať mlhu* naznačuje cyklickosť prežívaných pocitov a nekonečnú túžbu mať kladný prístup k životu, pozerajúc sa na svet bez *mlhy*. Pojem apoziopéza (pozri napr. Harpán, 2004, s. 77) je pre žiakov nový, s rámcovým motívom, resp. s rámcovou kompozíciou (ibid, s. 207) sa žiaci stretli už pri nedávno preberanom diele *Peter a Lucia*. V závere básne nachádzame refrén (podčiarknutý), ďalší známy pojem (ibid, s. 89), ktorým len znásobuje potrebu pozitívneho myslenia a kladného pohľadu na svet, príp. naznačuje cyklickosť prežívaných pocitov. V texte sa uplatňuje združený rým, podnecujúci k hudobnosti verša, používanie inverzií (napr. *mlha šedá, všednosť niekedy vyhnať chce sa, siahať chcel by*), poetizmov (napr. *dial'ny, vieska, riava*) a knižných slov (napr. *mlha, vzkvetlá*). Toto všetko v spojení s názvom *Moje piesne* evokuje odkaz na poetiku romantizmu, a práve tento odkaz by mali dešifrovať žiaci po sérii otázok od vyučujúceho, navádzajúcich k správnej dedukcii.

Hodina literatúry poskytuje priestor aj pre nadinterpretáciu (oboznámenie žiakov s pojmom nadinterpretácia je tiež vhodné). Napr. fakt, že báseň pozostáva z jednej strofy, zloženej z dvanástich veršov (pričom číslo dvanásť symbolizuje plnosť), a z jedného zvlášť vyčleneného verša (v poradí trinásteho) môže indikovať narušanie zmienenej plnosti trinástym veršom ako symbolom zrady, nešťastia. Je oddelený od zvyšku básne pomlčkami, ktoré spolu s apoziopézami, náznakovitosťou a symbolmi odkazujú na poetiku symbolizmu.

VESPER DOMINICAE

Ďalším básnickým textom plným symbolov i impresionistických obrazov je *Vesper dominicae* zo zbierky *Nox et solitudo* (1909). Sú v ňom prejavy najsilnejšieho citu, a to matky k dieťaťu. Latinský názov spoločne s jeho významom (Nedeľný večer, resp. Večer Pána) môže evokovať výnimočnosť situácie, sviatočnosť dňa i spomienky.

***Vesper dominicae* (zb. *Nox et solitudo*)**

„Tam niekde v dial'ke
v čiernych horách
dedinka biela
túli sa k zemi
pokojná, tichá.
V nej starodávne
vážneho vzhľadu
si domy čušia.
Z tých v jednom iste
ustarostená

matička moja
 samotná sedí
 pri starom stole.
 Kostnatou rukou
 podpiera čelo
 vráskami zryté
 – starosti tiene
 vždy sedia na ňom:
 tak som ho vídal
 od mala svojho – –
 Transcius má
 pootvorený
 – mosadzné sponky,
 hladené hmatom
 pradedov ešte,
 matno sa lisnú
 v prípozdnom svetle – –
 Posledný na list
 díva sa, díva,
 – tam ťažkou rukou:
 „Pán bůh požehnal
 nám syna, kterýž...“ –
 až dobre oči
 slzami skropia
 zažltlé listy...
 Však stará kniha,
 čo rozplakal,
 matičku moju
 utíši zase:
 už spieva mäkkým,
 tenuškým hlasom:
 „Den nedělní se
 skonáva, chváľme...“
 – – A súmrak padá
 vždy väčší, hustší
 v izbietku malú –
 – – A pokoj sadne
 pomaly, tíško
 na sivú hlavu
 matičky mojej – –“

(Krasko, 1985, s. 30 – 31)

Úvodné verše básne *Vesper dominicae* zachytávajú okamih, spomienku lyrického subjektu na svoj rodný domov. Idylicky vyobrazená dedinka (*biela, tichá, pokojná, túliaca sa k zemi, s čušiacerami domami*), pokojná atmosféra v prírodnom prostredí vzbudzujú dojem aplikácie spomienkového optimizmu, no idealizáciou rodného kraja je aj vyjadrený vzťah k nemu, potvrdený aj používaním zdobenín (napr. *dedinka, matička, izbietku*). Autor opisom prírodnej

scenérie (prírodné motívy vyznačené svetlosivou farbou) utvára kontrast – do čierňavých hôr ukladá bielu dedinku, ktorej farba môže byť interpretovaná viacerými spôsobmi:

1. biela ako pokrytá vrstvou snehu,
2. biela ako symbol čistoty a nevinnosti,
3. biela ako znak pozitívnych spomienok na rodný kraj a detstvo alebo
4. biela ako viditeľná z diaľky, osvetlená.

V básni sa vyskytuje viac farieb (vyznačené tmavosivou). Motív túlenia k zemi, prívlastky *pokojná, tichá* či *čušanie domov* odkazujú synekdochicky na príznačnú charakteristiku Slovákov – skromnosť, pasivitu.

V ďalších veršoch sa dozvedáme aj o vzťahu s matkou. Autor sa dostáva od všeobecného, abstraktného popisu krajiny, uplatňujúc prvok impresionizmu a zachytávajúc malebnú krajinu (využitie kontrastu čiernej a bielej farby), ku zdanlivo konkrétnemu – k deskripcii matky a jej lásky a starostlivosti, umocnenej dejotvorným prvkom, spomienkou na jej ťažký život a na to, ako ronila slzy za synom, ktorý žil ďaleko od domova. *Tranoscius*, evanjelický spevník, ktorý vlastnili ešte „pradedovia“ lyrického subjektu, bol v tej dobe príznačný tým, že sa doňho vpisoval rodokmeň, väzby s rodinnými príslušníkmi, ich dátumy narodenia a úmrtia. Pri pohľade na meno svojho syna, resp. na záznam o jeho narodení, postava matky zostáva rozrušená, spomienka na syna ju dovedie k slzám, no „nie k hlasnému a dramatickému plaču“, pričom matkinu starosť o syna si autorský subjekt vysvetľuje ako výraz jej bezpodmienečnej lásky a dobroty (porov. Zambor, 2016, s. 131). *Vráskami zryté čelo* či *sivá hlava* ako charakteristiky signalizujúce starnutie matky, jej *ťažké ruky*, odkazujúce na celoživotnú fyzicky náročnú prácu, sú pokusom o vytvorenie archetypu slovenskej matky (porov. ibid, s. 131). Transcendentálna sila kresťanskej viery objektivizovanej v posvätnnej knihe *Transoscia* je ukrytá vo veršoch „*Však stará kniha, / čo rozplakala, / matičku moju / utíši zase:*“ (Krasko, 1985, s. 31). Plnenie kresťanských povinností matku upokojí. Harmonizácia (*sadnutie pokoja na hlavu matičky*) je naznačená aj v závere básne.

K idylickej atmosfére básne prispieva aj jej hudobné ladenie a eufonické tvarovanie, ktoré Krasko rozvíja nielen horizontálne, v rovine verša, ale aj vertikálne, na úrovni veršov, uplatňujúc aliteračné repetície konsonantov, napr. v slovných spojeniach *vážny vzhlad, matička moja, hladené hmatom* a pod. (porov. Zambor, 2016, s. 133).

Dedičstvo *Transoscia* a sponky praotcov dovedú lyrický subjekt k uvedomeniu si ich podielu na jeho existencii. V cudzine myslí na matku a svojich predkov, na to, čo si museli pretrpieť preto, aby sa dostal tam, kde je.

TOPOLE

V básnickom texte *Topole* zo zbierky *Nox et solitudo* (1909) pointovanom skepsou a bezvýchodiskovou situáciou Krasko využíva metódu komparácie, vytvárajúc paralelu medzi duševným a materiálnym. Aplikuje prírodno-psychologický paralelizmus, t. j. jav, pri ktorom prírodné scenérie či meteorologické javy (v básni vyznačené svetlosivou farbou) korešpondujú s vnútornými stavmi lyrického individua (porov. Garay Kročanová, 2021, s. 21).

Topole (zb. *Nox et solitudo*)

„Hej, **topole**, tie **topole** vysoké!
Okolo nich šíre **pole** – –
Čnejú k **nebu** veľké, čierne
– zrovna jako čiesi bôle –
topole.

Hej, **topole**, tie **topole** bez **lístia**!
Duch jak čísi špatnej vôle
hrdo stoja ošarpané,
v **mraze**, **vetre** nahé, holé
topole.

Hej, **topole**, tie **topole** bez **žitia**!
Nemo stoja v úzkom kole
– prízraky sťa z nirvány by –
pozerajú v prázdno dole
topole.

Hej, tie hrdé, vysočizné **topole**!
Ako vzhľad ich duch môj mizne...
Hore...? Dolu...? Do nirvány...?
– Ako **havran** ošarpaný
do noci...”

(Krasko, 1985, s. 28)

V umeleckom texte s názvom *Topole* Krasko opäť využíva metódu komparácie vnútorných pocitov človeka s opismi prírody, čím vytvára paralelu medzi psychikou človeka a prírodou, t. j. medzi duševným a materiálnym. Takéto prelínanie pocitov a emócií s prírodnými motívmi a deskripciami prostredia je základom tvorby symbolistov.

V básni *Topole* plní motív topoľov funkciu symbolu osamelosti, hyperbolicky sú prirovnávané svojou výškou a veľkosťou k bolesti a trápeniu človeka a ich čierne sfarbenie konotuje negatívne pocity a nálady.

Zdôraznenie utrpenia s uplatnením gradácie nastáva v druhej strofe. Majestátne, no ošarpané topole bez lístia musia odolávať vetru a mrazu, čím básnik symbolicky vykresľuje nepriazeň osudu osamelého jedinca, ktorému však s hrdosťou a bez strachu čelí.

Navôkol však nie je nikto, kto by lyrickému subjektu s jeho trápením a bolesťou pomohol a prejavil záujem o *topole bez žitia*. Šťastní (resp. spokojne vyzerajúci) ľudia (prízraky z *nirvány*) bez slov obchádzajú smutného jedinca, pozerajú do zeme, nevšímajú si jeho životnú situáciu (jeho smútok).

Pesimizmus, dominujúci prakticky v celej básni, sa naplno prejaví až vo štvrtej strofe, v ktorej topole síce stoja hrdo, ale miznú rovnako ako básnikova duša. Neistotu v pohybe duše a nedôveru v jej správne smerovanie vyjadruje básnickými otázkami „Hore...? Dolu...? Do

nirvány...?“ (Krasko, 1985, s. 28), pričom grafickým značením troch bodiek (apoziopéza) zobrazuje zúfalstvo z neistej budúcnosti. Knižný výraz nirvána môže v prenesenom význame znamenať stav zabudnutia, takže autorova skepsa zachádza až do pochybností o hodnote a zmysle vlastného života (existenciálna otázka), o svojom prínose pre svet. Básnické otázky zároveň podnecujú čitateľa k premýšľaniu o budúcnosti básnikovej duše, no priestor na dlhšie zamyslenie a naďalej sa stupňujúce napätie „zbúra“ posledným veršom, v ktorom nachádzame pointu básne, a tou je bezvýchodisková skepsa a rezignácia. Ošarpaný *havran* ako symbol nešťastia a smrti zdôrazňuje autorov záporný životný postoj a presvedčenie o nemožnosti nového začiatku.

Častým výskytom nedokončených výpovedí a pomlčiek sa dá preukázať náznakovosť, skratkovitosť i celková nedopovedanosť básne, ktorými básnik opäť dáva priestor čitateľovi na rozvoj fantázie a hlbšie premýšľanie nad básňou. Nepochybná je aj snaha dramatizovať situáciu uplatnením gradácie (*topole vysoké, topole bez lístia, topole bez žitia*). Z umeleckých prostriedkov básnik využíva:

- **prirovnania** (topole čierne ako čiesi bôle, duch jak čísi špatnej vôle, príznaky sťa z nirvány),
- **epiteta** (nahé, holé topole, ošarpaný havran),
- **personifikácie** (topole hrdo stoja, topole pozerajú),
- **symbols** (topole, vietor a mráz, havran),
- **inverzie** (duch jak čísi špatnej vôle, ako vzhľad ich duch môj mizne).

V básni je viditeľne graficky vyčlenená (čiarkami) apostrofa, čiže oslovenie neživého predmetu (topolov), a je tu aj gramatický paralelizmus medzi jednotlivými prvými veršami prvých troch strof básne, ktoré začínajú slovami „*Hej, topole, tie topole...*“ Z jazykového hľadiska báseň obsahuje básnické slovo (*bôľ*) a expresívne slová (*špatný, vysočizný*).

Formálne táto krátka báseň pozostáva zo štyroch päťveršových strof, čím je dodržané pravidelné strofické usporiadanie básne, no básnik v nej neuplatňuje pravidelný rým. V prvých troch strofách je realizovaná rýmová schéma abcb, avšak vždy je ešte do piateho verša každej strofy zvlášť vyčlenené slovo *topole*. V štvrtej strofe je rýmová schéma abcc, no v piatom verši sa nachádza slovné spojenie *do noci*. Piate verše každej strofy narúšajú rýmovú pravidelnosť básne. Počet slabík v prvom verši každej strofy je jedenásť, v druhom až štvrtom verši každej strofy sa nachádza osem slabík a piate verše obsahujú tri slabiky. Tieto formálne znaky indikujú snahu o uvoľňovanie verša.

JEHOVAH

Štylisticky zaujímavým sociálne ladeným textom je báseň *Jehovah* zo zbierky *Nox et solitudo* (1909), najmä z hľadiska kontrastnosti obsahu a formy.

***Jehovah* (zb. *Nox et solitudo*)**

„Ó, hrozný Jehovah! Ty bez milosrdenstva,
čo pomstou stíhaš mnohé pokolenia,
čo vyhladil Si v suchej púšti semä
načuchlé puchom cudzích mravov:
ja pravicu Ti trestajúcu vzývam,
na vlastné plemä Tvoju volám pomstu!!
Nech trvalým mu stonom penia ústa;

nech otrokárom nesie požehnanie
 modlitba jeho chorej, plochej hrudi;
 nech potom jeho cudzie moknú role;
 švihárom zrezaný chrbát mu
 nech doživotne hnusné nosí bremä;
 zbabelá ruka jeho večne
 nech prosí o chlieb z vlastnej práce;
 nech vodstvo riek mu zhorkne na blen žravý
 a skyva stuhne na žulový kameň;
 nech starcovia mu nepoznajú úcty
 a kliatbou nech sú zatažené deti;
 vytrhni lásku zo srdc jeho žien
 a naplň mu ich nenávisťou zlostnou;
 nech matka žiadna pevca nezrodí mu,
 čo slzy krvi stieral by mu z líc:
 nech opusteným zmiera vedľa cesty
 a v sirý hrob nech okovy mu zvoní;
 nech šibeň miesto kríža zdobí jeho cmiter
 a pamäť jeho nech je hanobená večne:
 nechce-li vedieť, že sa pripozdieva,
 že z chmúrnej túrni poplašný zvon hučí –

— — —

Ó, hrozný Jehovah! Ty bez milosrdenstva,
 ja pravicu Ti trestajúcu vzývam,
 na vlastné plemä Tvoju prosím pomstu!!“

(Krasko, 1985, s. 33 – 34)

Formálne sa podobá na modlitbu, podľa Brtáňa (1933, s. 93 – 95) spĺňa kritériá žalmu, ktorého esenciálnym prvkom je emočná vypätosť, a tá kulminuje v závere básne *Jehovah* (porov. Zambor, 2016, s. 25). Obsahovo, privolávaním najhoršieho nešťastia ako trestu slovenskému národu za jeho pasivitu, sa autor dostáva do opozície s tradičným chápaním modlitby v zmysle šírenia milosrdenstva a lásky k blížnemu. Privoláva starozákonného boha Jehova (symbol krutosti a strachu), stelesňujúceho hrôzu, nemilosrdnosť, pomstychtivosť, prísnosť (porov. ibid, s. 29 – 30), aby potrestal slovenský národ. Sú enumerované časti tela (*ústa, hrud', chrbát, ruka, srdce, líca, pamäť*), na ktoré zosiela kliatbu. Autorova „vznetlivá“ expresia sklamaní a hnevu z národno-sociálnej situácie nie je samoúčelná – provokatívna zloprajnosť v podobe hladu, biedy, bolesti a utrpenia sa stáva prostriedkom excitácie národného povedomia a procesu revitalizácie nacionálnych snáh romantických autorov o svojbytnosť a zvrchovanosť nášho národného spoločenstva a o rešpektovanie slovenčiny ako úradného jazyka, tzn. kritizovaním cieľi k vyburcovaniu národa k aktivite (porov. Zambor, 2016, s. 13).

Tendencia uvoľňovania verša v podobe rôzneho počtu slabík, oslobodzovanie poézie z “pút tradičných foriem” (Tesařová, 2012, s. 65) implikuje prejavy tichej vzbury voči násilnému obmedzovaniu ľudských a občianskych práv a slobôd. Dramatické zvolania vo forme dlhého vokálu *ó* zdôrazňujú výraz silnej emocionality, patetizáciou básnik duplikuje súrnosť, neodkladnosť aktivizácie národa, z čoho cítiť ráz deklamačného charakteru básní. Obraz „požehnania otrokárom“ je ďalším vyjadrením neutíchajúceho úsilia o znovuzrodenie

idealistického boja proti nehumánnym vykorisťovateľom.

Podmienka naplnenia diabolicky krutej žiadosti voči vlastným „bratom“ je odhalená až vo veršoch: „*nechce-li vedieť, že sa pripozdieva, / že z chmúrnej túrni poplašný zvon hučí –*“ (Krasko, 1985, s. 34). Symbolické *hučanie* poplašného zvona z priestoru pomenovaného kakofonickým spojením „*chmúrnej túrni*“, pritvrdzujúcim naliehavosť výpovede, a motív *pripozdievania* v závere básne je finálnym manifestom „postupne hynúceho zrnka“ nádeje záchrany pred nekonečným zatratením v podobe šibenice „zdobiacej“ hrobové miesto nečinného.

Krasko vydal báseň *Jehovah* v letopisoch *Živeny* v roku 1906, t. j. pred prvou svetovou vojnou (porov. Šmatlák, 1960, s. 164). Hučaním „*poplašného zvona z chmúrnej túrni*“ nepochybne myslel maďarizáciu, vyčítajúc slovenskému národu zanedbanie toho, za čo generácia jeho rodičov bojovala, no aktualizáciou textu možno daný *poplašný zvon* vnímať aj ako predzvesť prvej svetovej vojny (1914 – 1918) a zapojenie sa do nej. Je paradoxné, že kresťanská Európa rozpútala vojnu, čo zachytáva aj Hviezdoslav v *Krvavých sonetoch*. Počas Kraskovho života (zomrel v roku 1958) „*zvonili*“ aj ďalšie udalosti: 1939 – 1945 (Hitlerov nacizmus a druhá svetová vojna, Tiso a rozmach fašistickej ideológie v Slovenskom štáte), 50. roky (komunizmus, vyčlenenie náboženstva zo spoločenského života, perzekúcie a monsterprocesy). Súvahami o predikcii nešťastia pre nadčasovosť daného motívu možno ísť však ešte ďalej: vpád vojsk Varšavskej zmluvy do ČSSR (1968), „mafiánsky štát“ 90. rokov či vražda novinára Jána Kuciaka a jeho snúbenice v roku 2018. Zvuk *poplašného zvona* neprestáva rezonovať dodnes.

Tento „zaklínací žalm“ je podľa Zambora (2016, s. 29 – 30) „vzbudou inak pasívneho Kraskovho subjektu proti pasivite vlastného národa a proti jeho dejinnému zaostávaniu.“ Radikálne záporná pozícia slovenskej nacionálno-sociálnej problematiky, kritika nerozhodnosti a nečinnosti, výčitky zo spoluzodpovednosti za biedu i utláčanie paradoxne vytvárajú aktivizujúcu rezonanciu, podnecujú k činorodosti.

KONIEC HODINY

V záverečnej časti vyučovacej hodiny je pri dostatku času možné poskytnúť žiakom priestor pre pokus o napísanie krátkej básne (individuálne alebo v skupine), pripomínajúcej niektorú z tých modernistických.

Zároveň je však nevyhnutné dôrazne a stručne zhrnúť novonadobudnuté poznatky, a to s orientáciou na pojmy **symbol**, **apoziopeza**, **synekdocha**, **archetyp**, **eufónia**, **paralela**, **inverzia**, **apostrofa**, **žalm** a **enumerácia**. Opakovanie daných pojmov je možné pomocou otázok vyučujúceho a odpovedí žiakov (príp. učiteľovom dopĺňaní) alebo formou už zmieneného literárneho pexesa.

4. VYUČOVACIA HODINA: KRASKOVA POETIKA A ZNAKY MODERNIZMU

HĽADANIE MOTÍVOV – „DVAJA PÁTRAČI“

Stručný návrh hodiny: Na tabuľu učiteľ zapíše frekventované motívy Kraskovej lyriky (napr. niektoré z uvedených v tabuľke v prvom stĺpci), následne žiakom do dvojíc (alebo väčších skupín) rozdá vytlačené Kraskove básne – každej dvojici jednu alebo dve, aby sa mohli žiaci lepšie sústrediť. Žiaci majú úlohu nájsť dané motívy v básňach. Po chvíli učiteľ vyzve žiakov, aby sa

prihlásili tí, ktorí v nimi prečítanej básni našli ten-ktorý motív a následne matematicky zapíše číslom frekvenciu výskytu toho-ktorého motívu. Deduktívnou metódou empiricky dokazujú prítomnosť a frekventovanosť motívov daných učiteľom, čím si overujú znaky modernistickej poetiky.

Aby žiaci porozumeli zadaniu, je možné si túto činnosť vyskúšať najprv frontálne na niektorej z básní interpretovaných na predchádzajúcej hodine (*Moje piesne, Vesper dominicae, Topole a Jehovah*). Okrem rozvoja čitateľskej gramotnosti je to technika vhodná aj na nácvik pozornosti a kontextuálneho vnímania. V predpripravenej tabuľke alebo do zošita si žiaci vyznačujú prítomnosť daných motívov a uvádzajú aj dôkaz v podobe slova, verša či väčšieho textového celku.

Tabuľka 3 – Frontálna práca – nácvik hľadania dôkazu prítomnosti motívu

	Moje piesne	Vesper dominicae	Topole	Jehovah
1) tmavé farby	X	X	X	
2) časový údaj, časť dňa				
3) mesiac, tieň, tma		X		
4) prírodné motívy	X	X	X	
5) počasie	X		X	X
6) teplota a vlhkosť			X	
7) senzualizmus	X	X		X
8) zvuk – ticho	X	X	X	X
9) smútok, utrpenia	X	X	X	X
10) topol, samota	X		X	X
11) beznádej, strach			X	
12) strata, hľadanie, túžba	X	X		
13) vina – nevinnosť				
14) spomienky		X		
15) oneskorenie		X		X
16) smrť, rozklad, starnutie	X	X	X	X
17) cesta, pohyb	X		X	X
18) domov, dedina	X	X		
19) náboženské motívy	X	X		X
20) nedokončenosť	X	X	X	X
21) opakovania	X		X	X
22) uvoľňovanie verša	X	X		X

Je žiaduce si najprv vymedziť, čo si pod jednotlivými motívmi predstaviť, na aké rôzne slová a formulácie sa orientovať, preto uvádzame krátku a prehľadnú charakteristiku, resp. špecifikáciu motívov zmienených v tabuľke:

1. k tmavým farbám zaradíme čiernu, šedú, sivú, no môžeme započítať aj adjektíva siný, temný, tmavý a pod.,
2. časovými údajmi môžu byť slová: dnes, včera, ráno, večer, deň, noc, jeseň, vlani, rok, ročne a pod.,
3. motívy súvisiace s nocou: mesiac, luna, tma, šero, prítmie, súmrak, tieň (stín) a pod.,

4. prírodné motívy: slnko, les, záhrada, kvet, ľalia, ruža, strom, vŕba, topol', rieka, riava, kaluž, žaba, hus, havran, motýľ a pod.,
5. pojmy pomenúvajúce počasie: dážď, búrka, blesky, hmla (mlha),
6. pojmy popisujúce teplotné podmienky a vlhkosť: chlad, mraz, zziabla, oziabať, teplo, horúčky, sucho, vlhko, mokro a pod.,
7. senzualistické ladenie, vplyv formulácií a slov použitých v básni na zmysly (zrak, sluch, hmat, čuch, chuť),
8. pojmy popisujúce zvukové efekty, ako sú napr. zvon, poplach, výstraha, spev, ozveny, trúbenie, hovory, šum, šepot, ale aj motívy ticha, pokoja, mlčania (mlkvosť), nevy povedanosti,
9. pocity smútku, clivoty, žiaľu, melanchólie, plač, slzy, bolesť (bôľ), muky, utrpenie v podobe skučania či pukania srdca, trešťania mozgu, trudnej mysle a pod.,
10. osamelosť (sám), samota, opustenosť, adjektívum pustý, ale aj motív topoľa, ktorý symbolizuje samotu,
11. negativistická perspektíva, beznádej, bezvýchodiskovosť, dezilúzia, pochybnosti, strach, obavy, nedôvera (neveriaci), narušená sebadôvera a pod.,
12. motívy straty, deprivácie (chýbania niečoho), hľadania, túžby, pocity neúplnosti,
13. pocity viny, výčitky, hanby, ale aj motív nevinnosti,
14. spomínanie na minulosť,
15. motív oneskorenia, pripozdievania (pozdne, pozdní a pod.),
16. motívy spojené so smrťou a rozkladom: mŕtvy, mŕtvola, choroba, obeť, cintorín (cmiter), hrob, rov, pohreb (rubáš = pohrebné rúcho), starnutie, hynutie, vädnutie,
17. motívy cesty, pohybu, kráčania, blúdenia, ale aj tiahnutie mrakov po oblohe, let, pád, prechádzka,
18. motív domova, rodného kraja, dom, dedina (vieska) a pod.,
19. náboženské motívy a pojmy súvisiace s náboženstvom, ako sú napr. kresťania, viera, hriech, hriešny, chrám, oltár, Boh, bohyňa, svätý, svätožiara, Duch, pokánie a pod.,
20. formálna či obsahová nedokončenosť výpovedí, apoziopézy, pomlčky („zámlky“),
21. repetitívne motívy, opakovacie figúry, epizeuxy, refrény, paralely a pod.,
22. nepravidelnosť formy, pokusy o uvoľňovanie verša, rôzny počet slabík vo verši, absencia strofického usporiadania, neprítomnosť rýmu (príp. asonancia namiesto rýmu) a pod.

SKUPINOVÁ PRÁCA – „DVAJA PÁTRAČI“

Žiaci môžu následne začať pracovať v dvojiciach, resp. väčších skupinách a hľadať motívy v básňach, ktoré dostali. Táto deduktívno-analytická práca je efektívna na demonštráciu znakov poetiky symbolizmu a moderny.

Uskutočnili sme výber siedmich básní zo zbierky *Nox et solitudo* a siedmich zo zbierky *Verše*. Na zefektívnenie náplne vyučovacej hodiny sme pre učiteľov (ako pomôcku) vypracovali prehľadnú tabuľku, ktorá informuje o výskyte motívov vo vybraných básňach. Počet „X“ v jednom riadku je hodnotou frekvencie výskytu daného motívu vo vybranej vzorke básní a počet „X“ v stĺpci vystihuje počet charakteristických motívov v každej básni. Upozorňujeme, že nejde o komplexnú analýzu všetkých Kraskových básní, a teda nemožno hovoriť o frekvencii výskytu motívov

v Kraskových básňach (všeobecne). Táto analýza reflektuje trend používaných motívov v slovenskej modernistickej literatúre.

Tabuľka 4 – Skupinová práca – rozvoj deduktívneho myslenia v spojení s analýzou básní

Básne Motívy	zb. Nox et solitudo (Noc a samota)							zb. Verše						
	Balada	Balada o jednej milej	Chladný dážďik...	Už je pozde...	Aminke	Prší, prší...	Hľa, luna bledá...	Pieseň	Noc	Stesk	Len tebe	Sonet	Život	Je nutné...
tmavé farby (šedý, čierny, sivý, siný, temný, tmavý)				X	X		X		X	X	X		X	
noc, večer, mesiac (luna), tma (šero, prítmie), tieň (stín)	X			X	X		X		X		X	X	X	
čas (dnes, včera, ráno, večer, deň, noc, jeseň, vlani, rok)	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X
príroda (slnko, les, záhrada, kvet, ľalia, ruža, strom, vrbá, topol', rieka, riava, kaluž, žaba, hus, havran, motýľ)					X		X	X		X		X	X	
syčravé počasie (dážď, búrka, blesky, hmla, mlha)		X	X	X		X							X	X
chlad (zziabla, oziabať), mraz, teplo (horúčky), sucho, vlhko, mokro		X	X		X	X				X				
senzualistické ladenie (zrak, sluch...)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
ticho, pokoj, mlčanie (mlňvosť), šum, nevypovedanosť, nemota, šepot		X		X			X		X	X	X	X	X	X
zvuk (zvon, poplach, výstraha, spev, ozveny, trúbenie)	X			X			X			X	X	X		
smútok (clivota, žiaľ), plač (slzy), bolesť (bôľ), utrpenie (skučanie a pukanie srdca, trešťanie mozgu, trudná myseľ, muky)	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X		
samota (sám“ opustený, pustý), topol'		X			X	X	X			X				
beznádej (bezvýchodiskovosť, dezilúzia), strach (pochybnosti, obavy), nedôvera (neveriaci)	X			X				X	X	X		X		
strata, deprivácia, hľadanie, túžba, neúplnosť	X		X					X	X	X				
vina, výčitky, nevinnosť, hanba		X							X					
spomienky na minulosť	X	X		X	X		X	X		X	X			
oneskorenie (pripozdievanie)				X										
smrť (mŕtvy, mŕtvola), cintorín (cmier), hrob (pohreb, rubáš = pohrebné rúcho), starnutie, hynutie, vädnutie			X	X		X				X	X	X		X
cesta, pohyb (kráčať, padať, blúdiť, tiahnuť, let, prechádzka)	X	X		X			X	X	X	X	X	X		X
domov, dedina (vieska), rodný kraj							X			X				
náboženstvo (kresťania, hriech, chrám, oltár, Boh, bohyňa, viera, svätý, pokánie)	X	X						X	X		X	X		X
apoziofézy (nedokončené výpovede)	X	X	X	X		X	X	X	X			X	X	X
opakovania (epizeuxy, refrény, paralely)	X	X	X	X		X	X	X	X	X			X	X
uvoľňovanie verša (nepravidelnosť)								X	X	X		X		

V poslednej časti tematického celku sa utvoria závery. Z analýz by malo vyplývať, že Krasko využíva najmä tmavé farby (*čierna, odtiene sivej*), typické časti dňa, resp. časové úseky (*noc, stmievanie, šero, večer*), motívy nepriaznivých meteorologických podmienok (*dážď, hmla, vietor, búrka*), pričom tieto charakteristiky upevňujú symbolistické odkazovanie na prežívanie subjektu.

Krasko vo svojich básňach často opakuje niektoré motívy, napr.:

1. pocity oneskorenia nachádzame v básňach:

- Už je pozde..., To dravé kúzlo časov zašlých – „že už sa pozde takým múdрым / modrými liečiť pohľady...“ (Krasko, 1985, s. 16),
- Na cimiteri – „To snád' zvuky opozdené“ (s. 19),
- Vesper dominicae – „v prípozdnom svetle – –“ (s. 31),
- Jehovah – „nechce-li vedieť, že sa pripozdieva,“ (s. 33) atď.,

2. pocity straty či blúdenia:

- Balada o jednej milej – „A predsa dnes už blúdím sám“ (s. 10),
- Plachý akord – „ja blúdil sám a sám,“ (s. 12),
- Už je pozde... – „tiene blúdia siným poľom“ (s. 14) atď.,

3. motív viny alebo nevinnosti:

- Solitudo – „bez zásluh ležiaci v prachu nízkej zeme“ (s. 7),
- Balada o jednej milej – „nevinná, s bájom bohyne“ (s. 10),
- Noc – „zdedenými vinami mnohých storočí“ (s. 46) atď.,

4. motív samoty, resp. obraz topoľa

- nachádzame v básňach:
- Moje piesne, Hľa, luna bledá..., Topole, Stesk atď.20

Charakteristickým je aj spomínanie na minulosť (napríklad v básňach *Aminke, Zmráka sa..., Stesk* atď.), práca s farbami (v básňach *Moje piesne, Dnes zore..., Baníci* atď.), no badateľné sú aj pokusy o uvoľňovanie verša (napr. básne *Solitudo, Vesper dominicae, Noc*).

ZNAKY MODERNIZMU – GENERALIZÁCIA

Zovšeobecnením zistení si študenti doplnia poslednú (štvrtú) časť pojmovej mapy, ktorú si začali vytvárať už na prvej vyučovacej hodine, týkajúcej sa tematického celku o literárnej moderne. Odporúčajú sa stručné a výstižné formulácie, môžu byť aj v odrážkach.

²⁰ Citácie v tejto časti čerpáme z vydania: KRASKO, Ivan. 1985. *Nox et solitudo. Verše*. Bratislava : Tatran, 1985. 96 s.

Lyrický subjekt v modernistickej poézii trpí všeobecným pocitom krízy, čo ho podnecuje k iracionalizmu a individualizmu. Pred realitou uniká introspekciou do sveta svojich snov, dojmov, predstáv, vízií a symbolov. Mnohí autori spracovávajú aj úpadkové témy ako smrť, rozklad a pod. (porov. Polakovičová, 2020, s. 39). Medzi dominantné znaky modernistickej poézie patria **lyrickosť výpovede, práca s farbami, prírodné obrazy, piesňovitosť, spájanie sluchových a zrakových impresií, návratnosť motívov** (pre lexikálnu oblasť sú typické **opakovania**) **a stajomňovanie výpovede aplikáciou symbolického výrazu** (porov. Zambor, 2005, s. 58). Garay Kročanová (2021, s. 22) píše o **frekventovanej tematizácii obáv a neschopnosti komunikovať či o zlyhaniach v komunikácii, prejavujúcich sa preferenciou redukovania výpovedí, náznakovosťou či neukončenosťou**. Paradoxne, s úspornosťou výrazu (**stručnosť**) ide ruka v ruke nepriamo úmerne divergencia významov (**mnohovýznamovosť**).

ZÁVER

Podľa učebných plánov sa dá téme moderny venovať aj viac vyučovacích hodín, preto sa ponúka množstvo alternatívnych spôsobov rozvrhu týchto hodín. V učebnici (Polakovičová, 2020) je aj ukážka z Maeterlinckovej jednoaktovky *Slepci* (s. 45 – 48), v zbierke (Polakovičová, 2014) zase Baudelairove básne *Albatros* (s. 2) a *Cudzinec* (s. 3), Royova báseň *Tristia* (s. 8), ale aj ukážky z anglickej epiky (*Pani Dalllowayová*) od Virginie Woolfovej (s. 37 – 38) a Jamesa Joyca (*Ulysses* a *Dublinčania*) (s. 34 – 37).

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

BÁTOROVÁ, Mária. 2003. Susedstvo Viedne, podvedomie, erotika a moderna (S. Freud, S. Zweig, A. Schnitzler, J. Čiger Hronský). In *Slovenské pohľady*. ISSN 1335-7786, 2003, roč. 4, č. 2, s. 85 – 101.

BRTÁŇ, Rudo. 1933. *Poezia Ivana Krasku. Literárno-estetická štúdia*. Martin : Matica slovenská, 1933. 156 s.

CALTÍKOVÁ, Milada. 2000. *Sprievodca dielami slovenskej a svetovej literatúry, výber B*. Nitra : Enigma, 2000. 251 s. ISBN 80-85471-81-7.

ČÚZY, Ladislav et al. 2004. *Panoráma slovenskej literatúry I*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. 168 s. ISBN 80-10-00316-6.

ČÚZY, Ladislav et al. 2005. *Panoráma slovenskej literatúry II*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2005. 176 s. ISBN 80-10-00674-2.

DVOŘÁK, Karel. 2019. *Čítanka pre 3. ročník gymnázia a SOŠ*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2019. 206 s. ISBN 978-80-10-03444-4.

GARAY KROČANOVÁ, Dagmar. 2021. *Prolegomena k dejinám slovenskej literatúry 1. polovice 20. storočia. I. Próza*. Bratislava : Stimul, 2021. ISBN 978-80-8127-336-0.

HARPÁŇ, Michal. 2004. *Teória literatúry*. Bratislava : Tigra, 2004. 283 s. ISBN 80-88869-37-4.

HINCOVÁ, Katarína – HÚSKOVÁ, Alexandra. 2011. *Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2011. 152 s. ISBN 978-80-8052-380-0.

HUČKOVÁ, Dana. 2014. *Kontexty Slovenskej moderny*. Bratislava : Kalligram, Ústav slovenskej literatúry SAV, 2014. 390 s. ISBN 978-80-8101-863-9.

SAKÁLOVÁ, Zuzana et al.. 2003. *Zmaturuj! z literatúry 1*. Bratislava : Didaktis, 2003. 208 s. ISBN 80-89160-02-6.

KOPECKÁ, Zuzana. 2021. K filozofickému diskurzu literárnej moderny. In *World Literature Studies*. ISSN 1337-9690, 2021, roč. 13, č. 4, s. 142 – 149.

KOSTRA, Ján. 1982. *Preklady*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1982. 340 s.

KRASKO, Ivan. 1956. *Lyrické dielo*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1956. 200 s.

KRASKO, Ivan. 1985. *Nox et solitudo. Verše*. Bratislava : Tatran, 1985. 96 s.

Krátky slovník slovenského jazyka 4 [online]. 2003. Dostupné na internete: <<https://slovník.juls.savba.sk/>>.

KUZMÍKOVÁ, Jana. 2012. Tri verzie a tri nosné domény modernistického umenia. In *Slovenská literatúra*. Bratislava : Ústav svetovej literatúry SAV. ISSN 0037-6973, 2012, roč. 59, č. 3, s. 230 –

245.

OBERT, Viliam et al. 2003. *Literárny sprievodca*. Košice : Ars litera, 2003. 240 s. ISBN 80-88894-18-2.

POLAKOVIČOVÁ, Alena et al. 2020. *Literatúra III pre stredné školy*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2020. 200 s. ISBN 978-80-8120-773-0.

POLAKOVIČOVÁ, Alena et al. 2014. *Zbierka textov a úloh z literatúry III pre stredné školy*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2014. 80 s. ISBN 978-80-8120-312-1.

POPOVIC, Pierre. 1993. Les deux «arts poétiques» de Paul Verlaine. In *Études françaises*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. ISSN 0014-2085, 1993, roč. 29, č. 3, s. 103 – 121.

SÉGUI, Mathilde. 2022. *Fiche de lecture : Chanson d'automne de Verlaine* [online]. 2022, [cit. 2024-02-28]. Dostupné na internete: <<https://sherpas.com/blog/chanson-dautomne-verlaine/>>.

ŠALDA, František Xaver. 2015. *J. A. Rimbaud, božský rošťák*. Praha : Garamond, 2015.

ŠMATLÁK, Stanislav. 1960. Poézia Ivana Krasku. Jej vývin a zavŕšenie. In: *Litteraria. Štúdie o lyrike, literárnych vzťahoch a druhoch III*. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1960. s. 133 – 246.

TESAŘOVÁ, Jana. 2012. Medzi novoromantizmom a modernou. In *World Literature Studies*. ISSN 1337-9690, 2012, roč. 4 [21], č. 1, s. 54 – 67.

TOMČÍK, Miloš. 1984. Literárna moderna. In MINÁRIK, Jozef et al. *Literárna rukoväť*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984a.

TOMČÍK, Miloš. 1984. Literatúra medzi dvoma svetovými vojnami. In MINÁRIK, Jozef et al. *Literárna rukoväť*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984b.

VARSÁNYIOVÁ, Marta. 2006. *Príručka slovenskej literatúry pre stredoškolákov*. Komárno : Varia print, 2006, 2. vyd. ISBN 80-89181-10-4.

ZAMBOR, Ján. 2016. *Vzlyky nahej duše. Ivan Krasko v interpretáciách*. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2016. ISBN 978-80-8119-096-4.

ŽILKA, Tibor et al. 1996. *Teória literatúry pre gymnáziá a stredné školy*. Bratislava : Litera, 1996. ISBN 80-85452-52-9.

Viktória Šperková

Tematický okruh:	Moderna, lyrická poézia
Téma:	Básnická zbierka Ivana Kraska Verše Ivana vo výučbe slovenského jazyka a literatúry
Ročník:	Druhý ročník gymnázia a strednej odbornej školy
Vyučovacie metódy:	Výklad, práca s textom, rozhovor
Vyučovacie pomôcky:	Text básne
Vzdelávacie ciele:	Kognitívne: Žiak dokáže rozpoznať rozdiely medzi realizmom a modernou. Žiak dokáže vyhľadať znaky moderny v diele z daného obdobia. Žiak vie opísať literárnu tvorbu Ivana Kraska. Žiak vie vyhľadať a určiť básnické prostriedky v básni. Žiak vie interpretovať básne Afektívne: Žiak má pozitívny vzťah k poézii. Žiak má komunikačné schopnosti – schopnosť vyjadriť a obhájiť svoj názor
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom
Štruktúra hodiny:	1. Oboznámenie žiakov s cieľom a témou hodiny – oboznámime žiakov s novým autorom Ivanom Kraskom a jeho tvorbou a s novým literárnym obdobím – modernou – a jej typickými znakmi, ktorými sa odlišuje od obdobia realizmu, 2. Práca s textom – prečítame si vybranú báseň Noc a vyhľadáme jednotlivé básnické umelecké prostriedky v básni, 3. Interpretácia básne – žiaci vyjadria svoje chápanie básne, spoločne báseň interpretujeme, 4. Aplikácia získaných poznatkov – žiaci v básni vyhľadajú typické znaky moderny, 5. Zhodnotenie – žiaci zhodnotia, ako sa im vybraná báseň páčila, hodnotenie žiakov.

V mojom príspevku budem rozoberať báseň *Noc* z básnickej zbierky *Verše*, ktorej autorom je Ivan Krasko. Na základe zvolenej básne popíšem priebeh vyučovacej hodiny literatúry, na ktorej sa budeme venovať jednotlivým znakom slovenskej literatúry obdobia moderny, keďže autora zaradujeme už do literárnej moderny, aj keď pôsobil na prelome medzi realizmom a modernou. Báseň na hodine literatúry rozoberiem z technickej stránky – popíšem jednotlivé básnické prostriedky použité v danej básni, rým, strofické členenie a podobne; taktiež z pohľadu obdobia jej vzniku – typické črty vtedajšej doby viditeľné v zvolenej básni; a v neposlednom rade ponúknem aj interpretáciu básne. Žiaci na základe tejto hodiny rozvinú svoje schopnosti interpretovať literárne dielo, schopnosti určiť a pomenovať jednotlivé básnické prostriedky použité v básni a taktiež sa zoznámia s novým obdobím slovenskej literatúry – modernou – a budú schopní pomenovať jednotlivé typické znaky pre literatúru tohto obdobia a identifikovať ich v diele.

PRIEBEH VYUČOVACEJ HODINY

Na úvod hodiny predstavím zvoleného autora. Ivan Krasko (1876 – 1958), pochádzajúci z okresu Rimavská Sobota, patrí medzi významných predstaviteľov slovenskej literatúry. Bol významný básnik a umelec, venoval sa aj publicistickej a prekladateľskej činnosti, no bol aj chemikom. Jeho vlastné meno je Ján Botto, meno Ivan Krasko používal ako svoj umelecký pseudonym, no publikoval aj pod inými pseudonymami. Pochádzal z roľníckej rodiny, no vo svojom živote mal možnosť študovať a pracovať na rôznych pozíciách, svoj život prežil prevažne v Bratislave a v Piešťanoch. Jeho postavenie v rámci slovenskej literatúry je významné a dôležité najmä z toho dôvodu, že predstavuje istý prechod od obdobia realizmu do obdobia slovenskej literárnej moderny.²¹

Za ďalší dôležitý krok považujem predstavenie slovenskej literárnej moderny, ktorej predstaviteľom je Ivan Krasko. Uvediem typické znaky pre literatúru tohto obdobia, jej odlišnosti od predchádzajúceho realizmu, časové vymedzenie, kľúčových autorov a diela, ktoré reprezentujú vznik moderny. Za začiatok slovenskej moderny sa považuje prelom 19. a 20. storočia. Pri konkrétnejšom vymedzení môžeme považovať pre toto obdobie za zlomový rok 1905, keď vyšla básnická zbierka *Verše I.* od Janka Jesenského a rok 1912, v ktorom bola vydaná aj mnou zvolená básnická zbierka *Verše* Ivana Kraska. Nová generácia autorov, ktorá priniesla zmenu v slovenskej literatúre v podobe moderny, si však ctíla predchádzajúcu generáciu autorov realizmu, aj keď táto generácia spočiatku nebola stotožnená s novým moderným smerom literárnej aj inej umeleckej tvorby. Títo autori sa nesnažili o nejaké spoločenské hnutie ani o skupinové vystupovanie, pôsobili skôr samostatne a izolovane. Dostali však priestor pre publikačnú činnosť, ich diela im umožnili publikovať napríklad časopisy ako *Dennica*, *Slovenský obzor*, *Slovenské pohľady* či *Živena*. Okrem už spomínaných autorov patria medzi ďalších predstaviteľov slovenskej literárnej moderny aj autori ako Vladimír Roy, Ivan Gall, Samo Cambel či Martin Rázus (porov. Kročanová, 2021).

Typickým znakom realizmu je istá objektivizácia reality, ktorá zobrazuje všedný život

²¹ Poznatky o biografii autora čerpáme z internetového zdroja: *Národný umelec Ivan Krasko – úspešný básnik i chemik* [online]. Dostupné na internete: <<https://www.vtedy.sk/ivan-krasko-narodny-umelec-basnik-spisovatel-narodenie>>.

obyčajných a bežných ľudí rôznych spoločenských vrstiev, nedostatky a problémy spoločnosti a kritiku takejto situácie či snahu o jej zmenu. Moderna prináša istý prechod od tejto objektivizácie k zameraniu sa na subjektivizáciu, ktorá je typická vyjadrovaním vlastných pocitov a nálad, vlastného prežívania, čo umožňuje väčšiu lyrickosť výpovedí – z tohto dôvodu je prechod k literárnej moderne viditeľný zväčša v poézii. Lyrický subjekt či literárna postava je často poznačená vysokou mierou senzitivity. Často vyjadrovanými pocitmi bývajú obavy, strach, pocity slabosti a osamelosti, pocity premárnených šancí a podobne. Negatívne stavy a pocity lyrického subjektu sú často sprevádzané aj prírodnými úkazmi či meteorologickými javmi, ktoré sú s danými pocitmi v súlade (tzv. „krajina duše“). Výpovede bývajú často nedokončené, nedopovedané či iba naznačené. Autori sa zameriavajú predovšetkým na svoje vlastné prežívanie a z toho dôvodu už nie je častou témou národnostná tematika či spoločenská problematika. Ako som už spomínala, Ivan Krasko je pseudonym, pod ktorým Ján Botto vydával svoje diela – tento fenomén maskovania identity bol typický pre začiatok moderny, pravdepodobne zo strachu komunikovania vlastných obáv a pocitov, no môže ísť aj o istú formu štylizácie (porov. *ibid.*).

Po predstavení tvorby slovenskej literárnej moderny by som pokračovala predstavením tvorby Ivana Krasku, konkrétnejšie jeho básnickej zbierky *Verše*. Celková tvorba Ivana Krasku je poznačená pesimizmom, sklonom k smútku, beznádeji, skepticizmu, citovej depresii, pocitmi osamelosti či opismi tragiky bytia. V jeho prvej básnickej zbierke *Nox et solitudo* sú tieto prvky viditeľné vo väčšej miere, prechádza až k istým pocitom šialenstva, sklamania, psychickej nepohody. Tieto pocity sú citelné aj v básnickej zbierke *Verše*, no sú istým spôsobom zmiernené, dochádza skôr k zmiereniu, prijatiu, pochopeniu, no stále z nich cítime existenciálnu beznádej a pesimizmus (porov. Kršáková).

Následne prejdeme k čítaniu vybranej básne *Noc*. Po spoločnom prečítaní sa porozprávame o prvých dojmach žiakov z básne, o pocitoch, ktoré v nich daná báseň vyvolala, ako na nich zapôsobila, čo ich zaujalo alebo čo sa im, naopak, nepáčilo. Než by sme prešli k podrobnej spoločnej interpretácii prečítanej básne, najprv považujem za dôležité prejsť si báseň zo štylizračného hľadiska – pomenovanie a určenie jednotlivých použitých básnických umeleckých prostriedkov, typ rýmu, verša, strofické členenie, jazyk. Taktiež si určíme jednotlivé znaky slovenskej literárnej moderny, ktoré sú v básni viditeľné.

Najprv si určíme zloženie básne z vizuálnej stránky – báseň je členená na tri strofy, a to dve štvorveršové a jednu päťveršovú strofu. Na konci básne sa vyskytuje ešte jeden samostatný verš. V básni nie je uplatnený žiaden druh rýmu. V básni je taktiež viditeľný veršový presah – jedna veta teda nezodpovedá jednému veršu, ale presahuje do nasledujúceho verša. Nasleduje určenie prozodického veršového systému, no po sčítaní slabík či určení stôp zistíme, že v básni žiaden zo známych prozodických systémov (časomerný, sylabotonický, sylabický) nie je. Žiaci spoznávajú nový druh prozodického systému – voľný verš, ktorý je typický pre slovenskú modernu a aj pre tvorbu Ivana Krasku. Básnik v tejto básni nedodržia rovnaký počet slabík v jednotlivých veršoch, teda ani rovnaké usporiadanie stôp vo veršoch, žiadne metrum a nenachádzame ani rým. Neznamená to však, že autor rezignoval na rytmus – dosiahol ho „využitím syntaktickej analogickosti, ktorá zabezpečuje rytmickú plynulosť textu“ (Lučanský, 2019, s. 20).

Ďalej si rozoberieme rôzne básnické prostriedky, ktoré sú vo vybranej básni uplatnené. Oslovím žiakov, aby sa v básni pokúsili identifikovať básnické prostriedky, ktoré sú im už známe z predchádzajúcich hodín a môžu tieto znalosti uplatniť pri práci s básňou. V rámci básnických figúr je tu použitá apoziopéza, teda neukončená výpoveď, básnik ju nechal nedopovedanú

prostredníctvom použitia troch bodiek – „*A nemôž' ujsť pred ňou, nemôž'...*“ či „*A srdce bude plakať, bude...*“. Ako ďalší je tu viditeľný istý paralelizmus či možno refrén – opakovanie dlhšej výpovede, v našom prípade ide o vetu, ktorá sa opakuje na začiatku a na konci básne – „*Je nutné myslieť, neodvratne nutné!*“. Na tomto príklade refrénu si môžeme ukázať ďalší básnický prostriedok, ktorým je básnické zvolanie. Ako ďalšie si pomenujeme nájsené básnické trópy. Nachádzame tu prirovnanie – „...*už sa blíži tíško ... ako prírodný zákon*“. Taktiež je v tejto básni použitá mnohými spôsobmi personifikácia. Personifikácie ako „...*srdce bude plakať...*“, „*vrhne sa na teba [noc]*“, „...*mozog zláme mu krídla...*“, „*Duch žízni...*“ nám výborne demonštrujú prenesenie ľudských vlastností a schopností (plakať, lámať, vrhnúť sa a podobne) na neživé predmety.

Po prejení technickej stránky básne sa presunieme na interpretáciu básne – postupne po každom verši/každej vete si budeme hovoriť, aké pocity v nás vyvoláva, a čo pravdepodobne bolo intenciou básnika. Žiaci majú možnosť vyjadriť svoje chápanie daných veršov, budem im pomáhať interpretáciou, z ktorej vychádzam, a budeme takto spoločne tvoriť interpretáciu básne, čím budú žiaci rozvíjať svoje schopnosti interpretovať, opisovať či analyzovať literárne dielo.

Pri spoločnej interpretácii sa budem opierať o Zamborovu (2016) interpretáciu Kraskovej tvorby. Prvá veta básne „*Je nutné myslieť, neodvratne nutné!*“ v nás vzbudzuje nevyhnutnosť, až priam istú naliehavosť myslenia, ktorému sa nikto nedokáže vyhnúť. Zvolanie na konci vety túto naliehavosť ešte viac zvyrazňuje. Nasledujúce verše vyjadrujú príchod noci, ktorej sa taktiež nedokážeme vyhnúť – rovnako ako mysleniu – teda báseň môže vyjadrovať myšlienku prirovnania noci k mysleniu. Noc lyrický subjekt obkľučuje z každej strany: „*Lebo ved' už sa blíži tíško, bez šumotu, zo všetkých strán, zhora i zdola...*“ a je samozrejmé, že noc je tu: „...*s istotou neodvratiteľnou, práve ako prírodný zákon*“. Uvedomuje si, že sa pred ňou nedokáže skryť, ani jej uniknúť: „*A nemôž' ujsť pred ňou, nemôž'...*“, „*Niet spôsobu odohnať ju*“. Snaží sa jej vyhnúť svetlom, no tým istotu noci len posilňuje: „*Rozsvietiš všetky svetlá – tým väčšia istota, že je už tu*“. Noc opisuje hrôzostrašne, vytvára pocity strachu, neistoty či úzkosti, k čomu dopomáhajú výrazy ako *obkľúči ťa* či *vrhne sa na teba*, ale aj slovné spojenie *dolores inferni* – tu sa žiakov opýtam, či tento výraz poznajú. Výrazom *dolores inferni* autor odkazuje na pohrebnú pieseň vychádzajúcu z biblického Žalmu 17 a možný preklad sú smrteľné muky/pekelné muky, čím ešte viac zdôrazňuje hrôzu opisovanej noci. V nasledujúcej strofe zdôrazním slová ako *duch* (srdce + mozog), *vina*, *túžba* po viere a istote, *myslenie* a *pochybovanie* – pre lepšie pochopenie myšlienky, ktorú táto strofa nesie. Spomínaná noc ako *pekelné muky* symbolizuje „pekelné muky“ myslenia lyrického subjektu, ktoré *trhá* jeho „*ducha, mozog i srdce*“, teda jeho rozum aj city „*zdedenými vinami mnohých storočí*“. Týmto vinami na základe nasledujúcich veršov predpokladáme, že myslí nedostatok viery a istoty, po ktorej lyrický subjekt túži: „*Duch žízni po svetle, chce mať istoty – aspoň istoty stredovekého ľudstva: vieru (och, vieru, akúkoľvek vieru)...*“. Vieru a istoty však neustále stráca kvôli svojmu neprestajnému premýšľaniu a pochybovaniu: „...*a mozog zláme mu krídla večnými pochybovačnými invektívami*“, čím spôsobuje aj jeho neustály smútok a žiaľ: „*A srdce bude plakať, bude...*“. Na konci básne čiastočne zmenene zopakuje to, čo bolo povedané na začiatku: „*Nemôž' ujsť, nemôž', je nutné myslieť ďalej, neodvratne nutné!*“, čím ešte viac podčiarkuje nevyhnutnosť myslenia a neschopnosť úniku (porov. Zambor, 2016).

Na záver interpretácie predstavím svoj celkový dojem z básne, založený na podanej interpretácii a mojich vlastných pocitoch z básne. Myslím si, že svetlo symbolizuje danú vieru a istotu a neistoty symbolizuje, naopak, noc, ktorá lyrický subjekt tak desí. Básnik vyjadruje nevyhnutnosť noci, ktorá je rovnako nevyhnutná ako aj ľudské myslenie. Noc aj myslenie nás môžu

istým spôsobom desiť – noc nás obklopi, prináša neistotu, nevieme, čo v sebe skrýva, a to v nás spôsobuje úzkosť a strach. Rovnako aj myslenie – každodenne premýšľame, analyzujeme, pochybujeme, čím strácame istotu a vieru, privádza nás to do neistoty, ktorá nám prináša nielen strach, ale aj smútok. Ani noci, ani premýšľaniu sa nedokážeme vyhnúť, je to niečo, čo je nevyhnutné, až nutné. Autor neprináša žiadne riešenie situácie, len zdôrazňuje neschopnosť vyhnúť sa jej. Následne oslovím žiakov, aby skúsili vyjadriť aj svoje vlastné dojmy z básne či odlišnú interpretáciu. Podporím ich v tom, že každý z nás má iné chápanie a na každého môže báseň pôsobiť inak, preto aj ich odlišná interpretácia je správna.

Ako posledný krok si pomenujeme jednotlivé znaky moderny, ktoré boli na začiatku hodiny spomenuté a ktoré z nich sú vo vybranej básni aj uplatnené. Vidíme, že témou básne nie je žiadna spoločenská alebo národnostná problematika, ale vyjadruje vlastné prežívanie. Sústredí sa na nevyhnutnosť myslenia – „*Je nutné myslieť, neodvratne nutné!*“. Z básne sú cítiť pocity slabosti – „*Och, nemôž' ujsť, nemôž'!*“, neschopnosti vyhnúť sa tme – „*Zhasíš – vrhne sa na teba, obklúči ťa...*“, neistoty – „*Duch žízni po svetle, chce mať istoty...*“. Vnútorň stav strachu z myslenia je sprevádzaný prírodným javom, nocou, ktorá pohlcuje celé bytie lyrického subjektu, takisto ako aj jeho myslenie – „*Blíži sa čierna, strašná noc!*“. Myslenie lyrického subjektu je vo veľkej miere zamerané na minulosť, na spomienky – ďalší znak moderny, kedy sa básnici často orientujú na minulosť – „*...začne trhať ducha, mozog i srdce zdedenými vinami mnohých storočí.*“ alebo „*...istoty stredovekého ľudstva...*“. V básni sú viditeľné aj vyjadrenia istých iracionálnych stavov, cítime akoby až isté šialenstvo, spôsobené neschopnosťou vyhnúť sa tme – „*Niet spôsobu odohnať ju*“ alebo strach z toho, že pred ňou lyrický subjekt nedokáže utiecť – „*Och, nemôž' ujsť, nemôž'!*“. Okrem toho je znakom moderny aj neukončená výpoveď, ktorú Krasko v básni tiež používa, napríklad „*A srdce bude plakať, bude...*“, čím nás núti premýšľať, čo bude nasledovať.

ZÁVER

Na záver hodiny si so žiakmi povieme posledné dojmy – aký je ich názor na takúto poéziu, či ich vybraná báseň *Noc* zaujala natoľko, že by mali záujem prečítať si niečo viac z tvorby Ivana Krasku, a ako by ju ohodnotili v porovnaní s inými básnikmi a ich poéziou, ktoré sme čítali na predchádzajúcich hodinách. Aby žiaci zostali motivovaní, aktívnych žiakov ohodnotím jednotkou. Taktiež považujem za dôležité spomenúť, že pocity smútku či pesimizmu prežíva v určitých obdobiach života každý z nás a každému z nás pomáha pri vyrovnávaní sa s týmito pocitmi niečo iné. Pokiaľ sa ktokoľvek z nás trápi či prepadá rôznym pocitom beznádeje, strachu, smútku či nepokoja, je v poriadku o tom rozprávať a nebáť sa svoje pocity vyjadriť či vyhľadať akúkoľvek pomoc od kohokoľvek, komu dôverujeme.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Krasko, Ivan. 1960. *Poézia*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1960. 97 s. ISBN 301-13-1045.

Kročanová, Dagmar. 2021. *Prolegomena k dejinám slovenskej literatúry prvej polovice 20. storočia* [online]. 2021, [cit. 2023-05-09]. Dostupné na internete: <https://dspace.uniba.sk/bitstream/handle/123456789/36/Krocanova_9788081273360.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Kršáková, Dana. *Verše. Krasko Ivan* [online]. [cit. 2023-05-09]. Dostupné na internete: <<https://studovnaliteratury.sav.sk/verse-2/>>.

Lučanský, Albert. 2019. Ivan Krasko medzi modernou a postmodernou. In: *Tvorba*, roč. XXIX, č. 1, s. 19 – 25.

Národný umelec Ivan Krasko – úspešný básnik i chemik [online]. 2015, [cit. 2023-05-09]. Dostupné na internete: <<https://www.vtedy.sk/ivan-krasko-narodny-umelec-basnik-spisovatel-narodenie>>.

Zambor, Ján. 2016. *Vzlyky nahej duše. Ivan Krasko v interpretáciách*. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2016. 255 s. ISBN 978-808-119-096-4.

Ľubica Hívešová

Tematický okruh:	Slovenská moderna
Téma:	Janko Jesenský vo výučbe slovenského jazyk a literatúry
Ročník:	Tretí ročník strednej školy
Vyučovacie metódy:	Výklad, diskusia
Vyučovacie pomôcky:	Interaktívna tabuľa, ukážky
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak dokáže vysvetliť podstatu Jesenského poetiky. 2. Žiak dokáže interpretovať umelecký text a vie uvažovať prakticky.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom, vzťah s lexikálnou rovinou slovenského jazyka
Štruktúra hodiny:	1. Expozícia nového učiva 2. Opakovanie 3. Usmernenie pre prácu s internetovou stránkou 4. Praktická časť 5. Zadanie domácej úlohy

„Do nášho mesta prišli vojaci. Kto by si to bol pomyslel? K nám prídu! Richtár nemá kde bývať. Nový doktor už pol roka hľadá byt. Nový advokát sa procesuje, že mu vypovedali. A tu ti príde odrazu batalión vojska. Jednoduchí, bez hviezdičiek, v úzkych nohaviciach a vysokých čiapkach. Jednoduchí s hviezdičkami, v takých istých nohaviciach a čiapkach. Nie jednoduchí, so zlatými hviezdičkami v pantalónoch, bez koní, nie jednoduchí s koňmi a jeden celkom nejednoduchý so zlatým golierom, v čižmách a na koni. A to ešte v sobotu! V nedeľu si rozhodne nepoznal mesto, začadené krčmy a cukráreň. Všetko akosi blýskalo.

„Treba odročiť bál!“ vydali heslo niektorí aranžéri.

„Áno, odročiť!“ chytili iní.

A mesto zaplnilo sa strašnou zvesťou, že sa bál odročí. Poradu treba zvolať do kaviarne, na kedy?

O tom dopytala sa pani doktorka.

„Ešte čo!“ podotkla celkom nahnevane. — Nuž a komu potom ukážem svoju čiernožltú toaletu a svoje krásne žlté vlasy? — myslela si.

„Pravdaže nie!“ potvrdila advokátka. „To je netaktičnosť od mladých ľudí. Vôbec, oni nevedia, čo sa patrí. U nás sú mladí ľudia celkom inakší.“ — Pritom si myslela: Všetci sú driebči, tí oficieri. Vidia moju toaletu. Krajšia, veru, ako doktorkina. Budú dvoriť. A až vidia, ako viem pozerat' cez lorňon, direktne ich obájam. Muž bude žiarliť.

To isté povedala a myslela si pani sudcová. To isté všetky dievčatá. Manželky povedali mužom, ako čo. Pán sudca advokátom, advokáti svojim pomocníkom. Doktori sú aj tak obyčajne pod papučami. Na porade bol podsudca prvý, čo povstal proti odročeniu.

Znova zatíchli, chytia si ruky. Hodina večere sa blížila. Čas plynul. O štvrt' na deviatu bozkali sa druhý raz a znova sa im srdcia roztrepotali, že museli zatichnúť na pár minút.

„Olinka, mám ešte jednu prosbu.“

„A čo?“

„Prvú štvorylku mi dajte.“

„No, bože, prečo nie.“

Nad tichým, citným čardášom zasipelo slovo oficieri. Súzvuk v dušiach rozptýlil sa ako dym. Nové túžby skrsli v srdciach. Smútok zavládol srdcami gavalierov. Dámy sa zaujímali o iných, nie o nich.

Prešiel ku Žofke, prešiel ku ostatným dámam. Tá istá odpoveď. Všade pôvodne doktor, kasír, Čížik, pozemková kniha, ale ona chce túto štvorylku s pánom lajtnantom, oberlajtnantom. Nuž dobre. Čert ma po vás. Riad'te si ju sami. Idem za ostatnými. — V kaviarni ich našiel.

„I ty si tu?“

„Sláva!“ zakričali mu.

Bolo ich osem. Všetci oklamaní v láske. Všetci rozhorčení nad potupením. Všetci poučení o nestálosti žien. Ó, žena, žena! Ty vzala si nám raj pre jedno jablko. Život zhorkol, tvár zapotila sa a predsa ťa milovali a milujú. — Ó, osem krásavíc nášho mesta! Zabudli ste na cítiace srdcia, na lunné noci a tiché nočné hudby pod vašimi oknami. Nazdali ste sa, že ľúbite a pre niekoľko hviezd na kráglíku zabudli ste na tie ľubozvučné tóny, ktoré udierali do okien vašich, osvetlených tichým, chladným svetlom mesiaca. Mysleli ste si, nezabudnete, a zabudli ste, zabudli. A predsa vás milujú tí ôsmi gavalieri. I oni chcú zabudnúť a nemôžu. Treba im vína, vína, vína. To osladí najhorkejšiu chvíľu, to vráti stratenú vôľu a raj.

„Alarma!“ zavolať oficer-aranžér a načúval ešte chvíľu.

„Alarma!“ opätovoľ a pustiac ruku svojej dáme, behom sa pustil z dvorany.

„Alarma! Alarma!“

Ôsmi oficieri zmizli.

Osem tanečníc zostalo stáť.

Osem krásavíc zostalo bez tanečníkov a bez sprievodu vrátili sa na svoje miesta.

„Chaine anglaise,“ prevzal komando pisár v civilnom súde.

„Tour des dames!“

Osem tanečníc sadlo si na miesta.

Osem tanečníc sedelo.

Do rána.“

(Janko Jesenský, 2009)

ÚVOD

Témou príspevku je autor, ktorý sa v školskom prostredí často nevyskytuje. Pre učiteľov stredných škôľ sú v mnohých prípadoch prednejší takí autori, ktorí sa zapísali do dejín slovenskej literatúry niečím výnimočným. Vyučujúci predpokladajú, že tieto tradičné a klasické diela budú žiakov baviť, no mnoho ráz sú pre žiakov veľmi ťažké na pochopenie. Napríklad *Hviezdoslavove Krvavé sonety*, kde je problémom práve jazyk. Podľa môjho názoru by pre žiakov bolo vhodnejšie niečo jednoduchšie s témami, ktoré sú im známe a bližšie. Preto som si ako autora vybrala Janka Jesenského, ktorého nenáročné témy a komika sú výborným príkladom toho, aby žiaci nebrali hodiny literatúry len ako nudné učenie sa obsahov a faktov. Hodina literatúry je pripravená pre žiakov štvorročného gymnázia.

Zo zbierky *Novely* som si vybrala epizódu z malého mesta s názvom *Štvorylka*. Ukážky sa zakladajú na hlavných bodoch deja, ktoré sú pre žiakov dôležité. Aby sme počas vyučovacej hodiny nestrácali so žiakmi čas, deň predtým by som ich poprosila, aby si dané ukážky dopredu prečítali.

Vyučovaciú hodinu by som začala prezentáciou, kde by som v bodoch predstavila autora a literárny smer, do ktorého sa autor zaraďuje. Prezentáciu by som žiakom po hodine poslala, aby nestrácali čas písaním. JUDr. Ján Jesenský sa narodil v roku 1874 v Martine a zomrel v roku 1945 v Bratislave. „Bytostným založením bol humorista“ (Mazák et al., 1988, s. 417). Mal zemiansky pôvod, vyštudoval právo (v Prešove) a stal sa z neho advokát. Túto časť svojho „ja“ často vkladal aj do svojich próz, kde sú bežné postavy advokátov, sudcov, podsudcov atď. Jeho najväčšími literárnymi vzormi zo sveta boli Byron, Heine, Petöfi, Puškin a Lermontov. Z domácich autorov to boli Andrej Sládkovič, P. O. Hviezdoslav a S. H. Vajanský (porov. ibid, s. 418). V Trenčíne narukoval, ba dokonca ho kvôli svojim názorom aj uväznili. Pokúšali sa ho zapojiť aj do zahraničného odboja (porov. ibid, s. 424 – 425). Bol mu priznaný titul národného umelca. Zomrel 27. decembra 1945. Patrí do obdobia slovenskej moderny, no vo svojich dielach nevyužíval naturalizmus a symbolizmus. Niekedy sa zaraďuje aj do literatúry obdobia realizmu. Z toho vyplýva, že je na rozhraní realizmu a slovenskej moderny.

Ďalej nasleduje tvorba autora. Z jeho básnickej tvorby sú známe *Verše* (1905), *Zo zajatia* (1919), *Verše, zväzok II* (1923), protifašistické cykly *Čierne dni*, *Na zlobu dňa* a mnoho ďalších (porov. Šmatlák, 2001, s. 247 – 248). V rámci krátkej prózy písal najmä črty a tragigrotesky. Črta je prozaický žáner, môže to byť záznam alebo situácia, kde nevystupuje veľa postáv, dej je stručný, ale aj napriek dĺžky textu dokázal autor vyjadriť presne to hlavné, čo chcel nám, čitateľom, povedať. V črte sa využívali situácie z reality a dialógy. Hlavnou postavou črty je zvyčajne človek s fyzickým alebo psychickým nedostatkom. Zároveň by sme si so žiakmi spoločne zopakovali, čo znamená pojem poviedka. Týmto opakovaním by si žiaci podľa Štátneho vzdelávacieho programu trénovali pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie, konkrétne reprodukovanie faktov a definícií, vysvetlenie podstaty osvojených javov a vzťahov medzi nimi. Vďaka tomu dokáže žiak reprodukovat' definície štandardizovaných pojmov a vysvetliť ich a porovnať príbuzné štandardizované pojmy, v tomto prípade pri porovnaní črty a poviedky.²² Z krátkej prózy sú známe *Bozk* (1902), *Otroci* (1905), *Slovo lásky*, *Elenka*, *Koniec lásky*. Jesenský v roku 1898 napísal poviedku *Pani Rafiková*, kde je v centre hlúposť ľudí žijúcich v malom meste a nekonečný egoizmus. Vydal ďalšie dve zbierky: *Malomestské rozprávky* (1913) a *Novely* (1921). Dvojdielny román *Demokrati* je jeho vrcholným dielom (porov. Šmatlák, 2001, s. 267 – 269).

Z historického kontextu sú dôležité Apponyiho zákony z roku 1907, ktoré znamenali úplnú maďarizáciu v krajine. Slovenský jazyk sa v školách už nevyučoval (porov. ibid, s. 283). V roku 1907 taktiež vyústenie tragédie v Černovej, kde po streľbe zahynulo 15 ľudí. Vznikol spor medzi Martinčanmi a Hlasistami, ktorí boli združení okolo časopisu *Hlas* (porov. ibid, s. 227).

Slovenská literárna moderna sa vyznačovala viacerými experimentmi (ako napríklad voľný verš), vnášala do diel subjektivitu a prevažovali najmä pocity. Pozornosť sa kládla hlavne na detail (porov. ibid, s. 229). U neskorších autorov ako Ivan Krasko sa uplatňoval naturalizmus a symbolizmus.

²² Pracujeme s inovovaným Štátnym vzdelávacím program, ktorý je dostupný na internete: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf>.

Medzi základné znaky Jesenského tvorby patrí zosmiešnenie, parodizácia a kritika lásky, takisto aj kritika malomeštiackej spoločnosti. Namiesto opierania sa o Kukučínovu dedinu vkladá svoje postavy do malomesta. Mesto bolo odjakživa súčasťou jeho života, inšpiráciu na svoju poviedkovú a novelistickú tvorbu čerpal z Pešti. „Vytvoril celú galériu figúrok...” (Mazák et al., 1988, s. 422). Ďalšími základnými znakmi tvorby sú humor, komika, irónia, paradox a oxymoron (porov. Čepan, 1984, s. 382). Prácou s úryvkami by som zaviedla nové pojmy: oxymoron a iróniu.

- **„Oxymoron** je spojenie dvoch výrazov, ktoré sa významovo popierajú alebo vylučujú.“ Väčšinou sa spája prídavné meno s podstatným menom, napríklad krásna smrť (porov. Harpáň, 2004, s. 109). V tomto bode by som sa študentov opýtala, či by vedeli o nejakých podobných slovných spojeniach alebo oxymoronoch,
- **„Irónia** je výrazový prostriedok, v ktorom kladné hodnotenie má pejoratívny, negatívny význam.“ Človek niečo povie, ale myslí si opak (porov. ibid, s. 106). Napríklad, keď niekto povie, že vonku je pekne, a popritom je zamračené a prší.
- **Paradox** je výrok, v ktorom sú v hlbšom zmysle spojené dve protichodné myšlienky (porov. ibid, s. 109).

V Jesenského dielach je badateľný aj rozpor duše a tela. Postavy sa zväčša zameriavajú na telo, zovňajšok a správanie ďalších postáv. Rozprávač je ale iný. Ten sa pozerá viac do hĺbky na vnútornú stránku človeka (porov. Čepan, 1984, s. 390 – 392). Taktiež využíva hovorovú slovenčinu, ktorú mieša so slovami z inteligentne vyspelého prejavu a často tematizuje aj rozchod (*Koniec lásky*).

V prezentácii by nasledovalo predstavenie konkrétnej epizódy, ktorej hlavné body sú zakomponované v ukážkach. *Štvorylka* (1902) je súčasťou zbierky *Novely*. V tejto zbierke nájdeme viacero typov ženských postáv, ale len jeden typ mužského hrdinu. Hlavnou témou črty je ples. Rozprávač „[...] podáva dokumentárne svedectvo o komickom kolapse spoločenského života [...]“, ktorý nastáva nečakaným príchodom vojakov do mesta. Mužskí obyvatelia mesta vidia ples a príchod vojakov ako kombináciu, ktorá by mohla pomútiť hlavy ženám (porov. ibid, s. 392).

Postupne by som po výklade prešla na ukážky. Najprv by som chcela poznať názor žiakov: „Aký máte názor na dané ukážky? Páčili sa vám? Zároveň je v poriadku, ak sa vám nepáčili. Rozosmialo vás to? Ak áno, čo konkrétne? Vedeli ste si na základe ukážok zostrojiť kompletný dej? O čom to bolo? Čo ste si všimli a čo vás zaujalo?“ Dané otázky podľa ŠVP (s. 38) rozvíjajú analytické a interpretačné kompetencie žiaka, konkrétne hodnotenie diela z vlastného stanoviska v kontexte doby jeho vzniku a v súčasnom kontexte.

Text by sme si na hodine z dôvodu šetrenia času celý neprečítali, ale čítaním úsekov nahlas by sa zlepšila kompetencia techniky čítania a verejná prezentácia textu. Sem patrí plynulé čítanie súvislého textu, správne dýchanie, artikulovanie a dodržiavanie spisovnej výslovnosti (ŠVP, s. 31).

Začala by som klasickým zaradením ukážok: autor, názov, zbierka. Ďalej literárna forma a druh (próza a epika). Nechala by som žiakov, aby mi odpovedali sami. Chcela by som, aby svoje zistenia aj patrične odôvodnili. Argumentácia je veľmi dôležitá nielen v školskom, ale aj v nasledujúcom vysokoškolskom a pracovnom prostredí. V ŠVP (s. 4) je argumentácia a formulovanie svojho názoru komunikačnou kompetenciou. Ďalej by sa podľa ŠVP (s. 33) rozvíjali pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie, konkrétne aplikácia literárnovedných vedomostí

na literárne texty. Žiak rozumie podstate literárnych druhov a vie určiť literárno-druhovú príslušnosť známeho aj neznámeho diela. Taktiež podľa analytickej a interpretačnej kompetencie (s. 35) dokáže uskutočniť štylistickú a kompozičnú analýzu textu a na jej základe zaradiť známe aj neznáme dielo do príslušného literárneho druhu. Hlavnou témou je, ako sme už spomenuli vyššie, ples. Ideou je ženská márnomyseľnosť a povrchnosť. Rada si vypočujem od žiakov aj alternatívy (napríklad „vážite si to, čo máte“). Najprv by sme si rozobrali pomocou ukážok dej a potom by sme spolu so žiakmi hľadali znaky autora a smeru.

Netreba zabúdať aj na to, že sa ako vyučujúci musíme uistiť, či žiaci porozumeli všetkým slovám. Ani učitelia nie sú vševediaci, takže by som im priblížila stránku elektronických slovníkov.²³ Na príklade názvu poviedky by som im na interaktívnej tabuli premietla postup hľadania v slovníku a podľa pravidiel školy by som im dovolila pracovať aj s vlastnými mobilnými zariadeniami. Aby som si bola istá, že ich vedia používať, zadala by som im úlohu, podľa ktorej by hľadali definíciu im nezrozumiteľných slov. Na výsledok by som sa opýtala minimálne piatich študentov. Na základe ŠVP (s. 6) by toto bola schopnosť žiaka overiť si významy neznámych slov v dostupných informačných zdrojoch a aj využívanie platných jazykových kodifikačných príručiek (s. 11).

Na začiatku každej ukážky by som sa opýtala žiakov, o čom ukážka bola. Chcem si byť istá, že aj sami vedia analyzovať literárny text a nespoliehajú sa len na učiteľa, ktorý im všetko nadiktuje. Prvá ukážka znázorňuje príchod vojakov do mesta. Vojaci narúšajú chod mesta už na začiatku. Mesto je zrazu upratané a každý je na vojakov zvedavý. Prvá veta je veľmi dôležitá, autor v nej zhrnul základnú myšlienku diela.

V druhej ukážke chcem kvôli vojakom zrušiť ples, no ženy sú z toho smutné. Chceli sa na plese predviesť pred ostatnými dámami. Zároveň si priali, aby ich manželia pri pohľade na ženy v spoločnosti vojakov žiarlili. Manželky svojich mužov, zastávajúcich významné funkcie, ovplyvnili, aby sa žiaden bál nezrušil, keďže je už všetko pripravené.

Tretia ukážka znázorňuje Oľgu a pána podsudcu, ktorí zažívajú večerné romantické chvíle. Podsudca chce Olinke dvoriť. Pri slove dvoriť by som sa určite opýtala, či žiaci vedia, čo to znamená, a aké má toto slovo v dnešnej dobe ekvivalent. Olinka najprv prisľúbi prvú štvorylku na bále, neskôr sa prisľúbi pánovi na celý večer až do rána.

Postupne sa dej prehupne až k plesu. Na začiatku tancuje osem dám so svojím sprievodom, ktorý neskôr rozbije príchod vojakov – *oficierov*. V štvrtej ukážke je silný strach mužov o srdcia svojich dám, ktoré sa zahľadeli nie na nich, ale na vojakov.

Piata ukážka je o odmietnutí. Dámy sa zahľadeli do vojakov a povodní ôsmi gavalieri skončia bez partneriek. Podsudca skúša šťastie u iných, no márne. Každá odpovedá rovnako. Nakoniec sa poberá do kaviarne, kde na svoje prekvapenie vidí ostatných odmietnutých pánov.

Následne v šiestej ukážke nastáva nečakaný zvrat – alarm. Vojaci sa zobrali a išli riešiť nečakaný problém. Tanečnice ostali stáť. V poslednej ukážke je zobrazený výsledok celej situácie: pôvodní tanečníci sedia v kaviarni, tanečnice v sále. Na konci autor podáva čitateľovi už len holé fakty vyúsťujúce z deja črty.

²³ Dostupné na internete: <<https://slovník.juls.savba.sk/>>.

Postupne by som so žiakmi v ukážkach prešla k identifikácii znakov autora. Miestom deja je mesto, časovo je dej zasadený do približne 19. storočia. Komplexne je vo všetkých ukážkach zobrazená kritika meštiackej spoločnosti, konkrétne márnomyseľných a malicherných žien, ktoré zaujímajú len pozornosť mužov a ich vzťah. Žiarlivosť a prelietavosť žien značí, že láska k ich vlastným mužom alebo láska k sprievodu nie je silná a stála. Timrava vo svojich dielach – rovnako ako Jesenský – využívala témy lásky. Žiakovi by som sa opýtala, aké ďalšie prvky Jesenského tvorby si zapamätali. Ak by neboli schopní odpovede, snažila by som sa ich naviesť pomocou otázok: „Rozosmialo vás to? Využíva autor aj komiku? Je táto komika iná ako u autorov, ktorých sme preberali doteraz? Hovorili sme o paradoxe, vidíme ho v ukážkach?“ Paradoxom je v tejto črte to, že dámy chceli tancovať s vojakmi (*oficiermi*), a aj tak nakoniec sedeli až do rána.

Ak by žiaci nevedeli, čo presne treba v texte hľadať, uviedla by som viacero príkladov istého javu. V ukážkach by sme znaky autora, známe a aj neznáme umelecké prostriedky hľadali spoločne. Takéto situácie sú tiež zahrnuté v ŠVP ako minimálny výkon. Napríklad pri analytických a interpretačných kompetenciách (s. 35) je minimálnym výkonom to, že žiak dokáže v známom texte vyhľadať umelecké prostriedky.

„Rozpor tela a duše“ je zreteľne vidieť pri postavách a rozprávačovi. Ženy sú zamerané predovšetkým na vzťah a správanie, viac inklinujú k vojakom, ktorí predstavujú niečo nové a príťažlivé. V piatej ukážke sa rozprávač pozerá cez vzťah na dušu človeka, v tomto prípade opisuje lásku mužov k ženám ako niečo trvajúce. Muži milujú svoje tanečné partnerky nielen kvôli vzhľadu, ale aj kvôli ich osobnostiam.

Ďalej by sme spolu vyhľadali oxymorony. Veľa ich v ukážkach nie je, za oxymoron by sa dalo považovať slovné spojenie „*tichým čardášom*“, pretože čardáš, maďarský tanec, sa zvyčajne nesie v rýchlejšom tempe.

V neposlednom rade by žiaci v ukážkach hľadali hovorové slová a slová z inteligentne vyspelého prejavu. Táto časť hodiny by bola premostením jazyka a literatúry. Spýtala by som sa ich, čo sú hovorové slová. V texte sa ich niekoľko nachádza, napríklad slovo *inakší*.

Každý spisovateľ je iný, ale zároveň majú niečo spoločné. Od žiakov by som chcela počuť meno autora z realizmu v slovenskej literatúre, ktorý je s Jesenským vo výraznom kontraste a prečo. Samozrejme, odpoveď je Pavol Országh Hviezdoslav. V kontraste je jazyk autorov. Kým Hviezdoslav využíva ťažký, ozdobnejší jazyk pre vyššie vrstvy, ten Jesenského je jednoduchší, zrozumiteľnejší pre všetky sociálne a majetkové vrstvy, nie iba šľachtu a pánov.

ZÁVER

Ako domácu úlohu by som žiakom rozdala papier so siedmou ukážkou, avšak bez dvoch posledných viet. Zadanie by bolo nasledovné: „Predstavte si seba ako spisovateľov/spisovateľky a zamyslite sa. Čo by sa mohlo stať? Vzchopili by sa slečny a rozhodli by sa hľadať svojich pôvodných partnerov? Prijali by ich? Napíšte alternatívny koniec s rozsahom minimálne pol strany.“ Táto úloha by podľa ŠVP (s. 39) rozvíjala tvorivé kompetencie žiaka, konkrétne vytvorenie (dotvorenie) kratšieho prozaického textu. Pri vytváraní textu sa žiak učí uplatňovať vedomosti z literatúry.

Zadaním domácej úlohy sa hodina končí. Snažila som sa vytvoriť taký plán, ktorý by nielen

spĺňal tradičné učenie pomocou výkladu a sčasti aj ukážok, ale by aj vniesol do vyučujúceho procesu niečo nové (elektronické slovníky). Myslím si, že výklad je časť, ktorá náleží učiteľovi, ale praktická časť patrí žiakom.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Čepan, Oskár. 1984. *Stimuly realizmu*. Bratislava : Tatran, 1984. 480 s.

Harpáň, Michal. 2004. *Teória literatúry*. Bratislava : Tigra, 2004. 283 s. ISBN 80-88869-36-6.

Jesenský, Janko. 2009. Štvorylka. In *Novely*. Zlatý fond denníka SME [online], 2009. [cit. 2023-05-06]. Dostupné na internete: <https://zlatyfond.sme.sk/dielo/12/Jesensky_Novely/13>.

Mazák, Pavol. et al. 1988. *Dejiny slovenskej literatúry* 2. 2. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 481 s. ISBN 067-176-88.

Šmatlák, Stanislav. 2001. *Dejiny slovenskej literatúry II*. 3. vyd. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2001. 559 s. ISBN 80-88878-68-3.

Štátny vzdelávací program. Štátny pedagogický ústav [online]. [cit. 2023-05-07]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf>.

Andrea Mlynárová

Tematický okruh:	Realizmus
Téma:	Hviezdoslavove <i>Krvavé sonety</i> vo výučbe slovenského jazyka a literatúry
Ročník:	Tretí ročník strednej školy
Vyučovacie metódy:	Výklad, rozhovor, samostatná práca, skupinová práca, brainstorming, domáca práca
Vyučovacie pomôcky:	Vybrané literárne úryvky, učebnica
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak vie prečítať literárny text s porozumením. 2. Žiak dokáže prečítané literárne dielo interpretovať a argumentovať svoje výsledky. 3. Žiak dokáže nájsť charakteristické znaky literárneho diela a zaradiť ho do žánru. 4. Žiak dokáže vyhládať v dielach umelecké jazykové prostriedky a interpretovať ich. 5. Žiak dokáže vlastnými slovami vyjadriť základné vedomosti o autoroch. 6. Žiak dokáže klasifikovať a používať štandardizované pojmy a dokáže ich vysvetliť a obhájiť. 7. Žiak dokáže určiť v texte rým, počet slabík a stopy.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom
Štruktúra hodiny:	1. Organizačná časť 2. Opakovanie 3. Krvavé sonety – P. O. Hviezdoslav 4. Záver hodiny

Vyučovaciú hodinu začnem hromadným opakovaním učiva z predošlých hodín. Úvodným opakovaním sa snažím žiakov podnecovať k dôslednej a pravidelnej príprave, aby sa nestalo to, že niekto príde na hodinu nepripravený. Náhodne vyvolávam žiakov a kladím im otázky. V otázkach sa zameriavam napr. na základné znaky tohto obdobia alebo autorov, ktorých sme doposiaľ prečítali na predchádzajúcich hodinách, a ich diela. Na otázky majú žiaci odpovedať stručne. Týmto sa snažím zistiť aj to, čo si zapamätali z predchádzajúcich hodín a či sa na hodinu pripravili aj individuálne.

Modelové otázky, ktoré sa môžem žiakov pýtať:

- „Na minulej hodine sme preberali dielo od M. Kukučina – *Keď báčik z Chochol'ova umrie*. Opíš v krátkosti dej diela.“
- „Vymenuj aspoň troch ľubovol'ných predstaviteľov slovenského realizmu, s ktorými sme sa na hodinách stretli.“
- „Kto napísal dielo *Ťapákovci*? Vymenuj niekoľko postáv a stručne ich charakterizuj.“

Ak niekto zo žiakov nedokáže odpovedať na moju otázku, vyvolám niekoho iného. Prvému žiakovi však dám ešte jednu šancu a má možnosť odpovedať na druhú otázku. Odpovede na tieto otázky nehodnotím známku, ide len o opakovanie a prehĺbovanie vedomostí. Pokiaľ je však žiak pravidelne nepripravený na hodinu a päťkrát za polrok nevie odpovedať na opakovacie otázky, žiak musí vypracovať individuálnu úlohu.

Pravidelným opakovaním týchto poznatkov rozvíjam pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie žiaka. Učím žiakov pohotovo odpovedať a reagovať na otázky, formulovať ich názor a argumentovať, čím si rozvíjajú svoje komunikačné schopnosti (ŠVP, 2015).

P. O. HVIEZDOSLAV – KRVAVÉ SONETY

Po opakovaní učiva prejdeme na samotnú tému hodiny. Žiakov oboznámim s dnešnou témou. Na tejto dvojhodinovke budeme preberať P. O. Hviezdoslava a jeho *Krvavé sonety*, ktoré síce nie sú v zozname štandardizovaných literárnych diel, ale vzhľadom na význam tohto slovenského spisovateľa a na kvalitu jeho literárnej tvorby pokladám za dôležité, aby sa žiaci oboznámili aj s týmto autorom. *Krvavé sonety* je jedinečné dielo, ktoré som si vybrala z toho dôvodu, aby žiaci nielen spoznali štýl tohto autora, ale aby aj lepšie pochopili dosah vojny na človeka. Uvedomujem si čitateľskú náročnosť Hviezdoslavovej literatúry, preto som pre žiakov vybrala len desať sonetov, ktoré si musia prečítať dopredu. Na tejto hodine pracujeme s nasledujúcimi ukážkami:

1. SONET

„Spev o krvi: — ký divý pomysel!? —
A o akej? — Ak o tej, ktorá žiari
stá ruže kvet, pýr studu v dievčej tvári,
či jejž crk u decka v sme v zabronel,

ked' v snách ho láska anjel-pestiteľ;
alebo o tej, čo sa s duchom spári
u veštca v zápal čela na oltári:

tak nech by spev, nech plným dúškom znel!

*Ó, krv je vlaha divotvorná! — Skrytá,
jak vzácny mušt, vrie v srdca pohári,
až udrie v ústroj silou vlnobitia;
s tým v tepnách v ruch sa, v mluno prevarí
a vôľu tvorčiu, zajme kolo života...
Či myslia na to kedy mäsiari? ...“*

(Országh Hviezdoslav, s. 5)

2. SONET

*„Nie o tej plodnej spievať dnes je čas:
o krvi, zo srdca čo šprihnúc v dlane,
kamkoľvek čiahne, tvorí požehnane,
i z mŕtvej skaly zlatý kúzli klas;*

*o krvi, v tmu čo vnáša slnka jas,
sťa olej vzplanúc — kahan pri kahane —
duševným zrakom denné na svitanie:
a takto chlebom-svetlom živí nás,*

*a vtedy, štíti aj, kde nebezpeč je...
Lež o krvi, čo vybúšila v hnev,
i zúri-búri, ohňom páli, vlečie
povodňou, rozmetá svet hŕbou pliev,
či odrážkou jak úpusty v zmar tečie...
ach, o tej znie, kým nezalkne sa, spev! ...“*

(ibid, s. 5)

3. SONET

*„Nad zemou v letku utkvel na krielach
posupný démon, v pravej hlaveň vojny,
z nejž, zmáchav ňou, plam šľahol dvojný, trojný...
a k zemi vzal sa splývať v pramenách,*

*iskriaci síru, meteorov prach —
Rod ľudský dlho spal už nepokojný:
i strhol sa! — živ sudbinej vtom trojny
zrel, úžas v očiach, v údoch mrazný strach.*

*Kam dieť sa, Bože!? (zúpel). K spáse vrátka
kde? roklá v bralách, zápač pralesa
či morská chobot', loďka čo jak vratká
za útočisko?... Ale kryje sa
nadarmo v svete; všade ľudská jatka:
či tvrd' či oceán či nebesá!“*

(ibid, s. 5 – 6)

4. SONET

„A národ oboril sa na národ
s úmyslom vraždy, s besom skazitela. –
Kreš spráskal pušiek, zahrmeli delá:
zem stene, piští vzduch, rvú vlny vôd,

kde bleskom kmitla hrozná Astarot. –
A jak v žne postat' zbožia líha zrelá
pod kosou, radom váľajú sa telá;
v cveng šabiel' šplachce čerstvej krvi brod...

Tak vo víchrici totej ukrutenstva,
nímž ani tiger dravšie nezúri,
zapadá nie zvlek: výkvet človečenstva,
života radosť smrtnej do chmúry,
v prach purpur všeludského dôstojenstva,
v sutiny jasný palác kultúry!...”

(ibid, s. 6)

8. SONET

„Ó, ľudstvo! ľudstvo! Tak si vzdialené
nebolo nikdy od príkazu Krista:
Blížneho miluj ako seba, sčista
a bez výhrady splna, iskrenne.

Nač bolo jeho spásne učenie,
stvrdené smrťou, pravda, cesta istá:
keď bratu brat zmar stonásobne chystá,
preň zažíha hoc pekla plamene?

Čo mrav tvoj stojí, plň vied, umien perá,
keď vášňam sa dáš zaslepiť a viesť,
i pášeš potom ako divé zviera?
A čo si veniec pripravíš hen z hviezd,
neujdeš poroku, že dnes i včera
si v zlovest' spotvorilo blahovešť!”

(ibid, s. 7 – 8)

10. SONET

„Nuž, človeče, tys' pánom prírody?
ty že máš právo rozhodovať nad ňou?
Prv seba opanuj! skroť kázňou vládnu:
kto pán je nad sebou, ten vývodí,

i hrdina je právej slobody,
bo s každým zdielny na nej mierou riadnou;
ináč je otrok, čo rukou kradmou

tak seba, ako iných oškodí.

*Och, plytkosť srdečná! Och, zmätok umov!
I azúrove čistí duchovia
pohrdli naraz veľkolepou dumou
u dlátka, farieb, zvukov, u slova;
šli v zmes... Nuž, v barbarstva noc, v cmiť rumov
tá, človeče, ta vracia výchova!?”*

(ibid, s. 8 – 9)

11. SONET

*„Ba pošpatil si iba krásnu zem
tú, samozvanče, pošlú z Tvorcu ruky!
Čo vývin na nej, priostril si v muky,
v nástroje zhuby skul jej diadém;*

*bič zo síl splietol, harmonický snem
jej hlasov schlpil na svár mrchazvuký:
to tvoje vodcovstvo, s bied zápäť pluky;
ľad' krvou kvapká i jej zôrny lem...*

*Zíd' z trónu! Lev nech napozatým králi,
vrah z hladu len, nie pre slasť z úrazov;
alebo zem nech vlasatica spáli
čo brloh tvoj i s tvojou nákazou,
pre teba, tvor ty v zlobe neskonalý,
ju do zbla vyžhnúc z hviezdnych obrazov!...”*

(ibid, s. 9)

18. SONET

*„— A keď sa toto peklo vyvzteká,
či ozaj nastúpi zmier, pokoj neba?
Nenávist' ovládze-li sama seba,
z nástrahy zrodí-li sa bezpeka*

*a pravda sadne za stôl odveká?
Bude-li právo všetkých právom? chleba
hoj všetkým? Nebude pút? zbraní treba?
Česť bude práci, tvári človeka?*

*Ten kúpeľ krvi splynie očistením?
Milosrdenstva znežnie obrazom
sebeckosť? pýcha skrotne pokorením?
trojica lásky svitne príkazom...?
Alebo beda, beda — premoženým?
a menom pomsty beda — víťazom?”*

(ibid, s. 12)

24. SONET

*„A predsa — dovoľ, Bože! — Pokoja
mi nedá zvedavosť, jej ostré osti
ma omínajú: tisíc do úzkostí
upadám za dňa, a tie neskoja*

*ni noci, balzam ich, snov povoja;
krváca srdce mi, môj duch sa postí: —
och! dovoľ nazrieť v tmaň mi budúcnosti:
jak z toho strašného vln príboja*

*Slavianstvo vyjde? loď jak statná, bdelá?
To rád bych znal: ó, odcloň mi! a daj
znak, má-li v tebe ochraňovateľa?
Ha! vidím, zašlo bezdna na pokraj...
Viem, hrešilo, ach, hrešilo tak veľa;
však odpusť mu! ho zdrž! a zachovaj —“*

(ibid, s. 14)

32. SONET

*„Nuž, id'te zbohom, piesne krvavé!
odvité zo srdca mi dobou krutou,
listiny s kresbou dojmov, odblesknutou
pri požiarovej neba záplave,*

*v striel hluku, prerývanom zdĺhave
bojišťa stony, návky z bydlíšť kútov;
ku srdciam id'te s blankou rozvinutou:
nech čítajú vás oči slzavé...*

*Ja bojoval tiež vnútri ťažko-tvrdo,
i ranený som, v srdce bodnutý —
Raz aspoň chcel bych pozrieť na rod hrdo:
s odplatou za strasť toľkých dotknutí;
to ždám... Och, prac sa kams' za pólu brdo,
redikaj znad nás, mračno pokuty! ...“*

(ibid, s. 17)

Počítam s tým, že žiaci sú na hodinu pripravení a prečítali si uvedené ukážky. Ako prvé by som sa žiakov opýtala, čo vedia o samotnom autorovi. Dám im priestor vyjadriť akúkoľvek myšlienku, odpoveď sa nevzťahuje len na Hviezdoslavovu tvorbu. Týmto sa snažím zistiť, čo o autorovi počuli v mimoškolskom prostredí, keďže častokrát sa stáva, že žiaci síce vedia o Hviezdoslavovi, ale o jeho literárnej tvorbe toho vedia minimum.

Po úvodnej diskusii začnem s výkladom nového učiva. Žiakom porozprávam základné informácie zo života autora, ako je jeho dátum narodenia a úmrtia, miesto, kde sa narodil, kde vyrastal, kde študoval alebo kde pôsobil. Taktiež by som spomenula aj jeho ďalšie diela, ako sú *Ežo*

Vlkolinský alebo *Hájnikova žena*. Žiaci nemusia prečítať všetky sonety, iba výber niekoľkých z nich. Žiaci sa pri tejto zbierke stretávajú so žánrom sonetu. Tento pojem pre nich už nie je nový, stretli sa s ním pri renesancii alebo pri Kollárovej *Slávy dcére*, ale treba si ho spoločne zopakovať. Náhodne vyvolám niekoho zo žiakov, aby tento pojem zopakoval. Žiak si týmto rozvíja pamäťové a klasifikačné kompetencie, keďže je schopný sformulovať definíciu štandardizovaného pojmu (ŠVP, 2015).

Následne žiakom kladiem otázky, pomocou ktorých si preverujem to, či si sonety naozaj prečítali. Pokiaľ je žiak na hodinu nepripravený, zapíšem si jeho meno a postupujem rovnako ako pri opakovaní. Pri pravidelnej nepripravenosti je žiak povinný vypracovať úlohu. Chcem, aby žiac čo najviac komunikovali, aby nesedeli pasívne na stoličke a z hodiny si niečo odniesli. V prvom rade sa zaujímam o ich estetický zážitok z diela. Zaujímam sa o to, aké pocity v nich sonety vyvolali a ako sa pri čítaní cítili. Zisťujem, či sa im sonety páčili, alebo sú s dielom nespokojní. Zisťujem, prečo je to tak. Kladiem dôraz na to, aby čo najviac žiakov vyjadrilo svoj subjektívny a úprimný názor, nechcem vedieť o myšlienke, ktorú im povedal niekto iný. Stále sa pýtam na dôvody a argumenty, pretože každý názor musí žiak vedieť vysvetliť a obhájiť si ho. Ďalej zisťujem, či mali s čítaním problém, alebo nie. Uvedomujem si náročnosť Hviezdoslavovho jazyka, takže neočakávam veľa pozitívnych ohlasov. Na druhej strane sa im však snažím ukázať krásu jeho tvorby aj napriek tomu, že nie je jednoduchá a vyžaduje si viac času a pozornosti.

Po diskusii žiakov vyvolávam a spoločne zaraďujeme dielo do literárneho druhu a žánru. Týmto sa žiaci učia klasifikovať literárny text do správnej triedy (ibid). Svoje tvrdenia musia vždy odôvodniť. Pýtam sa ich na znaky, prečo je dielo lyrický text. Od žiakov chcem, aby dokázali, že sú to naozaj sonety. Ich úlohou je spočítať jednotlivé verše a strofy. Na základe definície sonetu vieme dokázať, že Hviezdoslavove texty sú naozaj sonetmi. Ďalej od žiakov požadujem, aby urobili rozbor úryvkov. Najskôr sa zameriavam na sylabotonický veršový systém. S týmto pojmom sa žiaci stretávajú po prvýkrát, preto im vysvetlím, o aký veršový systém ide a čo je to hlavný prízvuk a dĺžka slabiky. Na tabuľu napíšem aj konkrétne príklady. Potom na tabuľu napíšem niekoľko veršov z Hviezdoslavovho diela *Zuzanka Hraškovie* na ukážku daktylskej stopy a v jeho diele *Ó, veď mi zakvitla* žiakom ukážem trochejskú stopu. Pomocou *Krvavých sonetov* sa žiaci zoznámia s jambickou stopou. Najskôr na tabuľu napíšem prvú strofu prvého sonetu a označím v nich jamb. Potom však dám príležitosť žiakom, aby prišli na tabuľu určiť prízvuk a označiť jednotlivé stopy. Najskôr počkám, či sa niekto nehlási dobrovoľne, ale ak sa nikto nenájde, náhodne vyberiem niekoho zo žiakov, ktorý túto úlohu vyrieši. Nechcem riešiť takéto úlohy za žiakov ja sama, pretože praktickým spôsobom a vlastným určovaním si to najlepšie precvičia a zapamätajú. Je pochopiteľné, že takýto spôsob môže zabráť oveľa viac času, ale žiaci sú tí, ktorí z toho najviac benefitujú. Poznámky z tejto hodiny žiakom pripravím dopredu a každému rozdám jeden papier s potrebnými informáciami, nemusia si ich písať do zošita. Táto téma je jedna z tých náročnejších, takže ušetrený čas využijeme na ostatné aktivity. Po určení jednotlivých stôp a spočítaní slabík zistíme, že Hviezdoslavove verše sú desaťslabičníky a jedenástslabičníky a sú napísané jambickým veršom. Potom vyvolám ďalšieho zo žiakov, aby prišiel na tabuľu určiť rýmy a ich schému. Žiak zistí, že v Hviezdoslavových štvorveršiach sú obkročné rýmy, ktoré majú schému abba, v šesťveršiach sú to striedavé rýmy so schémou cdcddc. Pri určovaní rýmu si majú žiaci všimnúť aj presahy, ktoré sa v Hviezdoslavovom texte objavujú často. Týmto úlohami žiaci rozvíjajú aplikačné kompetencie, pretože dokážu aplikovať svoje literárnovedné vedomosti na konkrétne literárne texty (ibid).

Ďalšiu úlohu, ktorú žiakom zadám, budú riešiť všetci. Podľa počtu žiakov, ktorí na hodinu prišli, ich rozdelím do približne rovnakých piatich skupín a každej skupine pridám dva sonety. Hviezdoslavov slovník je veľmi rozmanitý. Používa nezvyčajnú lexiku, so slovami sa hrá a využíva celé bohatstvo jazyka. Úlohou žiakov je dôkladne si všímať túto pestrosť a všímať si aj spôsoby tvorenia týchto slov. Chcem, aby v každej strofe označili nezvyčajné slová, novotvary, poetizmy, skrátené slová a pod. a rozdelili ich do tabuľky. Po splnení tejto úlohy svoje riešenie predstavia spolužiakom.

Nasledujúcou skupinovú prácou a súčasťou rozboru literárneho diela je určovanie básnických prostriedkov. Chcem, aby ich v jednotlivých sonetoch našli čo najviac. Konkrétne ide o prostriedky, ktoré sú zaradené medzi štandardizované pojmy a už sa s nimi stretli aj na základnej škole, t. j. anafora, prirovnanie, básnická otázka, hyperbola, epiteton, metafora, metonymia, personifikácia a symbol (ibid). Vzhľadom na náročnosť Hviezdoslavovho jazyka pokladám vypracovanie úlohy v skupine za jednoduchšie. Očakávam od žiakov, aby medzi sebou diskutovali a používali správne pojmy. Aby som žiakov dostatočne motivovala, ponúkam bod za aktivitu všetkým žiakom v skupine, ktorá nájde najviac básnických prostriedkov v sonetoch. Pokiaľ žiak nazbiera počas polroka tri takého body, počítam to ako známku s váhou 1 a žiak už nemusí ísť odpovedať ústne. Žiaci musia svoje zistenia argumentovať a interpretovať. Aj touto úlohou rozvíjajú žiaci aplikačné, klasifikačné a analytické kompetencie, pretože vedomosti, ktoré sa naučili už v predchádzajúcich ročníkoch, pri tomto cvičení aplikujú v praxi. Učia sa charakterizovať štruktúru literárneho diela, vyhľadávať a sprostredkovať informácie, kriticky myslieť a vyhľadávať umelecké jazykové prostriedky v lyrickom texte (ibid). Touto úlohou sa skupinová práca na tejto hodine končí.

Po lexike a básnických prostriedkoch nasleduje interpretácia básne a hľadanie motívov v texte. Zaradom po laviciach sa žiaci striedajú. Každý prečíta niekoľko veršov a vysvetľuje, ako ich chápe. Pokiaľ si žiak nevie poradiť, môže mu pomôcť niekto zo spolužiakov. Ak je verš náročný, pomôžem mu aj ja. Verš po verši postupne odkryjeme význam, ktorý do veršov Hviezdoslav vložil. V prvých sonetoch si všímame, o čom bude Hviezdoslav písať, uvedie nás do diania. V štvrtom sonete si všímame opis bojov a prvej svetovej vojny a v poslednom verši zisťujeme, aké má autor pocity. Navyše sa žiakov pýtam, či si v texte všimli kritiku. Ak áno, chcem vedieť, čo konkrétne Hviezdoslav kritizuje, aký má postoj k vojne, či s ňou súhlasí alebo nie. Taktiež ma zaujíma ich názor na to, či dokážu byť *Krvavé sonety* aktuálne aj v dnešnej dobe a či sa z tohto diela ako ľudstvo vo všeobecnosti môžeme poučiť aj dnes. Žiaci interpretáciou *Krvavých sonetov* rozvíjajú analytické a interpretačné kompetencie a na základe identifikácie prechádzajúcich štylistických a kompozičných prostriedkov vedia vyjadriť svoj osobný názor na lyrický text. Interpretácia učí žiakov formulovať myšlienky a reagovať na otázky a poznámky z triedy (ibid).

ZÁVER HODINY

Posledných pár minút venujem zopakovaniu prebraného učiva z tejto hodiny. Všetci žiaci si musia všetko odložiť preč z lavice, najmä zošity s poznámkami a telefóny, ktorými by si mohli dopomôcť k správnej odpovedi. Na záver hodiny mám pripravenú pojmovú mapu. Na tabuľu napíšem názov *Krvavé sonety*. Každý žiak má za úlohu povedať a napísať aspoň jednu vec, ktorú si zapamätal z dnešnej hodiny. Môžu to byť nejaká informácia o autorovi, o jeho dielach alebo ľubovoľný básnický prostriedok, s ktorým sme sa v Hviezdoslavových sonetoch stretli. Pri tejto aktivite sa vystriedajú všetci žiaci. Svoje odpovede zapisujú na tabuľu. Tento spôsob má mnoho

benefitov pre žiakov, precvičuje to ich pamäť, kreativitu, schopnosť odpovedať na otázky v časovom obmedzení a učí ich to kriticky myslieť. Zároveň si tým žiaci opakujú definície a fakty, ktoré sme na dnešnej hodine použili.

Za domácu úlohu žiaci dostanú prečítať ďalšie dielo v pláne na tento školský rok. Nabudúce sa budeme rozprávať o Jozefovi Gregorovi Tajovskom a jeho diele *Maco Mlieč*. Domáca príprava žiaka na nasledujúcu hodinu vyzerá rovnako. Žiaci si musia zopakovať všetko nové učivo z dnešnej hodiny, pretože sa ich opäť budem pýtať na *Hviezdoslava* a *Krvavé sonety*, ale taktiež aj na prechádzajúce diela.

Okrem toho žiakom ponúkam aj dobrovoľnú domácu úlohu. Túto úlohu mám pripravenú už na vyučovaciu hodinu, keby boli žiaci šikovní a ostal by nám čas aj na ďalšie aktivity. Od žiakov očakávam to, aby *Krvavé sonety* pretransformovali do prózy. Samozrejme, aby to bolo jednoduchšie, odporúčam žiakom prečítať si celé dielo, keďže sonety na seba nadväzujú. Nemusí to byť nič zložité, stačí napísať desať až pätnásť viet, v ktorom lyrický text pretvorí do prózy. Kreativite sa medze nekladú, môžu si vytvoriť hlavnú postavu, ktorá dané udalosti prežíva, napr. vojaka, ktorý bojuje a vidí to na vlastné oči, alebo môžu použiť *Hviezdoslava* ako rozprávača, ktorý si tieto udalosti zapisuje napr. do denníka, no nie vo veršoch, ale vo vetách. Ide aj o transformovanie *Hviezdoslavovho* jazyka. Jeho lexiku môžu ponechať alebo ju aj nahradiť. Túto aktivitu budem hodnotiť známku s váhou 1. Pri tejto úlohe si žiaci rozvíjajú tvorivé kompetencie, a zároveň sa dokážu orientovať v jednotlivých literárnych druhoch. Žiakov učím tvorivo myslieť a kladím dôraz na ich kreativitu (ibid).

DEFINÍCIE

V tejto časti je zoznam pojmov, ktoré so žiakmi na hodine precvičím, zopakujem alebo zavediem.

- **Sonet** je lyrická žánrová forma, ktorá má štrnásť veršov rozdelených do dvoch štvorveršových strof a dvoch trojveršových strof. Tento počet veršov je záväzný. V sonetoch má rým najčastejšie schému abba abba ccd eed, ale táto schéma sa môže aj líšiť (Pavlovičová, 2021);
- „**Veršové systémy** sú systémy pravidiel, ktoré platia pre rytmus určitého druhu poézie“ (ibid, s. 8);
- **Sylabotonický veršový systém** – „V sylabotonickom (slabično-prízvučnom) veršovom systéme zohráva významnú úlohu slovný prízvuk a slabika (z gr. *syllabé* – slabika; *tonos* – natiahnutie, napätie). Rytmus básne vytvárajú skupiny prízvukných (-) a neprízvučných slabík (U). V slovenčine je hlavný prízvuk v dvojslabičných a viacslabičných slovách vždy na prvej slabike, napr. *krajší, najkrajší, najkrajšieho, krásavicami*. [...] Neprízvučnými slovami sú:
 - **jednoslabičné spojky**: a, i, aj, no, že, keď, ved'...
 - **príklonky** (napr. krátke tvary zámen, tvary slovesa byť): ma, t'a, sa, mi, ti, si, mu, ho, nás, vás, som, si, je, sme, ste, bol, by.

Rytmus sylabotonického verša vzniká, ak sa pravidelne opakuje v rovnakom poradí rovnaký počet rovnakých stôp. Sylabotonický veršový systém pozná tieto druhy stôp:

1. trochej (- U)
2. daktyl (- U U)
3. jamb (U - [...])

Pre slovenský jazyk sú prirodzenými stopami trochej a daktyl, ale ich dôsledné a sústavné využívanie vedie k rytmickému stereotypu. Hviezdoslav preto vo svojej poézii využíva najmä **jamb**. Vytvára ho tak, že na začiatok veršov umiestňuje spojky, častice, citoslovčia, skrátené a jednoslabičné slová“ (Polakovičová et al., 2017, s. 109).

BÁSNICKÉ PROSTRIEDKY

1. **„Anafora** – opakovanie rovnakého slova na začiatku veršov alebo viet, napr. *dar boží je darom spravodlivým, / dar boží duším, nikdy nehynúci*;
2. **Prirôvanie** – obrazné pomenovanie, pri ktorom jeden predmet sa prirovnáva k inému, napr. *obloha v ťažkom smútku sa zohýňa sťa biedna mať nad rakvou jediného syna*; obsahuje väčšinou spojku ako, sťa, jak, akoby, sťaby atď.;
3. **Hyperbola**/zveličovanie, nadsádzka, napr. rozmetá svet hrbou pliev; tak sa zľakla, až sa zotmelo;
4. **Epiteton** – básnický prívlastok, napr. *zelená trávica*;
5. **Personifikácia**/zosobnenie – prenesenie vlastností ľudí alebo činnosti človeka na neživú vec, napr. *zvonov hlas na veriacich volá*;
6. **Symbol** – pomocou básnického symbolu sa nepriamo pomenúva skutočnosť (*otcova roľa* – Slovensko/domov, *kríž* – utrpenie; *topol* – osamelý človek), básnik si vytvára skupinu svojských symbolov (nemusia byť všeobecne známe už pred napísaním básne – napr. *srdce* – láska, *lipa* – slovanstvo)“ (Caltíková, 2019, s. 33 – 34);
7. **„[Básnická]/rečnícka otázka** [...] – otázka, ktorá v sebe často implicitne zahŕňa aj odpoveď [...];
8. **Metafora** (z gr. prenesenie) – prenesenie významu založené na vzájomnej podobnosti vecí;
9. **Metonymia** (z gr. premenovanie) – založená na vecnej súvislosti vecí a javov“ (Pavlovičová, 2021, s. 83 – 86).

DRUHY RÝMU

1. **„združený** – spája dva po sebe nasledujúce verše, jeho rýmová schéma je aabb,
2. **striedavý** – spája dva párne a dva nepárne verše, jeho rýmová schéma je abab,
3. **obkročný** – spája prvý verš so štvrtým a druhý s tretím, jeho rýmová schéma je abba,
4. **prerývaný** – spája párne verše, pričom nepárne sa nerýmujú, jeho rýmová schéma je abcb“ (ibid, 2021, s. 31).

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Caltíková, Milada. 2019. *Slovenský jazyk a literatúra*. Nitra : Enigma, 2019. 384 s. ISBN 978-80-8133-080-3.

Országh Hviezdoslav, Pavol. *Krvavé sonety*. In Zlatý fond denníka SME [online]. 2010, [cit. 2023-05-05]. Dostupné na internete: <http://zlatyfond.sme.sk/dielo/112/Orszagh-Hviezdoslav_Krvave-sonety>.

Pavlovičová, Kristína. 2021. *Cvičenia z teórie literatúry*. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2021. 111 s. ISBN 978-80-568-0456-8.

Polakovičová, Alena – Caltíková, Milada – Štarková, Ľubica – Mezeiová, Adelaida. 2017. *Literatúra pre stredné školy*. 2. vyd. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2017. 160 s. ISBN 978-80-8120-471-5.

Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Štátny pedagogický ústav [online]. 2015, [cit. 2023-05-05]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf>.

Bc. Jana Šútorová

Tematický okruh:	Slovenská literatúra 20. storočia
Téma:	Expresionizmus v slovenskej literatúre 20. storočia
Ročník:	Tretí ročník štvorročného gymnázia alebo siedmy ročník osemročného gymnázia
Vyučovacie metódy:	Motivačný rozhovor, práca s textom, diskusia
Vyučovacie pomôcky:	Text ukážky poviedky, prezentácia PowerPoint s ukážkami malieb
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak vie definovať expresionizmus ako umelecký smer, vie vymenovať znaky expresionizmu a svoje tvrdenia dokázať pri práci s textom. 2. Žiak vie svojimi slovami prerozprávať získané informácie o spoločenskom pozadí danej doby a aký vplyv mali vtedajšie udalosti na rozvoj expresionizmu v umení, predovšetkým v literatúre. 3. Žiak je schopný interpretovať text a analyzovať ho z hľadiska vonkajšej aj vnútornej kompozície. 4. Žiak vie využívať medzipredmetové vzťahy pri práci s literárnym textom.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s umením a kultúrou, vzťah s dejepisom, vzťah s občianskou náukou
Štruktúra hodiny:	1. Organizačná fáza 2. Motivačná fáza 3. Expozičná fáza 4. Fixačná a diagnostická fáza 5. Aplikačná fáza

ORGANIZAČNÁ FÁZA

Fáza zahŕňa evidenciu prítomnosti žiakov, zápis do triednej knihy.

MOTIVAČNÁ FÁZA

Žiakov by som na úvod oboznámila s cieľom a témou vyučovacej hodiny. Spýtala by som sa ich, či poznajú tento literárny smer z iných druhov umenia a ako sa v týchto odvetviach prejavuje, čo je preň charakteristické. Či už by žiaci vedeli odpovedať, alebo nie, ukázala by som im v prezentácii vybrané maľby od expresionistických maliarov; Edvarda Muncha, Vincenta van Gogha a Jamesa Ensora (porov. Vlašín et al., 1977, s. 105), a porozprávali by sme sa o znakoch, ktoré sú pre ne typické, a aké dojmy v nich tieto diela zanechávajú. Napríklad: strach, pocity úzkosti, temna, melanchólia, smútok, pesimizmus a podobne. Následne by som sa ich spýtala, aké znaky, na základe tých, ktoré sme si vymenovali v súvislosti s výtvarným umením, predpokladajú v kontexte literatúry. Už v motivačnej fáze hodiny by žiaci týmto spôsobom prepojili svoje vedomosti z umeleckých predmetov a histórie s literatúrou. Predpoklady žiakov by sme si následne overili pri práci s textom.

EXPOZIČNÁ FÁZA

V úvode expozičnej fázy by som žiakom predstavila spoločensko-politické súvislosti doby a expresionizmus ako jeden z viacerých avantgardných smerov, ktorý svojím zameraním reagoval na dobovú situáciu. Aby žiaci nezanedbali osvojenie si jeho základných prvkov, zdôraznila by som nasledovný prienik expresionizmu vo forme jednotlivých motívov do rôznych slovenských diel, aj takých, ktoré sa zvyknú zaraďovať do iných literárnych smerov 20. storočia (napr. *Živý bič* – Milo Urban, *Jozef Mak* – Jozef Čiger Hronský). V krátkosti by som im predstavila autora poviedky Jána Hrušovského. Následne by sme pracovali s ukážkou poviedky *Smrť Jána Prokopa*.

Po prečítaní ukážky by som žiakom ukázala celé dielo, jeho skutočný rozsah. Určili by sme literárny druh, epiku, ktorej základným znakom je realizácia deja (porov. Valček, 2006, s. 86), literárnu formu, prózu, ktorá je charakteristická usporiadaním textu voľne v riadkoch, teda nie do veršov ani do podoby dramatického textu (porov. ibid, s. 277), a literárny žáner, poviedku, krátky prozaický žáner, ktorý sa vyznačuje jednoduchým dejom (porov. ibid, s. 270).

Analýza diela *Smrť Jána Prokopa* by sa realizovala nasledovným spôsobom: po prvotnom, základnom charakterizovaní diela by sme sa so žiakmi zamerali na text poviedky z hľadiska rozprávačských postupov, pretože prozaické dielo Jána Hrušovského už z tohto pohľadu predpokladá uplatnenie expresionistických tendencií. Už v prvom odseku ukážky pozorujeme využitie rozprávača v prvej osobe singuláru: „[d]ostal som sa“ (Hrušovský, 1966, s. 187). Aplikácia priameho rozprávača, ktorý je zároveň aj jednou z postáv, evokuje zvýšenú mieru subjektivizácie diela, ktorá je pre expresionizmus charakteristická. Zaujímavý je však aj prechod k osobe druhého priameho rozprávača v druhom odseku ukážky. Z textu sa dozvedáme, že prvá časť diela je len akýmsi úvodom, ktorý ozrejmuje okolnosti následne prebiehajúcich udalostí. Prvý rozprávač uvádza čitateľov do deja, ktorý sa plnohodnotne rozvíja až od momentu prvého zápisu Jána Prokopa. Ja-rozprávanie realizované protagonistom príbehu, ktoré v texte lokalizujeme od vety „*Sedím tu pri zaprášenom, neumytom obloku...*“ (ibid, s. 187), posilňuje mieru subjektivizácie diela.

Text je z hľadiska vonkajšej kompozície usporiadaný vo forme denníkových zápiskov, hoci v pravom slova zmysle nejde o denník, ale o krátky záznam jednotlivých fáz poslednej hodiny života Jana Prokopa. Táto forma a zameranie sa hrdinu na vyjadrenie vnútorného prežívania počas pomalého umierania opäť odrážajú odklon od objektivismu. Výstavba textu na princípe denníkového zaznamenávania udalostí a s tým súvisiacich pocitov zapisovateľa je preto typická pre tento literárny smer. Dominanciu subjektívnych reflexívnych tendencií potvrdzuje nielen samotný text Prokopových poznámok. Explicitne vyjadruje realizáciu vnútorného prežívania v texte aj veta v úvodnom odseku ukážky, ktorú vyslovuje prvý rozprávač: „*Sú zaujímavé, hovoria o pocitoch i myšlienkach pomaly a vedome umierajúceho človeka, ktorý bez strachu, s absolútnym pokojom, ba s istou zvedavosťou kráča do zaniknutia*“ (ibid, s. 187).

Vychádzajúc z predpokladu, že si žiaci tretieho ročníka gymnázia už v minulosti osvojili základné literárnoteoretické pojmy, ako sú epika, prozaický text, poviedka, rozprávač, hlavná postava a podobne, by som týmto prvotným náhľadom na text poviedky u žiakov počas vyučovacej hodiny rozvíjala kompetenciu aplikácie už nadobudnutých literárnovedných vedomostí na literárny text. Žiaci by mohli priamo na texte pozorovať uplatňovanie základných charakteristík poviedky ako krátkeho prozaického žánru. Všetko by som si s nimi počas práce s textom zároveň zopakovala a prípadné nejasnosti opäť vysvetlila a upevnila. Väčšiu pozornosť by som však venovala konkrétne priamemu rozprávačovi, s ktorým sa žiaci zoznamujú ako s novým pojmom až na strednej škole. Vďaka textu by mohli ľahšie pochopiť jeho podstatu a rozdiel medzi ním a inými typmi rozprávačov.

Už citovaná veta „*Sú zaujímavé, hovoria o pocitoch i myšlienkach pomaly a vedome umierajúceho človeka, ktorý bez strachu, s absolútnym pokojom, ba s istou zvedavosťou kráča do zaniknutia*“ (ibid, s. 187) prezrádza aj tematické zasadenie deja poviedky, ktoré sa nám neskôr potvrdzuje aj pri čítaní zvyšného textu, a zároveň nám ho vo forme krátkej zhustenej informácie predkladá aj samotný názov diela. Ústrednou témou je teda pomalá a očakávaná smrť mladého študenta medicíny Jána Prokopa, ktorý sa rozhodol dobrovoľne ukončiť svoj život v dôsledku vlastnej veľmi zložitej ekonomickej situácie. Osobná výpoveď o dojmach v posledných chvíľach života, ktorý už sám osebe bol tragický, opäť potvrdzuje uplatnenie znakov expresionizmu. Autori v zmysle koncepcie tohto smeru zvykli do svojich diel vnášať prvky vnútornej úzkosti a smútku s motívom smrti ako neraz jediného možného riešenia ťaživej a nemennej situácie z pohľadu zasiahnutých postáv. Ako už bolo spomínané, v prípade poviedky Smrť Jána Prokopa je hlavným dôvodom osobného zániku neriešiteľná a dlhotrvajúca zlá ekonomická situácia, ktorú na základe ukážky synekdochicky zastupuje „večný, neukrotiteľný hlad“ (ibid, s. 188) ako dôsledok nenaplnenej primárnej fyziologickej potreby. Neriešiteľnosť zložitej životnej situácie odráža úryvok: „*Mesiace, mesiace, týždne, znova týždne. A nič, nič. Len to škvrkalo ďalej*“ (ibid, s. 189 – 190). Funkčné opakovanie vybraných lexém naznačuje určitú cyklickosť, vytvára obraz kruhu, ktorý nemá začiatok ani koniec, čo prenesene predstavuje situáciu, ktorá sa nikdy nezmení, neskončí. Jediné riešenie, nastolenie katarzie, estetickej reakcie uvoľnenia (porov. Valček, 2006, s. 168), vidí v tragickom uskutočnení samovraždy: „*Len to škvrkalo ďalej. Zajtra už nebude. Definitívne zamĺkne tá prekliata muzika*“ (Hrušovský, 1966, s. 190).

Vytýčenie témy na základe prečítanej ukážky by žiaci s mojou pomocou vo forme indícií sformulovali sami. Týmto spôsobom by rozvíjali kompetenciu analyzovať literárny text z hľadiska tematických prostriedkov. Zároveň by do istej miery uplatnili aj svoje schopnosti zovšeobecňovať a parafrázovať tematické zameranie deja, rozprestierajúce sa na ploche celej literárnej ukážky, čo

je jedna z troch základných tvorivých kompetencií.

V súvislosti s obrazom neutíchajúceho hladu ako časti, ktorá reprezentuje celkovú ťažkú životnú situáciu, by som upozornila na uplatnenie umeleckého výrazového prostriedku synekdochy *pars pro toto*, druhu metonymie, ktorá je založená na prenesenom zobrazovaní určitého celku prostredníctvom jeho časti, ktorá ho zastupuje (porov. Valček, 2006, s. 228; Vlašín et al., 1977, s. 376), v prozaickom texte. So žiakmi by sme si zopakovali naučenú definíciu metonymie – literárny tróp, ktorý je založený na prenesenom zobrazení javu iným javom, medzi ktorými je vnútorný vzťah, vecná súvislosť (porov. Vlašín et al., 1977, s. 229). Predstavila by som im synekdochu ako jeden druh metonymie, vytýčila jej funkciu v texte a uviedla by som im niekoľko ďalších modelových príkladov pre lepšie pochopenie. Metódu reprodukcie nadobudnutých poznatkov z predchádzajúceho štúdia by sme využili aj pri priblížení metonymie a pojmu katarzie, s ktorým sa žiaci stretli pri preberaní antickej drámy. Vo všetkých prípadoch by sme si tieto termíny zopakovali s ohľadom na funkciu v tomto texte, ale aj v umeleckých dielach všeobecne. U žiakov by som touto aktivitou rozvíjala pamäťovú, klasifikačnú a aplikačnú kompetenciu reprodukovat' fakty a definície, vysvetliť podstatu osvojených javov a vzťahov medzi nimi. Taktiež by v tomto ohľade aplikovali už nadobudnuté literárnovedné vedomosti na text poviedky, čo je ďalšia dôležitá kompetencia. V prípade, že by ktorýkoľvek literárny jav nebol žiakom známy, respektíve by si nepamätali informácie o ňom, osvojili by si týmto spôsobom daný literárnovedný pojem, ktorý by som im primerane vysvetlila.

Pomerne častým javom, ktorý môžeme identifikovať, je cielené vnášanie slov drsného charakteru do textu Hrušovského poviedky, napr. *plesňou páchnuca, rozheganá, handry* a pod. Využitím kontextovo príznakovej, drsnej lexiky autor posilňuje drastickosť zobrazovaných situácií. Túto metódu podporujú aj pasáže, ktorých primárnou funkciou je zapôsobiť na čitateľa vplývaním na jeho zmyslové vnímanie. Potvrdzuje nám to veta opisujúca jeden z vonkajších prejavov umierania v dôsledku požitia neprimeranej dávky morfia: „*Srdce začalo búšiť, ako keby ťažké kladivá padali na kovadlinu, a zuby mi hlasno zaklepali*“ (Hrušovský, 1966, s. 188). Lexémy ako sú *búšiť, ťažké, kladivá, kovadlina, zuby, zaklepať* vyvolávajú prirodzený dojem akejsi tvrdosti a nepríjemnosti, a to vďaka svojmu sémantickému významu, ale aj dominantnému výskytu tvrdých, obojakých spoluhlások a sykaviiek v jednotlivých slovách. Priam kakofonické nahromadenie spoluhlások (b, k, d, l, p, n, z, ž, s, š) modeluje obraz dráždivého zvuku, ktorý v spojení s predstavou tvrdých, pri náraze nepríjemne zvučných predmetov (kladivo na kovadline, zuby) umocňuje drsnosť celej situácie. Na tento jav priamo nadväzujú naturalisticky orientované pasáže poviedky.

Naturalizmus je umelecký smer z druhej polovice 19. storočia, pre ktorý je príznačná snaha o objektívne zachytenie odpudivej stránky reality s veľkým dôrazom na determináciu osudu jednotlivca dedičnosťou a prostredím. Postavy naturalistických diel autori zobrazujú v ich biologickej, živočíšnej podobe (porov. Vlašín et al., 1977, s. 245). V poviedke *Smrť Jána Prokopa* čítame, ako si protagonista predstavuje seba samého ako mŕtvolu: „*Ale keď som pozrel na posteľ, videl som ležať na nej vystreté, zmeravené telo medika Jána Prokopa, oči doširoka roztvorené, ústa skrivené čudným smiechom a toľká hrôza sa zračila v zlomenom jase sklených očí, že ma premkol šialený strach*“ (Hrušovský, 1966, s. 188). Naturalistický výjav stuhnutého mŕtveho tela v smrteľnom krči sprevádzajú čitateľské dojmy odporu a určitej dávky zdesenia. Funkciou tohto obrazu však nie je primárne vystrašiť recipienta, skôr navodiť nepríjemné pocity pri pohľade na skonaného človeka, kus odpor vzbudzujúcej hmoty. Aplikácia silného drsného príznaku je pre

expresionistické texty príznačná. Predovšetkým v súvislosti s potrebou zosilnenia a dôveryhodného zobrazenia negatívnej udalosti, akou je napríklad umieranie.

- Počas identifikácie týchto javov v ukážke by si žiaci zopakovali pojem kakofónie, čo je „neľubozvučné zoskupenie hlások“ (Valček, 2006, s. 164), a jej funkčné využitie ako v poetických, tak aj v prozaických textoch. Dostali by otázku, v súvislosti s akým literárnym dielom sme si tento jav už spomínali (napr. *Krvavé sonety* – Pavol Országh Hviezdoslav). Taktiež by si zopakovali už získané vedomosti o naturalizme. Opäť by žiaci v tomto momente rozvíjali už spomínané kompetencie aplikácie vedomostí, prípadne reprodukcie už osvojených poznatkov. Počas riešenia otázky o výskyte kakofónie v iných dielach by žiaci konfrontovali svoje čitateľské skúsenosti z predchádzajúceho obdobia štúdia s novým čítaním.

Pre expresionistické literárne diela je príznačný aj častý výskyt kontrastov, teda protikladov. Ján Hrušovský vnáša do svojej poviedky niekoľko rôznych kontrastných vzťahov, napríklad medzi subjektívnym a objektívnym aspektom. Subjektívne prežívanie hlavnej postavy nachádza svoj protipól v objektívnom a presnom opisovaní reakcií tela na psychický stav hrdinu a požitie smrtiacej tabletky, napr. „*Pulz bije normálne*“ (Hrušovský, 1966, s. 188). Vo svojej podstate vážny a neľahký úkon vykonania samovraždy stojí v kontrastnom vzťahu s ľahkosťou, s akou k jej uskutočneniu došlo: „*rozmyšľam, ako sa to stalo, aj sa čudujem, že všetko šlo tak ľahko, tak samozrejme, ani mi len srdce tuhšie nezaklepalo*“ (ibid, s. 189). Strach, ktorý Ján Prokop prežíval pred pokusom o samovraždu v minulosti, je zase opakom terajšieho pokojného prežívania: „*Áno, pred mesiacom som sa bál. ... Dnes? Ako keby sa nič nechystalo*“ (ibid, s. 188). A naostatok, v poslednom odseku ukážky je vyobrazený kontrast medzi sľubmi a krutou realitou, medzi svetom bohatých ľudí okolo a svetom chudobou skúšaných jedincov: „*Koľko sa povravelo o právach biednych, hladujúcich, o tom, že bude lepšie, že prídu iné časy, plné blahobytu a spokojnosti. Len sa hovorilo, a nám žalúdky škvŕkali ďalej. Rečnili zväčša páni s vykrmenými, spokojnými tvármi, v čiernych šatách, v elegantných topánkach, ozdobení sviežim kvetom v gombíkovej dierke*“ (ibid, s. 190). Elegantné oblečenie s kvetinovými ozdobami finančne zabezpečených ľudí v tomto ohľade symbolizuje (symbol = slovo, ktoré v jazyku zastupuje nejaký jav alebo abstraktný pojem) ich šťastný a pekný život (porov. Vlašín et al., 1877, s. 372). Špinavé okná, plesňami pokryté steny a starý nábytok sú hlavnými ukazovateľmi neľudských podmienok a náročnej situácie, v akej sa ľudia ako mladý medicína ocitajú: „*Sedím tu pri zaprášenom, neumytom obluku...*“ (Hrušovský, 1966, s. 187), „*Schádzavali sme sa v tmavej, plesňou páchnucej izbe tam naproti, posadali sme si na rozheganú, handrami poplátanú pohovku...*“ (ibid, s. 189).

- Tak ako aj kontrasty, aj symboly sa v literatúre vyskytujú veľmi často a žiaci stredných škôl sa dostávajú s nimi do kontaktu prakticky už od začiatku štúdia. Súčasťou hľadania využitých kontrastných vzťahov v *Smrti Jána Prokopa* by bolo znova uplatňovanie vedomostí v novom kontexte. S pojmom symbolického zobrazenia sa žiaci stretli predovšetkým v súvislosti s tvorbou Ivana Kraska. Pri pokuse o interpretáciu symboliky elegantného oblečenia v protiklade s tmavými a špinavými izbami by okrem zopakovania vedomostí uplatnili svoje interpretačné schopnosti a rozvíjali by tak analytické a interpretačné kompetencie vo vyučovacom procese.
- Pred tým, ako by som ako pedagogička postupne upozorňovala na všetky spomínané základné charakteristiky diela, by som, samozrejme, žiakom dala priestor vyjadriť sa, upozorniť na javy, ktoré si počas čítania textu všímali a zdali sa im zaujímavé. S ohľadom na postrehy žiakov by som prispôsobila aj výklad textu, čo by možno vyžadovalo určitú obmenu v poradí vysvetľovania jednotlivých častí. Zároveň by som sa snažila dodržať

určitú systematickosť od prvotného vonkajšieho pohľadu na text až k zameraniu sa na vnútrotextové špecifiká.

Spoločnou interpretáciou ukážky poviedky počas hlavnej časti hodiny by sa žiaci priamo učili, čo si v texte majú všímať a akým spôsobom môžu tieto javy interpretovať. Rozvíjali by tak kompetencie analyzovať literárny text z hľadiska štylistických, tematických a kompozičných prostriedkov a určiť ich funkčné využitie v diele, zároveň interpretovať literárne dielo, argumentovať výsledkami jeho analýzy a zohľadňovať poznatky z iných informačných zdrojov. Po niekoľkých skúsenostiach s interpretáciou textov by mohli tieto skúsenosti aplikovať pri vlastnej interpretácii vybraného diela.

- Na základe vytýčených základných charakteristík by žiaci dostali v rámci vyučovacej hodiny za úlohu pokúsiť sa zhrnúť jednotlivé body, ktoré sme si v texte všímali, a spísať tak základné znaky expresionistických diel a formulovať možnú definíciu tohto smeru. Touto aktivitou by žiaci rozvíjali kompetenciu zovšeobecniť literárny jav a navrhnúť jeho definíciu. Jednotlivé pokusy žiakov by sme následne porovnali s oficiálnou definíciou a charakteristickou tohto smeru. Do zošitov by si zapísali nové informácie.
- Práve získanú komplexnú vedomosť o expresionizme by sme následne využili pri komparácii tohto smeru s inými, súčasne jestvujúcimi literárnymi smermi, ale aj s predchádzajúcimi literárnymi obdobiami, s ktorými sme sa už zoznámili v minulosti. Opäť by som stručne poukázala na spoločenské súvislosti danej doby a ako rôznorodo na ne reagovali autori vo svojej tvorbe. Vysvetlila by som, že aj expresionistický prístup bol jednou z mnohých opodstatnených reakcií, ktorá súčasne posunula umeleckú tvorbu na inú úroveň a významne sa podieľala na jej celkovom formovaní.
- Uvedením expresionizmu do kontextu literatúry prvej polovice 20. storočia, ale aj do kontextu slovenskej literatúry vôbec by som žiakov učila usporiadať známe javy do tried a systémov, čo je ďalšia potrebná kompetencia. V tomto prípade by slovenská literatúra predstavovala celý systém a smery jednotlivé javy, medzi ktorými sú určité vzťahy a z ktorých samotný systém pozostáva.

FIXAČNÁ A DIAGNOSTICKÁ FÁZA

Opätovným krátkym návratom k výtvarnému umeniu, ktoré by sme rozoberali v motivačnej časti hodiny, by žiaci mohli sami zhodnotiť, do akej miery sa tieto dva druhy umenia zhodujú v ich hlavných charakteristikách z hľadiska expresionizmu. Zopakovali by si tak nové poznatky a súčasne by rozvíjali aj kompetenciu integrácie čitateľských skúseností, literárnoteoretických a literárnohistorických vedomostí s recepcnými skúsenosťami z iných druhov umenia.

- Na záver hodiny by som dala žiakom priestor vyjadriť svoj názor na dielo ako text, ktorý vznikol v určitom historickom období. Či sa ich názor na poviedku po prvotnom prečítaní zmenil, keď sme si priblížili aj isté dobové špecifiká. Žiaci by sa mohli podeliť o svoje dojmy z čítania, a zároveň by som ich viedla k tomu, aby zhodnotili dielo nielen z vlastného pohľadu, ale aj z hľadiska vtedajšej a taktiež súčasnej doby. Spýtala by som sa ich, či si myslia, že by takéto diela mohli vzniknúť aj v kontexte súčasnej doby, či by dokázali osloviť súčasného čitateľa a prečo. Počas tejto záverečnej diskusie by sme mohli prepojiť vedomosti žiakov z literatúry, dejepisu, umenia aj občianskej náuky. Zároveň by sme rozvíjali kompetenciu hodnotiť dielo z vlastného stanoviska v kontexte doby jeho vzniku a v súčasnom kontexte.

Za domácu úlohu by žiaci dostali transformovať prečítanú ukážku do podoby krátkej expresionistickej básne. Podmienkou splnenia domácej úlohy by bolo dodržať rozsah básne, minimálne dvanásť veršov, a uplatniť aspoň tri znaky smeru, ktoré sme sa naučili. Inšpiračne by mohli čerpať z ktorejkoľvek časti ukážky. Žiaci by si počas písania utvrdili nové vedomosti, rozvíjali by svoju fantáziu a taktiež by si precvičili základné zásady písania poetického diela, s ktorým sa už počas štúdia na strednej škole niekoľkokrát stretli. Vypracovaním domácej úlohy by žiaci rozvíjali v poradí druhú a tretiu tvorivú kompetenciu; transformovať text diela do iného literárneho druhu, formy alebo žánru a vytvoriť básnický text, poviedku, scenár alebo iný kratší umelecký text. Najlepších päť básní by bolo motivačne ohodnotených jednotkou a ostatní, ktorí by úlohu taktiež spravili, no ich výkony by boli slabšie, by za vynaložené úsilie dostali plusové body.

Počas vyučovacej hodiny literatúry zameranej na tému expresionizmu v slovenskej literatúre by sa žiaci dozvedeli nové informácie o podstate expresionizmu a jeho typických črtách, pričom by prostredníctvom vybraných činností rozvíjali všetky pamäťové, klasifikačné, aplikačné, analytické, interpretačné aj tvorivé kompetencie, ktoré vymedzuje literárna zložka Štátneho vzdelávacieho programu pre gymnáziá. Nadobudnuté vedomosti by následne mohli využiť pri ďalšom zoznamovaní sa s literárnou tvorbou 20. storočia.

- **Pojmy, ktoré by si žiaci zopakovali:** epika, próza, poviedka, rozprávač, hlavná postava, téma, katarzia, metonymia, kakofónia, naturalizmus, kontrast, symbol.
- **Nové pojmy:** priamy rozprávač, synekdocha *pars pro toto*, expresionizmus.
- **Znaky expresionizmu osvojené na základe práce s ukážkou:** subjektivizácia, vnútorné prežívanie, pocity úzkosti, ťaživé témy: smrť, neriešiteľná situácia, chudoba, pesimizmus, odpudivé a drastické scény, kontrasty.
- **Definícia:** Expresionizmus je umelecký smer zo začiatku 20. storočia, ktorý sa prejavil aj v literatúre. Vznikol ako reakcia na impresionizmus, pozitivizmus a naturalizmus. Autori sa pokúšali o zachytenie vnútorného sveta postavy, jej prežívania. Tematizovali úpadok človeka v dobe pokroku, ktorá nemôže priniesť jedincovi skutočné šťastie. Pre expresionizmus boli typické: agresívna práca s jazykom, subjektivizácia, drastickosť, kontrasty, pocity obáv, úzkosti, zobrazovanie zlých stránok veľkomesta, ťaživé životné situácie (porov. Valček, 2006, s. 106 – 107; Vlašín et al., 1977, s. 105 – 106).

Tu podávam samovrahove záznamy. Dostal som sa k nim láskavosťou šéfa štátnej polície, ktorý mi ich, vediac o mojom záujme na prípade, ochotne prepustil. Sú zaujímavé, hovoria o pocitoch i myšlienkach pomaly a vedome umierajúceho človeka, ktorý bez strachu, s absolútnym pokojom, ba s istou zvedavosťou kráča do zaniknutia. A navyše sú v istom ohľade aj dokumentárne, lebo pisateľ, čo tragicky skončil, vedel podať svoje predsmrtné dojmy s prísnou objektívnosťou, neúprosne analyzujúc všetky príznaky rozkladu a dramaticky zobrazujúc celý ten hrozný priebeh. Napokon prípad Jána Prokopa dosť podrobne pretriasala miestna tlač.

Toto sú jeho záznamy:

Osem hodín večer.

Sedím tu pri zaprášenom, neumytom obloku a cítim neochvejnú istotu, že o hodinu bude už všet- kému koniec. Je síce pravda, že aj minulý mesiac som tu neraz vysedával s podobnými zámermi, no vtedy som nemal toľkú vnútornú istotu ako dnes. Ano, dnes, dnes to už pride. Hovoria mi to moje prsty, ich končeky sa trasú nedočkavosťou za pastilami, hovorí mi to moje srdce, už také ustaté a ospanlivé. Áno, dnes to neodvratne príde.

Či sa bojím?

Som celkom pokojný, teda sa nebojím. Pulz bije normálne.

Áno, pred mesiacom som sa bál. Sedel som tu pri obloku tiež vo večerných hodinách. Len siahnuť za nimi. Za pastilami. Ale keď som pozrel na posteľ, videl som ležať na nej vystreté, zmeravené telo medika Jána Prokopa, oči doširoka roztvorené, ústa skrivené čudným smiechom a toľká hrôza sa zračila v zlomenom jase sklených očí, že ma premkol šialený strach. Srdce začalo búšiť, ako keby ťažké kladivá padali na kovadlinu, a zuby mi hlasno zaklepali. Vyrútil som sa na ulicu medzi ľuďmi a celý večer som blúdil po korze, len aby som nemusel myslieť na to hrozné telo v svojej posteli.

Dnes?

Ako keby sa nič nechystalo. Ako keby sa ťažkými, neodvratnými krokmi neblížil koniec. Tuto hľa, píšem o svojom nastávajúcom zániku, viem naisto, že táto ruka, ktorou hádzem písmo na papier, bude o krátku hodinu chladná, stuhnutá a čert vie prečo, nedojíma to.

Nie že by som bol hrdinom bez strachu. Jednoducho, už mi je všetko jedno, všetko tak jedno, že zomriem bez obáv, bez žiaľu, bez výčitky, ak len nepocítim radosť nad tým, že zajtra nemusím viac vstať a myslieť na svoj večný, neukrotiteľný hlad.

Osem hodín desať minút.

Teda do práce, drahý pane. Treba využiť zriedkavú chvíľu duševnej rovnováhy. O hodinu, o dve neskôr by ma azda znova premohol strach a ktovie, kedy by sa opäť naskytla taká priaznivá príležitosť.

Podíme!

Osem hodín pätnásť minút.

Už sa to stalo. Ešte vždy mám horkú chuť na jazyku. Zapaľujem si poslednú cigaretu a rozmýšľam, ako sa to stalo, aj sa čudujem, že všetko šlo tak ľahko, tak samozrejme, ani mi len srdce tuhšie nezaklepal.

Siahol som do škatuľky, vybral z nej päť pastíl morfia a bez rozmýšľania ich jednu za druhou prehltol, tak ako prehltávame aspirín alebo salicyl. Potom som vstal, vypil pohár vody (tak isto ako po užití salicylu) a napravil si pred zrkadlom kravatu, lebo mi visela nakrivo. To bolo, prosím, všetko. Nijaké zúfalé pohyby, nijaký duševný zápas, nijaký výkrik, ani stopy po tragédii. Vravím, ako keby som bol jednoducho užil aspirín proti boleniu hlavy.

Necítim nič, a predsa v žalúdku mám smrť a moje minúty sú spočítané.

Veru, ten hlad!

Takto rok som sa kožil nádejou, že to bude lepšie. Vždy som si hovoril, že to bude lepšie. I moji kolegovia sa tým potešovali. Schádzavali sme sa v tmavej, plesňou páchnúcej izbe tam naproti, posadali sme si na rozheganú, handrami poplátanú pohovku a do neskorej noci sme sa radievali, ako vynájsť prostriedok na to, aby nám bolo lepšie. A nikdy nič, všetko ostávalo pri starom. Nie že by nám bolo chýbalo odhodlanie aj k najkrajnejšiemu prostriedku, ale všetko sa už popredu ukazovalo také márne.

Bože, koľko ráz sme sa zišli! Tváre sme mali žlté, ruky zoschnuté, a keď sme sa odmlčali, vše zaškvrkalo niekomu v žalúdku. Niekedy to bol hotový koncert, škvrkalo nám všetkým, až sme sa rozosmiali. Tak sme sa smiali, že nám slzy vyhrkli z očí.

Mesiace, mesiace, týždne, znova týždne. A nič, nič. Len to škvrkalo ďalej. Zajtra už nebude. Definitívne zamĺkne tá prekliata muzika.

A okolo nás sa ženie život takým hurtom, až sa nám, úbožiakom, hlava krúti. Bože, koľko reči sme si už vypočuli. Koľko sa povravelo o právach biednych, hladujúcich, o tom, že bude lepšie, že prídu iné časy, plné blahobytu a spokojnosti. Len sa hovorilo, a nám žalúdky škvrkali ďalej. Rečnili zväčša páni s vykrmenými, spokojnými tvármi, v čiernych šatách, v elegantných topánkach, ozdobení sviežim kvetom v gombíkovej dierke. Niektorí mali aj červené klinčeky, ale čo z toho? Nikomu sa tým nepomohlo.

Ešte hodinku, ba ani toľko, a bude lepšie. Azda teraz prídu tie vysnívané časy spokojnosti a blahobytu.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

HRUŠOVSKÝ, Ján. 1966. *Pompiliova Madona a iné prózy*. 1. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ. 327 s.

VALČEK, Peter. 2006. *Slovník literárnej teórie*. 2. vyd. Bratislava : Literárne informačné centrum. 352 s. ISBN 80-89222-09-9.

VLAŠÍN, Štěpán et al. 1977. *Slovník literární teorie*. 1. vyd. Praha : Československý spisovatel. 472 s.

Bc. Zuzana Juricová

Tematický okruh:	Slovenská poézia 20. storočia
Téma:	<i>Cválajúce dni</i> vo výučbe slovenského jazyka a literatúry
Ročník:	Tretí ročník štvorročného gymnázia alebo siedmy ročník osemročného gymnázia
Vyučovacie metódy:	Pojmová mapa, riadené poznámky, výklad, diskusia, rozhovor
Vyučovacie pomôcky:	Interaktívna tabuľa, dielo vo fyzickej podobe, predtlačené tabuľky, čisté papiere
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak je schopný zaradiť dielo do príslušného literárneho druhu, žánru a smeru. 2. Žiak vie v básni nájsť umelecké prostriedky, pomenovať ich, interpretovať ich prenesený význam, vyjadriť vlastné myšlienky a obhájiť si ich. 3. Žiak je schopný predniesť báseň pred zbytkom triedy, spolupracovať s učiteľom i spolužiakmi.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s umením a kultúrou, vzťah s dejepisom, vzťah s občianskou náukou
Štruktúra hodiny:	Stratégia učenia E-U-R – hodina sa skladá z troch častí: 1. Evokácia (nastolenie témy) 2. Uvedomenie si významu (získavanie nových informácií) 3. Reflexia (opakovanie, upevňovanie informácií)

Počas tejto hodiny literatúry budeme pracovať s básňou *Cválajúce dni*, no žiakom predstavíme aj celú rovnomennú básnickú zbierku Jána Smreka. Žiakom taktiež ozrejmime základné informácie o autorovi diela, ktorým je Ján Smrek, o literárnom smere vitalizmu a taktiež rozšírime poznatky, ktoré žiaci už majú o poézii. Budeme sa snažiť žiakom dopomôcť k tomu, aby nadobudli čo najviac nových informácií, a to prostredníctvom rôznych aktivít a moderných vyučovacích metód zážitkového učenia, cieľom ktorého je, aby žiaci prežili nejakú emocionálnu skúsenosť a aby získavanie informácií pramenilo z ich vlastnej skúsenosti (porov. Hincová, Húsková, 2011, s. 27).

Priamo počas hodiny budeme pracovať s ukážkou, ktorá je uvedená v závere, no učiteľ žiakom sprostredkuje aj základné informácie o celej básnickej zbierke, ktorú by si žiaci mali prečítať samostatne vo svojom voľnom čase v rámci povinného čítania.

Počas tejto hodiny budeme využívať stratégiu učenia E-U-R. Autormi tejto stratégie sú Meredith a Steele (1997). Cieľom tejto stratégie je pomôcť žiakom pri pochopení učiva vo výkladovom texte tým, že vyučovaciu hodinu rozdelíme na tri časti: evokácia, uvedomenie si významu a reflexia.

Cieľom prvej fázy je vyvolanie záujmu u žiakov tým, že im predstavíme rôzne podnety na zamyslenie sa. Nevyžadujeme od žiakov nové informácie, majú sa iba zamyslieť a spomenúť si na poznatky, ktoré už skôr nadobudli. Úlohou učiteľa počas fázy evokácie je hlavne pozorovať a koordinovať žiakov. Nemal by do ich práce príliš zasahovať, no mal by žiakov nabádať k premýšľaniu a klásť im otázky, ktoré môžu byť užitočné pri spomínaní si na zabudnuté informácie.

Druhou fázou, ktorá má názov uvedomenie si významu, prechádzame do časti hodiny, v ktorej žiaci získavajú nové informácie, čítajú text, počúvajú výklad, píšú si poznámky atď. Cieľom tejto fázy je prepojiť vedomosti, ktoré žiaci spísali alebo vymenovali v prvej fáze s novonadobudnutými informáciami. Žiaci teda môžu porovnať, či sa ich predpoklady, domnienky, spomienky alebo poznatky z prvej fázy stotožňujú s reálnymi faktami, ktoré im v tejto fáze učiteľ predstaví. Táto fáza však nepredpokladá iba výklad učiteľa, ale aj neustálu aktivitu žiakov, ktorí sú rôznymi metódami zapájaní do vyučovania.

Tretou a poslednou fázou je reflexia. Cieľom tejto fázy je upevnenie nových, získaných informácií. Úlohou žiakov je vlastnými slovami vysvetliť myšlienky a informácie, s ktorými sa stretli v priebehu celej vyučovacej hodiny. To žiakom dopomáha k osvojovaniu si učiva, a tým vznikajú trvalé vedomosti. Dôležitou časťou tejto fázy je vzájomná komunikácia medzi žiakmi, výmena názorov, odôvodňovanie svojich presvedčení a tiež diskutovanie o rôznych postrechoch a myšlienkach. Táto diskusia je taktiež vhodným prostriedkom na rozvíjanie slovnej zásoby a rovnako aj kritického a flexibilného myslenia žiakov (porov. *ibid*, s. 32).

Vďaka takejto organizácii hodiny sa učiteľ stáva akýmsi facilitátorom a potláča rolu sprostredkovateľa informácií, „[...] učiteľ a žiaci sa stávajú rovnocennými partnermi a trieda veľkou študijnou komunitou, od ktorej sa očakáva aktívna účasť a osobné nasadenie na dosiahnutie trvalých vedomostí“ (*ibid*, s. 32).

Táto stratégia je pre žiakov veľmi prínosná, keďže „[...] získavajú určité učebné návyky prospešné na celoživotné vzdelávanie. Dokážu spracovať nové informácie, hľadať súvislosti medzi novými a už získanými vedomosťami“ (ibid, s. 32). Pre žiakov je to tiež príležitosť podeliť sa o svoje názory a myšlienky, vypočuť si názory ostatných spolužiakov a v neposlednom rade získavajú zaujímavú skúsenosť učenia sa hravou formou, vďaka ktorej vládne v triede príjemná, priateľská atmosféra (porov. ibid, s. 32).

PRVÁ FÁZA HODINY – EVOKÁCIA

V tejto fáze použijeme aktivitu pojmovej mapy. Učiteľ žiakom rozdá prázdne papiere a vysvetlí im inštrukcie. Úlohou žiakov je do stredu papiera napísať názov básne *Cválajúce dni*. Tento názov zakrúžkujú a okolo neho budú písať informácie, ktoré sa im s pojmom spájajú. Budú písať informácie o autorovi, o básnickej zbierke, o samotnej básni, o literárnom období, ktoré reprezentuje, a o čomkoľvek ďalšom, čo sa im spája s pojmom „*Cválajúce dni*“. Tieto informácie budú následne prepájať čiarami, ktoré musia mať logickú súvislosť. Nejde teda len o vypisovanie myšlienok v akomkoľvek poradí, ale o systematické zapisovanie informácií, ktoré sú logicky prepojené.

Pri tejto aktivite je nutné žiakov povzbudzovať k tomu, aby písali všetko, čo im napadne. Nejde o to, aby informácie, ktoré žiaci napíšu, boli stopercentne správne, lebo s nimi budeme ďalej pracovať a overovať ich správnosť v ďalších častiach hodiny. Taktiež je vhodné žiakov upozorniť na to, že informácie, ktoré napíšu, sú iba pre nich a nebudú nikým kontrolované. Týmto predídeme možnosti, že si žiaci niektoré informácie radšej nezapíšu, aby nenapísali niečo, čo nie je správne. Taktiež to žiakom pomôže uvoľniť napätie a strach z toho, že ich výkon bude kontrolovaný, a prispeje to k uvoľneniu a spríjemneniu atmosféry v triede.

Učiteľ žiakom ponechá maximálne päť minút na tvorenie vlastných pojmových máp a následne sám napíše na tabuľu slová „*Cválajúce dni*“. Vyzve žiakov k tomu, aby mu nadiktovali informácie, ktoré si do svojich pojmových máp zapísali. Nemusia odznieť úplne všetky informácie od každého jedného žiaka, ale cieľom je, aby každý žiak prispel aspoň jednou informáciou. Žiak, ktorý poskytne novú informáciu, musí učiteľovi dať aj inštrukcie k jej zapísaniu tak, aby bola zachovaná logická súvislosť medzi jednotlivými informáciami. Úlohou učiteľa v tejto fáze nie je hodnotenie informácií, ktoré mu žiaci podávajú, ale ich zapisovanie bez ohľadu na ich správnosť alebo nesprávnosť. V tejto fáze sú vítané aj chybné informácie, keďže aj vďaka ich následnej oprave, ktorá bude prebiehať v ďalších fázach, sa žiaci učia. To je aj dôvod, prečo sú tieto pojmové mapy písané na papier, a nie do zošitov.

Počas toho ako učiteľ zapisuje informácie na tabuľu sa môže pri niektorých z nich pozastaviť a vyzvať daného žiaka k tomu, aby vysvetlil svoje tvrdenie alebo logické zaradenie informácie do pojmovej mapy. Napr.: „Betka, prečo si k pojmu *Cválajúce dni* priradila meno Ján Smrek?“, „Patrik, prečo si mi slovo optimizmus kázal priradiť práve k slovu vitalizmus?“.

Učiteľ sa pýta iba na informácie, ktoré sú správne, keďže pýtanie sa na nesprávne tvrdenia a následné pokusy žiakov o ich vysvetlenie a odôvodnenie by mohli viesť k tomu, že si žiaci uvedomia, že dané tvrdenie nie je správne, a to nie je cieľom tejto fázy. Chceme, aby na nesprávnosť svojich tvrdení žiaci prišli až postupne v priebehu hodiny. Táto časť by taktiež mala trvať približne päť minút.

Na konci tejto fázy nám na tabuli vznikne pojmová mapa. Tú nezotierame, keďže sa k nej ešte vrátíme v neskoršej časti hodiny.

V tejto prvej fáze vyučovacej hodiny žiaci museli rozmýšľať a spomínať si na už skôr nadobudnuté informácie, snažili sa vysvetliť spôsob svojho uvažovania a obhájiť si svoje názory pred spolužiakmi i učiteľom. Boli teda využívané pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie (ŠVP, s. 32).

DRUHÁ FÁZA HODINY – UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

Hlavnou časťou tejto fázy je výklad učiteľa. Keďže snahou učiteľa je vždy zapôsobiť na čo najviac zmyslov žiakov, je vhodné pri výklade, ktorý pôsobí na sluch, využívať aj prezentáciu, ktorú premieta prostredníctvom interaktívnej tabule a žiaci ju pozorujú zrakom. Prezentácia by mala byť pútavá, zrozumiteľná a mala by obsahovať dostatok obrázkov, prípadne iných audiovizuálnych ukážok. Vhodným spôsobom ako zapôsobiť aj na hmat je priniesť na vyučovaciu hodinu básnickú zbierku vo fyzickej podobe a dať ju žiakom, aby si ju prezreli.

Výklad učiteľa začína historickým kontextom a informáciami o období vzniku diela. Vysvetľuje žiakom, aké historické a politické udalosti boli pre autora podnetom na napísanie tejto básnickej zbierky. Ďalej pokračuje zaradením diela do literárneho smeru vitalizmu, o ktorom taktiež podáva základné informácie. Následne žiakom rozšíri vedomosti o básni ako o literárnom žánri a taktiež im poskytne základné informácie o autorovi, jeho živote a tvorbe. Nakoniec prechádza priamo k informáciám o básnickej zbierke a samotnej básni.

Výklad učiteľa by mal byť pútavý a mal by nabádať žiakov ku kladeniu dodatočných otázok. Zároveň aj sám učiteľ by mal dbať na to, aby svoj monologický výklad striedal s kladením otázok. Mal by však voliť iba také, na ktoré sú žiaci schopní reagovať, na ktoré už poznajú odpovede z doterajšieho výkladu učiteľa.

Literárnovedné pojmy, ktoré pedagóg zavádza a upevňuje pri práci so žiakmi počas vyučovacej hodiny: báseň, autor, literárny žáner, literárna forma, literárny smer, poézia, vitalizmus, téma básne, dynamický obraz, expresionizmus, poetizmus, optimizmus, umelecké prostriedky, voľný verš, lyrika.

Táto časť hodiny slúži na to, aby žiaci získali všetky potrebné informácie o básni, o básnickej zbierke, autorovi a historickom kontexte, v ktorom dielo vzniklo. Taktiež by mali byť schopní zaradiť dielo do príslušného literárneho druhu, žánru a smeru, a vysvetliť, akými témami sa básnik v zbierke zaoberá. Na to žiaci využívajú analytické a interpretačné kompetencie (ibid, s. 35) a pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie (ibid, s. 33).

Ďalšou časťou vyučovacej hodiny je spoločné čítanie ukážky. Učiteľ vyberie jedného žiaka a vyzve ho, aby nahlas a zrozumiteľne prečítal ukážku. Žiak by sa mal taktiež snažiť čítať báseň s patričnými emóciami. Ostatní žiaci počúvajú a sledujú text v učebnici. V prípade, ak by žiak robil chyby vo výslovnosti, nesprávne artikuloval alebo používal nesprávnu intonáciu, učiteľ je povinný ho na jeho chyby upozorniť, poskytnúť mu správny príklad prednesu danej časti básne a vysvetliť mu, ako môže tej-ktorej chybe predchádzať.

Keďže ide o pomerne krátku ukážku, učiteľ môže vyzvať ešte jedného žiaka, aby báseň

prečítal znova. Môže žiakov upozorniť na to, aby sa tentoraz zamerali na umelecké prostriedky, ktoré sa v básni nachádzajú, a poriadne vnímali význam jednotlivých veršov, lebo s ním budeme následne pracovať. Vďaka tomu, že žiaci čítajú nahlas, precvičujú si správne dýchanie, artikuláciu, výslovnosť a čítanie s porozumením. Taktiež si skúšajú akúsi formu predom nepripraveného prednesu básne pred ostatnými spolužiakmi. Žiakmi sú teda využívané kompetencie techniky čítania a verejnej prezentácie textu (ibid, s. 31).

Po prečítaní textu je dôležité, aby sa učiteľ ubezpečil, že žiaci rozumejú významu každého slova, ktoré sa v básni vyskytuje. Kladie teda žiakom otázky, pýta sa na význam slov, ktoré sú málo používané a nemusel by ich poznať každý žiak. Ide napríklad o slová: *jarí, šarvanci, dokaličené, stepilí, pádime, krasojazdci, Parom, fenomén, paripy, znat', plemä*. Učiteľ si pri každom slove najskôr vypočuje domnienky žiakov a až potom, ak žiaden žiak nepovie správnu odpoveď, im poskytne vysvetlenie významu daného slova. Nakoniec učiteľ vyzve žiakov, aby sa opýtali na akékoľvek slovo z básne, ktorého význam nepoznajú, a odpovie na všetky prípadné otázky.

Ďalšia časť hodiny je venovaná rozboru básne a určovaniu umeleckých prostriedkov, ktoré sa v nej nachádzajú. Učiteľ vyzve žiakov, aby si samostatne čítali text básne a hľadali akékoľvek umelecké prostriedky. Žiaci následne čítajú učiteľovi časti básne a určujú, o aký umelecký prostriedok ide. Úlohou učiteľa je potvrdzovať správnosť odpovedí žiakov, prípadne ich opravovať a klásť otázky, ktoré žiakom pomôžu pri nachádzaní správnych odpovedí. Táto časť je veľmi dôležitá pre pochopenie básne, ktoré je predpokladom nasledujúcej aktivity. V tejto časti žiaci využívajú analytické a interpretačné kompetencie (ibid, s. 37) a taktiež tvorivé kompetencie (ibid, s. 39).

V nasledujúcej časti vyučovacej hodiny budú žiaci pracovať s básňou za pomoci jednej z metód pre prácu s textom. Táto metóda má názov „riadené poznámky“ a pomocou nej si žiaci vedia jednoduchšie, rýchlejšie a prehľadnejšie zorganizovať vedomosti a vyjadriť vlastné myšlienky. Táto metóda spočíva v tom, že učiteľ žiakom rozdá dopredu pripravené papiere, na ktorých je vytlačená tabuľka s dvomi stĺpcami. Prvý stĺpec je určený na to, aby do neho žiaci vpisovali dôležité, zaujímavé časti. Do druhého stĺpca paralelne k tej-ktorej vybranej časti textu žiaci vlastnými slovami vpisujú vysvetlenia, opisujú, ako danú časť textu pochopili, čo daná časť vyjadruje v kontexte, v ktorom sa nachádza.

Pre účely tejto hodiny budeme však využívať modifikovanú formu tejto metódy, v ktorej časti textu zvolí učiteľ (pozri napr. Čapek, 2015, s. 312). Túto modifikáciu využívame v prípade, že chceme so žiakmi precvičiť konkrétne pojmy, slová, vedomosti alebo umelecké prostriedky, o ktorých sme sa rozprávali v predošlých častiach vyučovacej hodiny. Táto modifikácia zároveň zaisťuje jednoduchšie a spravodlivejšie posúdenie výkonov jednotlivých žiakov, keďže nemôže dôjsť k situácii, v ktorej by si žiaci vybrali rozdielne časti textu.

Učiteľ teda v tomto prípade žiakom rozdá pripravené tabuľky, ktoré majú prvý stĺpec už vyplnený a poskytne žiakom čas na doplnenie vlastných myšlienok do druhého stĺpca tabuľky. Tabuľka, ktorú žiaci dostanú by mohla vyzeráť napríklad takto:

Tabuľka 5 – Riadené poznámky

Vybraná časť textu	Vysvetlenie
„bujní žrebci, neosedlaní“	
„Z cesty nám!! Pádime! Nevidíte?“	
„krasojazdcov sú stá, divákov milióny“	
„nič nevadí, že niektorý pri skoku ponad piliere ocelového mosta drží sa už len chvosta“	
„nemôžeme znat', či nespadneme a nezlomíme väz“	
„driemajúce ľudské plemä, zakliaty živý les“	

Učiteľ dá žiakom na vyplnenie tabuľky cca päť minút a následne si s nimi ústne prejde každé políčko tabuľky. Cieľom je, aby žiaci zdieľali svoje myšlienky a vysvetlenia so zvyškom triedy. Úlohou učiteľa je ubezpečiť žiakov o správnosti ich tvrdení alebo im rôznymi otázkami pomôcť v ich hľadaní. Počas tejto časti hodiny využívajú analytické a interpretačné kompetencie (ŠVP, s. 39), pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie (ibid, 33) a taktiež tvorivé kompetencie (ibid, s. 37).

TRETIA FÁZA HODINY – REFLEXIA

Reflexiu začneme rýchlou aktivitou na opakovanie, keďže cieľom tejto fázy vyučovacej hodiny je upevnenie vedomostí, ktoré žiaci počas hodiny nadobudli.

Učiteľ vyzve žiakov, aby jeden po druhom povedali jednu informáciu, novú vedomosť, alebo čokoľvek, čo ich na dnešnom učive najviac zaujalo. Základným pravidlom je, že každá informácia môže byť spomenutá len raz. Žiaci sa teda navzájom počúvajú, aby predišli tomu, že povedia informáciu, ktorú už pred nimi povedal niekto iný. Počas tejto aktivity všetky informácie prúdia od žiakov, učiteľ je len koordinátorom. V priebehu tejto aktivity žiaci využívajú hlavne pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie (ibid, s. 32).

Keď sa vystriedajú všetci žiaci, môžeme prejsť k záverečnej časti hodiny, na ktorú žiakov pripravila predchádzajúca krátka aktivita. Učiteľ prejde k tabuli, na ktorej je pojmová mapa vytvorená počas prvej fázy hodiny a vyzve žiakov, aby v nej našli chyby. Žiaci učiteľovi postupne hovoria, ktoré informácie sú nesprávne, a tie z tabule vymaže. Následne vyzve žiakov, aby si otvorili zošity a posledné minúty vyučovacej hodiny venovali tvorbe novej pojmovej mapy, v ktorej sú už všetky informácie správne. Žiaci pri tvorbe pojmovej mapy využívajú všetky informácie a vedomosti, ktoré nadobudli počas celej hodiny, a následne si svoju prvú a druhú pojmovú mapu porovnávajú, aby si ešte raz uvedomili a zapamätali, ktoré informácie mali doteraz zafixované nesprávne, a zároveň koľko nových informácií ich druhá pojmová mapa obsahuje. Počas tejto poslednej časti vyučovacej hodiny žiaci využívajú pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie (ibid, s. 32).

UKÁŽKA

*„Bujní žrebci, neosedlaní
— nezasiahne ich blesk —
ženú sa vpred,
ženú sa vpred,
kopyty rozbíjajú lebky
a nechávajú za sebou
dokaličené ľudské mŕtvolý.*

*Stepilí cowboysi
nad konské hrivy sklonení
sedia na pariacich sa chrbitoč
a stískajú ich koleny
křčovite.
Hurrá, hurrá!*

*Z cesty nám!!
Pádime!
Nevidíte?*

*Krasojazdcov sú stá,
divákov milióny.
Tie stá však jazdia ponad dómy,
ponad parížsku Notre Dame
a preskakujú Oceán,
ženú sa krkolomným cvalom,
že nestihne ich ani Parom,
chcú prelietať
zo stálic na stálice,
presedlať na Lucifera šiju,
vôbec: vtopiť sa v dáky fenomén,
možno: vo večnú energiu.*

*My mladí, jarí šarvanci,
ktorí sme život — svoju milú —
objali prvom pri tanci,
sme celým dúškom živí —
my sme tí jazdci diví!
Sedíme na paripách:
uháňajúcich dňoch,
a pevne držíme sa hrivy —
nič nevadí, že niektorý
pri skoku ponad piliere
ocelového mosta
drží sa už len chvosta.*

*Nemôžeme znať, či nespadneme
a nezlomíme väz —
lež nechceme sa predsa vtopiť
v to driemajúce ľudské plemä,
v zakliaty živý les.“*

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Čapek, Robert. 2015. *Moderní didaktika : Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2015. 624 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

Hincová, Katarína – Húsková, Alexandra. 2011. Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry. In *Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov* [online]. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum [cit. 2023-11-05]. ISBN 978-80-8052-380-0. Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/k_hincova_a_huskova_metodika_vyucby_sjal_v_ramci_novych_pedagogickych_dokumentov.pdf>

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM, Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Štátny pedagogický ústav [online]. [cit. 2023-11-05]. Dostupné na internete:

<https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf>.

Ľubica Hívešová

Tematický okruh:	Slovenská poézia 20. storočia
Téma:	Ján Smrek a Emil Boleslav Lukáč vo výučbe slovenského jazyka a literatúry
Ročník:	Tretí ročník strednej školy
Vyučovacie metódy:	Brainstorming, výklad, samostatná a skupinová práca, diskusia
Vyučovacie pomôcky:	Interaktívna tabuľa, papier
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak dokáže vysvetliť podstatu autorovej poetiky. 2. Žiak dokáže porovnať básne. 3. Žiak dokáže pracovať nielen teoreticky, ale aj v praktickom kontexte.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom
Štruktúra hodiny:	1. Organizačná časť 2. Opakovanie s aktivitou 3. Expozícia nového učiva 4. Usmernenie pre prácu s internetovou stránkou 5. Rozdelenie do skupín 6. Prezentovanie výsledkov a ich sumarizácia 7. Zadanie domácej úlohy

Ján Smrek – Cválajúce dni

„Bujní žrebci, neosedlaní
– nezasiahne ich blesk –
ženú sa vpred,
kopyty rozbíjajú lebky
a nechávajú za sebou
dokaličené ľudské mŕtvoly.

Stepilí cowboysi
nad konské hrivy sklonení
sedia na pariacich sa chrbtoch
a stískajú ich koleny
krčovite.
Hurrá, hurrá!
S cesty nám!
Pádime!
Nevidíte?

Krásojazdcov sú stá,
divákov miliony.
Tie stá však jazdia ponad dómy,
ponad parížsku Notre Dame
a preskakujú Oceán,
ženú sa krkolomným cvalom,
že nestihne ich ani Parom,
chcú prelietať
so stálic na stálice,
presedlať na Lucifera šiju,
vôbec: sa vtopiť v dáky fenomén
možno: vo večnú energiu.

My mladí, jarí šarvanci
ktorí sme život – svoju milú –
objali prvom pri tanci,
sme celým dúškom živí –
my sme tí jazdci diví!
Sedíme na paripách:
uháňajúcich dňoch,
a pevne držíme sa hrivy –
nič nevadí, že niektorý
pri skoku ponad piliere
ocelového mosta
drží sa už len chvosta.

*Nemôžeme znat', či nespahneme
a nezlomíme väz –
lež nechceme sa predsa vtopiť
v to driemajúce ľudské plemä,
v zakliaty živý les.“*

Emil Boleslav Lukáč – *Taedium urbis*

*„Bohatstvá veľmesta, zlatisté strechy dômov,
ich rozkoš, mam a jed, ich sláva, sprzna, slasť,
všetko to cudzie mi, je inde moja vlasť,
tam medzi bralami môj čarokrásny domov.*

*Tu každá myšlienka je zakrnelou, chromou;
doma je milejšou i najskromnejšia chrasť.
Tu všetko ubité a nemôže nič rásť,
len hukot odporný čuť veľkých hypodromov.*

*Ó, hory zelené, ó, dobrý, rodný údol,
na malých chatrčiach ten milý modrý kúdol,
tie mäkké sonáty, ktorými vietor húdol.
Ó, ľudia ako vosk, nie nepriatelja – vlci,
v ich krotkých pohľadoch slavianska láska blčí.
Ó, ty môj krásny kraj. Tak milujem ho. Mlčí.“*

VYUČOVACIA HODINA

Témou príspevku sú dvaja autori a ich básne z viditeľne kontrastných prúdov literatúry. Žiaci pri porovnávaní básní lepšie porozumejú rozdielom medzi poetikami autorov. Cieľom práce nie je len porovnanie poetiky najvýznamnejších autorov, ale aj ukážka toho, že aj hodiny literatúry, či už na základnej alebo strednej škole, dokážu byť poučným a zábavným prínosom pre študentov. Taktiež je priam nutné, aby sa žiaci či študenti zapájali do hodín a na praktických cvičeniach si overili svoje získané vedomosti. Hodina literatúry je pripravená pre žiakov tretieho ročníka štvorročného gymnázia.

Pred vyučovacou hodinou by som si ako učiteľka stanovila jasný cieľ: „Učiteľka vysvetlí žiakom podstatu Lukáčovej poetiky a spolu so žiakmi porovná dve básne rôznych autorov pre lepšie pochopenie prebratého celku s dôrazom na praktickú časť žiakov“.

Vybranými autormi sú Ján Smrek a Emil Boleslav Lukáč. Na porovnanie som si vybrala básne *Cválajúce dni* a *Taedium urbis*. *Cválajúce dni* sú súčasťou zbierky *Cválajúce dni*. *Taedium urbis* je súčasťou zbierky *Dunaj a Seina*. Vyučovacia jednotka má charakter bloku, je to dvojhodinovka. Na prvú hodinu by som si pre žiakov pripravila aktivitu na „prebratie mozgu“ a potom by som vysvetlila teóriu k druhému autorovi, keďže Smrek by sa preberal o niečo skôr. Zároveň by som si so žiakmi zopakovala Smrekovu poetiku. Druhá hodina by bola zameraná na porovnanie básní a na prácu študentov s pripravenými aktivitami. Súčasťou druhej polovice vyučovacieho bloku je aj skupinová práca.

Na začiatku hodiny by som študentov zoznámila s programom výučby a začala s aktivitou, ktorá zaberá len päť až desať minút. Aktivita je slovná. Každému študentovi by som povedala meno autora/autorky a oni by mali nejakých desať sekúnd na to, aby povedali jedno dielo, ktoré napísal. Postupne by sa vystriedala celá trieda. Aktivita je vhodná na zbystrenie pozornosti žiakov. Neskôr by som začala prezentáciou, kde by som v krátkosti predstavila autora a literárny smer. Prezentáciu by som im, samozrejme, poslala, aby nestrácali čas s písaním a mohli sa naplno sústrediť. Výklad je slovnou vyučovacou metódou, a zároveň je univerzálny. Je prevažne monologický, ale žiaci môžu učiteľovi klásť otázky. Zdrojom poznatkov je slovo učiteľa. Klasifikuje sa ako expozičná metóda, t.j. „metóda prvotného oboznamovania žiakov s učivom“ (porov. Hincová, Húsková, 2011, s. 26).

Emil Boleslav Lukáč sa narodil 1. novembra v roku 1900 v Banskej Hodruši. Jeho štúdium pozostávalo zo základnej školy a z maďarského lýcea v Banskej Štiavnici. Študoval aj na Evanjelickej bohosloveckej fakulte v Bratislave, v Lipsku a v Paríži. Vyštudoval aj filozofiu na Univerzite Komenského v Bratislave, kde získal doktorát. Bol profesorom slovenského jazyka a redaktorom mnohých časopisov (*Mladé Slovensko*, *LUK*, *Tvorba*, *Nový rod...*). Pracoval ako tajomník Spolku slovenských spisovateľov. V septembri v roku 1979 zomrel v Bratislave (porov. Bagin, Kasáč, 1986, s. 50 – 51). Tvorba E. B. Lukáča rovnako ako aj J. Smreka sa zaraďuje do medzivojnovkej literatúry, aj keď niektoré ich diela vznikli až po druhej svetovej vojne. Medzivojnová literatúra sa ďalej člení na dvadsiate roky (1918 – 1929), tridsiate roky (1930 – 1939) a obdobie Slovenského štátu a SNP (1939 – 1945) (porov. ibid, s. 9). Lukáč sa radí k novosymbolizmu. Na stredných školách sa smer nazýva aj neosymbolizmus. O tom si povieme viac pri poetike autora.

Svoju „publikačnú cestu“ začal v *Národných novinách*. Bol introvert, až neskôr sa vyvíjal ako „výrazná tvorivá osobnosť“. Inšpiroval sa tvorbou Ivana Kraska, Vladimíra Roya a Otokara Březinu. Z jeho básnických zbierok sú najznámejšie *Spoved'* (1922), *Dunaj a Seina* (1925), *O láske neláskavej* (1928), *Križovatky* (1929), *Elixír* (1934), *Moloch* (1938), *Bábel* (1944). Písal aj v povojnových rokoch, svedčia o tom zbierky *Óda na poslednú a prvú* (1967), *Parížske romance* (1969) a *Srdcia pod Kaukazom* (1979). Prekladal z rôznych európskych národných literatúr (porov. ibid, s. 51 – 57).

Pokračovali by sme historickým kontextom, ktorý je veľmi dôležitý. Vďaka nemu vieme, prečo niektorí autori písali tak, ako písali. Po národnom obrodení sa literatúra rozvrstvila. V rokoch 1922 – 1924 prichádzali mnohí mladí autori. Začali sa prejavovať v početných časopisoch, ktoré vznikali: obnovené *Slovenské pohľady*, *Prúdy*, príloha *Proletárska nedela*, pretvorený časopis *Mladé Slovensko*, *DAV revue*. „V nich sa objavili aj prvé, typicky poprevratové básnické zbierky.“ (ibid, s. 41). Lukáča sa dotýkali aj tieto historické udalosti: svetová hospodárska kríza, fašizmus, obrana hodnôt pred vonkajšou agresiou, druhá svetová vojna (porov. ibid, s. 55).

Neosymbolizmus predstavuje reflexívno-meditatívnu lyriku. Je to pesimistická, temná a tragická poézia. Napríklad v zbierke *Spoved'* „[...] prevládali motívy vnútornej rozorvanosti, smútku a bolesti, v ktorých rezonovali aj utrpenia iných“ (ibid, s. 51). Volal sa Boleslav, pretože prežíval bolesť celého sveta a v básňach uplatňoval dolorizmus (*dolor* = lat. bolesť). Meditatívnosť sa prejavovala v hlbokom básnickom uvažovaní. Autor využíval veľa kontrastov ako napríklad dedina a mesto, domov a svet. Niektoré básne majú formu sonetu. Spýtala by som sa žiakov, čo je sonet. Týmto opakovaním by si žiaci podľa Štátneho vzdelávacieho programu (s. 32) trénovali pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie, konkrétne reprodukovanie faktov a definícií.

Sonet je básnická forma, ktorá má štyri strofy – dve štvorveršové a dve trojveršové. Niektoré jeho básne majú baladickú tendenciu. „Hlavný priestor jeho básní vyplňajú lyrické reflexie o nenaplnenom ľudskom šťastí, o odcudzenosti v ľúbostnom vzťahu, o kontraste života a smrti, o pomínutelnosti človeka“ (Bagin, Kasáč, 1986, s. 52). Dolorizmus využíva aj v ľúbostných básňach. Jeho najpoužívanejším prostriedkom je symbol. Využíva symboly z Biblie, dejín a antickej mytológie (porov. ibid, s. 53 – 56).

Vo výklade by nasledovalo opakovanie. Dala by som žiakom pokyn, aby na papier do kruhu napísali „SMREK“. Spravili by sme si brainstorming na opakovanie. Brainstorming (búrka nápadov) je metóda, pri ktorej žiaci napíšu k téme čo najviac ďalších slov, ktoré s ňou súvisia. Cieľom je napísať veľa slov za daný časový limit (Hincová, Húsková, 2011, s. 28). Brainstorming je fixačnou metódou, patrí sem opakovanie a upevňovanie poznatkov a vedomostí (porov. ibid, s. 26).

Smrek sa zaraďuje do vitalizmu. Tu by som sa žiakov opýtala, či by mi podľa vypracovaného brainstormingu vedeli reprodukovať poznatky o vitalizme. Podľa ŠVP (s. 32) to zlepšuje pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie. Vitalizmus (*vita* = život) je prúd, ktorý sa zameriaval na optimizmus, šťastie, očarenie a všetko to pozitívne, čo ponúka život. Zbierka *Cválajúce dni* je toho dôkazom. V zbierke spájal autor vitalizmus spolu s citom lásky, oslavoval ženu a aj smrť bola podľa neho súčasťou života. Nepísal o nej tragicky (porov. Bagin, Kasáč, 1986, s. 43 – 44). „Ján Smrek zbierkou *Cválajúce dni* vniesol do slovenskej poézie neopakovateľný vzruch mladosti, dynamiku pohybu a odvážnosť umeleckého experimentu“ (ibid, s. 42).

Predtým, než by som so žiakmi prešla k skupinovej práci, by som sa opýtala, či rozumejú všetkým slovám. Vysvetlila by som im názov Lukáčovej básne. *Taedium urbis* znamená hnus veľkomesta alebo hnus mesta. Zoznámila by som ich so stránkou elektronických slovníkov.²⁴ Na príklade slova *stepilí* by som im ukázala postup vyhľadávania. Potom by si už sami hľadali významy neznámych slov. Na základe ŠVP (s. 6) by toto bola schopnosť žiaka overiť si významy neznámych slov v dostupných informačných zdrojoch a aj využívanie platných jazykových kodifikačných príručiek (s. 11). Nesúhlasím s tvrdením, že mobilné telefóny by pre žiakov alebo študentov mali byť zakázané. V dnešnej dobe sú priam žiadané v každodennom živote. Aj staršia generácia konzervatívnych učiteľov by mala pochopiť, že sa dajú využiť aj k dobru, hlavne na ďalšie vzdelávanie. ChatBot a umelá inteligencia sú síce nespoľahlivé, ale tiež by sa dali pekne využiť na vyučovanie. Zároveň by hodiny s takýmito technologickými výdobytkami boli pre žiakov zaujímavejšie.

Následne by sme si básne prečítali nahlas. Čítaním nahlas by sa zlepšila kompetencia techniky čítania a verejná prezentácia textu. Sem patrí plynulé čítanie súvislého textu, správne dýchanie, artikulovanie a dodržiavanie spisovnej výslovnosti (ŠVP, s. 31). Žiaci by na hodinách slovenského jazyka a literatúry mali čítať pravidelne, aby sa zlepšili ich rečnícke schopnosti a ústny prejav.

Žiakov by som sa opýtala na ich vlastný názor: „Aký máte názor na dané básne? Vedeli by ste povedať, v čom spočíva ich podstata? Čo ste si všimli a čo vás zaujalo? Ktorá sa vám páčila viac? Prečo? Je v poriadku, ak sa vám nepáčila ani jedna z nich“. Takéto otázky podľa ŠVP (s. 38) rozvíjajú analytické a interpretačné kompetencie žiaka, konkrétne hodnotenie diela z vlastného stanoviska v kontexte doby jeho vzniku a v súčasnom kontexte.

²⁴ Dostupné na internete: <<https://slovník.juls.savba.sk/>>.

Postupne by sme sa presunuli na skupinovú výučbu. Práca v skupine zlepšuje priebeh učenia, žiaci dosahujú lepšie výsledky. Tento spôsob vyučovania je vhodné použiť pri precvičovaní a upevňovaní poznatkov a vedomostí. Taktiež sa zlepšuje vzájomná komunikácia a spolupráca (porov. Kalhous, Obst, 2009, s. 233). Ďalej by som vybrala dvoch žiakov ako vodcov tímu. Postupne by si do svojich tímov vyberali spolužiakov. Aby to bolo zaujímavejšie, na konci výberového procesu by som vodcov tímov vymenila. Vodcovia by si naslepo vybrali papierik s názvom básne. V skupine by pracovali podľa zadania: „Ešte raz si prečítajte ukážku. Určte literárnu formu, druh, tému a hlavnú myšlienku (ideu). Na základe prečítanej básne nájdite znaky autorovej poetiky. Svoje zistenia odôvodnite a prezentujte spolužiakom. Pri prezentovaní si všimajte rozdiely. Nezabudnite si rozdeliť úlohy“.

Pomocou analýzy básní by si podľa ŠVP (s. 33) rozvíjali pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie, konkrétne aplikáciu literárnovedných vedomostí na literárne texty. Žiak rozumie podstate literárnych druhov a vie určiť literárnodruhovou príslušnosť známeho aj neznámeho diela. Vie z hľadiska obsahu rozlíšiť známe aj neznáme lyrické básne, vrátane čistej (abstraktnej) lyriky. Taktiež podľa analytickej a interpretačnej kompetencie (ibid, s. 35) dokáže uskutočniť štylistickú a kompozičnú analýzu textu a na jej základe zaradiť známe aj neznáme dielo do príslušného literárneho druhu.

Žiakom by som nechala niekoľko minút (15 – 20) a potom by som chcela, aby svoje výsledky prezentovali v triede, aby aj druhú skupinu spolužiakov niečo naučili. Počkala by som, kým by svoje zistenia odprezentujú obe skupiny. „Žiak pri lyrickej poézii chápe významovú otvorenosť básnickej výpovede a na základe identifikácie štylistických, kompozičných a rytmotvorných prostriedkov, ktoré spoluvytvárajú autorský odkaz básne, vie prezentovať svoj osobný výklad akejkoľvek lyrickej básne. Svoj hodnotový systém dokáže konfrontovať s hodnotami a významami obsiahnutými v texte a zaujať k nim kritické alebo sebakritické stanovisko. Vie primerane reagovať na otázky a kritické poznámky z triedy, vyhodnotiť ich a uvažovať o nich z hľadiska diela a aj z hľadiska vlastných čitateľských postojov“ (ibid, s. 36). Toto by bol optimálny výkon pri prezentácii daných básní triede. Skôr by som ale očakávala minimálny výkon, keďže básne sa spravidla stredoškólakom analyzujú ťažšie ako napríklad prozaické diela.

Po skončení prezentácií oboch skupín by som ich pochválila a poukázala by som na to, čo chýba. Začala by som prvou básňou. Literárnou formou je poézia, druhom je lyrika. Je to spoločenská báseň. Témou je konflikt mladej a starej generácie. Idea by mohla byť nasledovná: „Je potrebné pozeráť vpred, nie vzad“. Ak by žiaci navrhli aj nejaké iné idey, požadovala by som vysvetlenie. Argumentácia a podpora vlastného názoru je veľmi dôležitá. V ŠVP (s. 4) je argumentácia a formulovanie vlastného názoru komunikačnou kompetenciou.

V titulnej básni zbierky sa Smrek vzdáva od pasivity. Titulná báseň je väčšinou prvou básňou, ktorá nesie rovnaký názov ako celá zbierka. *Cválajúce dni* znázorňujú maximálny životný pocit optimizmu. Nevylučujú smrť (porov. Habaj, 2008, s. 407). Na začiatku vidíme odhodlaných mužov na koňoch, ženúcich sa vpred rýchlosťou blesku. Nič ich nezastaví a ničia všetko, čo im stojí v ceste. Je vidieť, že títo *cowboyi* si „užívajú života“. Obrazy *švárnych* chlapcov sú veľmi dynamické, sú v pohybe. Tretia strofa znázorňuje divosť a divokosť jazdcov. Sú odhodlaní a prechádzajú celým svetom a všetkými jeho sférami, aj tam, kam sa nikto neodvážil. V ďalšej strofe je strata alebo zanechanie milej opísané veľmi pozitívne. Posledná strofa znázorňuje nevedomosť toho, či vôbec túto „cestu svetom“ prežijú. Namiesto zvyčajného hrdinu je tu kolektívny hrdina – mladá generácia. Básnik sa pozerá na smrť nezvyčajne, optimisticky. Smrť vníma ako súčasť života.

Báseň znázorňuje kontrast dvoch generácií – mladej a starej, t.j. generácie so zastaraným a konzervatívnym pohľadom na život a literatúru. *Mŕtvol* a *diváci* sú symbolom ľudí so starým myslením. Títo ľudia nedržia krok s dobou. *Stepilí cowboyi* a *krasojazdci* sú symbolom mladej pokrokovej generácie, najmä autorov, ktorí prišli v už spomenutých rokoch 1922 – 1924. Kone znázorňujú silnú mužskú sexuálnu energiu.

Rýmy sú krátke a nepravidelné. Tieto slúžia na udržanie pozornosti čitateľa, je tam viditeľná tenzia. Tenzia je synonymom slova napätie. Taktiež spomeniem nepravidelnosť strof. Na prvý pohľad vyzerajú, akoby ich autor napísal veľmi rýchlo a spontánne. Aj toto znázorňuje rýchly chod doby.

V básni sa nachádzajú aj básnické zvolania a otázky. Je tu aj viacero epitet: *bujní žrebci*, *stepilí cowboyi*, *krkolomný cval*, *večná energia*, *mladí*, *jarí šarvanci*, *jazdci diví*, *zakliaty živý les*. Autor nazerá na situáciu aj cez zmysly – „*Nevidíte?*“. Boh *Parom* je súčasťou slovanskej mytológie. „*Zakliaty živý les*“ je staršia generácia, ktorá stojí ako celok, a stromy v ňom sú ľudia, ktorí len tak ľahko svoj názor nezmenia.

Formou druhej básne je poézia, druhom je lyrika. Zreteľnou básnickou formou je sonet. Témou je vlasť. Idea: „láska k vlasti“. Iný variant: „Všade dobre, doma najlepšie“. V prvej strofe je opis mesta a mestských ľudí. Prvý verš prináša pocit, že subjekt mesto obdivuje, no neskôr hovorí o tom, že bohatstvo len mesto a jeho ľudí kazí. Voči mestu cíti pesimizmus a skepsu. Subjekt vysvetľuje, že mesto nie je jeho domovom, ale jeho domov leží v lone krásnej prírody. Mesto je prehnuté, ľudom ide iba o nadobudnuté bohatstvo, moderné stavby a telesnú rozkoš. V nasledujúcej strofe subjekt hovorí o chudobe, ktorá panuje doma. Dokonca ju vyzdvihuje nad bohatstvom a márnomyseľnosťou mestských obyvateľov. V meste nič nerastie. Pokoj dediny a domova nahrádza zvuk novodobých strojov. Potom vyjadruje obdiv svojmu domovu, je tu citel'ný ódický charakter. *Malé chatrče* znázorňujú chudobu ľudu. Opisuje pokoj, ktorý v rodnej vlasti prevláda. Posledná strofa opisuje rozdiel medzi ľuďmi v meste a na dedine. Ľudia v dedine sú hrdí na svoju vlasť a verne jej v srdci slúžia. Subjekt volá na svoju domovinu, Slovensko, no ono mlčí. Subjekt nevie, či sa ešte niekedy vráti domov. V básni sa drží hlbokých úvah, báseň tak nadobúda až meditatívny charakter. Dominantnými sú temné, melancholické tóny a myšlienky.

Vosk je symbolom ľudí z dediny, pretože keď sa zapáli, vytvára teplú atmosféru domova. Vosk je preto aj symbolom lásky a láskavosti. Vlci sú mestskí ľudia, pretože sú draví a nemilosrdne sa vrhajú na svoju korisť. Zreteľný je kontrast mesta a dediny, t.j. cudziny a domova. Zelená farba je symbolom pokoja.

Prvé dve strofy majú obkročný rým so schémou abba. Nasledujúce majú združenú rýmovú schému aabb. Epitetá: čarokrásny domov, hukot odporný, najskromnejšia chrasť, hory zelené, rodný údol, malé chatrče, milý modrý kúdol, mäkké sonáty, krotké pohľady, slavianska láska, krásny kraj“. Ľudí prirovnáva k vosku. Nachádza sa tu aj personifikácia: „vietor húdol, láska blčí“. Ôsmy verš je charakteristický inverziou: „len hukot odporný čuť veľkých hypodromov“. Inverzia značí obrátený slovosled. Významovo dôležité slovo vkladá autor na koniec vety: „Ó, ty môj krásny kraj. Tak milujem ho. Mlčí.“ Toto je charakteristické najmä preto, aby čitatelia básne mohli rozmýšľať nad významom básne.

Ak by žiaci nevedeli, čo presne treba v básňach hľadať, pomohla by som im tým, že by som uviedla niekoľko príkladov istého javu a v ukážkach by sme znaky autora, známe a aj neznáme

umelecké prostriedky hľadali spoločne. Takéto situácie sú tiež zahrnuté v ŠVP ako minimálny výkon. Napríklad pri analytických a interpretačných kompetenciách (s. 35) je minimálnym výkonom to, že žiak dokáže v známom texte vyhľadať umelecké prostriedky.

Nakoniec by som si spolu so žiakmi vyhodnotila hlavné rozdiely medzi dvoma autormi jednej generácie. Lukáč zostáva verný svojej intímnej lyrike. Jeho básne majú pesimistický a tragický tón. Subjekt v básni nie je schopný konať, nevracia sa domov. Aj keď žije v cudzine, stále je prepojený s domovom a prírodou. Smrek, naopak, zdôrazňuje úlohu národa a spoločenskej (prostonárodnej) lyriky. Optimistický tón ho neopúšťa, aj keď píše o smrti. Subjekt v jeho básňach je aktívny. Autor aj subjekt majú povahu buriča.

Na domácu úlohu by som žiakom zadala napísať interpretáciu vybraného diela. Týmto by sa zlepšili ich tvorivé kompetencie, konkrétne interpretácia literárneho textu. „Žiak vie samostatne napísať interpretáciu (obsahujúcu opis, analýzu, syntézu elementov, prípadne hodnotenie) literárneho diela. Pri tvorbe odborného textu sa opiera o primerané literárnovedné zdroje a vie správne uviesť bibliografické odkazy na použité pramene“ (ibid, s. 39). Žiaci by si mohli sami vybrať, aké dielo by chceli interpretovať. Toto by ich motivovalo k tomu, aby prácu napísali čo najlepšie. Táto metóda je motivačnou metódou – „metódy usmerňujúce záujem o učenie“ (porov. Hincová, Húsková, 2011, s. 26). Bibliografické odkazy sú na stredných školách veľkým problémom, pretože žiaci nevedia, ako správne citovať, odkazovať na diela a tvoriť zoznam použitej literatúry. Touto prácou by si citáciu mohli precvičiť, pretože by som požadovala aspoň tri odborné zdroje, napríklad monografiu, článok a podobne.

Zadaním domácej úlohy sa hodina končí. Snažila som sa vytvoriť takú prípravu, ktorej hlavnou časťou by bola skupinová práca žiakov. Učiteľia síce najčastejšie využívajú výklad kvôli jednoduchosti a univerzálnej príprave, ale ten by nemal trvať celú hodinu. Praktickú časť je potrebné prenechať žiakom, aby v budúcom, či už akademickom alebo osobnom živote, nadobudli potrebné kompetencie slovenského jazyka a literatúry.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Bagin, Albín – Kasáč, Zdenko. 1986. *Dejiny slovenskej literatúry 3*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 256 s.

Habaj, Michal. 2008. Ján Smrek (Cválajúce dni). In *Slovenská literatúra*. ISSN 0037-6973, 2008, roč. 55, č. 6, s. 405 – 421.

Hincová, Katarína – Húsková, Alexandra. 2011. *Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2011. 56 s. ISBN 978-80-8052-380-0.

Kalhous, Zdeněk – Obst, Otto. 2009. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

Smrek, Ján. 1929. Cválajúce dni. In *Cválajúce dni*. 2. vyd. Praha : Svaz slovenského študenta, 1929. 83 s.

Lukáč, Emil Boleslav. Taedium urbis. In *Dunaj a Seina*.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. Štátny pedagogický ústav [online]. [cit. 2023-12-04]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf>

Bc. Miriam Lobotková

Tematický okruh:	Slovenská medzivojnová poézia
Téma:	Báseň <i>Triumf</i> zo zbierky <i>Cválajúce dni</i> od Jána Smreka
Ročník:	Tretí ročník strednej školy
Vyučovacie metódy:	Rozhovor, „I.N.S.E.R.T.“, dramatizácia, samostatná práca s textom
Vyučovacie pomôcky:	Vytlačený text básne pre každého žiaka, vytlačená tabuľka „I.N.S.E.R.T.“ pre každého žiaka
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak definuje historické súvislosti na pozadí vybraného diela. 2. Žiak dokáže uskutočniť stylistickú, tematickú a kompozičnú analýzu textu. 3. Žiak vie zaujať hodnotiaci postoj na základe subjektívneho čitateľského zážitku a v triede ho dokáže obhajovať na základe subjektívnych argumentov. 4. Žiak dokáže vyhládať umelecké jazykové prostriedky a vysvetliť ich uplatnenie. 5. Žiak vie vytvoriť jednoduchý básnický text, pričom uplatní svoje literárnoteoretické vedomosti. 6. Žiak dokáže svoj hodnotový systém konfrontovať s hodnotami a významami obsiahnutými v texte a zaujať k nim kritické alebo sebakritické stanovisko. 7. Žiak na základe získaných informácií tvorí ústnu odpoveď, monológ a dialóg. 8. Žiak dokáže zdramatizovať krátky básnický text.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom
Štruktúra hodiny:	1. Motivácia – medzipredmetové prepojenie s dejepisom, kladenie motivačných otázok 2. Expozícia – výklad o autorovi, jeho živote a vitalistickej zbierke <i>Cválajúce dni</i> 3. Fixácia – prečítanie básne, kladenie aktivizujúcich otázok, analýza vonkajšej a vnútornej kompozície textu 4. Dramatizácia básnického textu – pantomimická hra 5. Diagnostika – metóda „I.N.S.E.R.T.“

TRIUMF

*Kto sa zrodil,
aby prachom zeme brodil,
nech!
V mojej duši veselost' a smiech!
Krýdla mám a kto mi zabráni
nezlaknúť sa výšky polany,
štítu hory, na nej večný sneh?*

*Viem ja dobre, že môj jasný zrak
prenikne i hmlou!
Človek som, nie stroskotanec, vrak,
celý svet je mojou nádejou!*

*Ó, ten svet!
milenska je moja, vonný kvet,
vždy mi prekvapenia prináša,
ducha môjho sebou unáša,
mladosť jeho večná živí ma,
objímať ho môžem očima,
môžem podmaniť ho,
poddáť sa mu,
zapáliť ho fackou svojho plamu.*

*najst' v ňom hĺbku,
najst' i výšavu,
bojovať v ňom
o smrť, o slávu,
byť v ňom geniom, keď osud velí,
byť i červíkom, keď sám to chcem,
môžem oblieťnuť ho celý-celý,
môžem lahnúť v čiernu jeho zem.*

*V svojom šťastí, opojení
milujem, čo sa mi neprotiví:
mestá, rieky, ženy,
všetky sveta divy,
všetky krásy,
svoje plemeno i cudzie rasy.*

*Ó plemeno moje plavovlasé,
nemáš dravčích zubov, pazúrov!
a preds' žilo si i budeš zase
a ja v tebe,
hoci nové vetry zavejú —
lebo máme v sebe života silu,
šťastia nádeju!*

Žiaci stredných škôl majú medzi štandardizovanými literárnymi dielami a autormi zaradeného slovenského spisovateľa Jána Smreka. Jeho diela sú považované za kvalitné literárne práce s významným miestom v slovenskej literatúre 20. storočia, preto je dôležité, aby sa s nimi žiaci oboznámili. Jedným z hlavných tematických celkov literatúry je obdobie slovenskej medzivojnovkej poézie, čiže obdobie, v ktorom tvoril aj Ján Smrek. Dnešná vyučovacia jednotka literatúry bude zameraná na vitalizmus – jeden z literárnych smerov medzivojnovkej poézie. Na zobrazenie charakteristík daného literárneho smeru nám posluží tvorba Jána Smreka, keďže práve on sa považuje za významného predstaviteľa slovenského vitalizmu.

V rámci vzdelávacieho štandardu však nie je žiadne zo Smrekových diel zaradené do povinného čítania, preto má učiteľ možnosť si vybrať, ktoré dielo bude v rámci vyučovania literatúry použité. Odporúča sa pracovať so zbierkou *Cválajúce dni* (1925), čo nám vyhovuje, pretože sú v nej obsiahnuté motívy a témy, s ktorými chceme na hodine literatúry pracovať. Zbierka *Cválajúce dni* je zložená z tridsiatich básní, reprezentujúcich vitalizmus. Táto zbierka je tvorená typickými vitalistickými témami, akými sú napríklad radosť zo života, radosť z maličkostí a z prírody. Z týchto dôvodov sa nám zdá zbierka ako vhodný materiál na priblíženie jedného z významných literárnych smerov 20. storočia – vitalizmu. V zbierke „[...] Smrek odpútal našu poéziu od ťažkých a ponurých abstrakcií a trpitelských postojov a predvojnových schém. Vytvára u nás nový básnický, psychologický typ, čistý, senzuálny – akusticko-motorický, ktorý pracuje so slovami ako so zvukom a rytmickým celkom.“ (Šmatlák, 1979, s. 333).

Keďže zbierka je pomerne rozsiahla, rozhodli sme sa, že žiakom dáme prečítať len jednu báseň, *Triumf*. Báseň je plná života, užívania a zobrazuje optimistickú stránku rozmýšľania. Zapadá do celkového kontextu zbierky a vyniká svojím vitalistickým motívom vtedajšej slovenskej lyriky.

Ciele, ktoré chceme so žiakmi splniť, vychádzajú z platného vzdelávacieho štandardu predmetu slovenský jazyk a literatúra pre 1. – 4. ročník gymnázia so štvorročným vzdelávacím programom. Na dnešnej hodine literatúry splníme tieto ciele:

1. Žiak definuje historické súvislosti na pozadí vybraného diela;
2. Žiak dokáže uskutočniť štylistickú, tematickú a kompozičnú analýzu textu;
3. Žiak vie zaujať hodnotiaci postoj na základe subjektívneho čitateľského zážitku a v triede ho dokáže obhajovať na základe subjektívnych argumentov;
4. Žiak dokáže vyhladať umelecké jazykové prostriedky a vysvetliť ich uplatnenie;
5. Žiak vie vytvoriť jednoduchý básnický text, pričom uplatní svoje literárnoteoretické vedomosti;
6. Žiak dokáže svoj hodnotový systém konfrontovať s hodnotami a významami obsiahnutými v texte a zaujať k nim kritické alebo sebakritické stanovisko;
7. Žiak na základe získaných informácií tvorí ústnu odpoveď, monológ a dialóg;
8. Žiak dokáže zdramatizovať krátky básnický text.

ŽIAK DEFINUJE HISTORICKÉ SÚVISLOSTI NA POZADÍ VYBRANÉHO DIELA

Je kľúčové, aby sme žiakom poskytli dostatok informácií o histórii a kultúre obdobia, v ktorom dielo vzniklo. Tento krok by mal byť realizovaný pred samotnou prácou s textom, čo zabezpečí lepšiu schopnosť žiakov pochopiť súvislosti diela. Považujem za dôležité, aby sa pri

výučbe literatúry uplatňoval interdisciplinárny prístup, pretože dejepis nepochybne úzko súvisí s literatúrou.

V úvode hodiny oboznámime žiakov s historickými udalosťami 20. storočia. Keďže na hodine dejepisu preberali medzivojnové obdobie, môžeme sa ich spýtať, čo si z týchto hodín pamätajú, napríklad: „Aká republika vznikla na našom území po roku 1918?“, „Čo je Matica slovenská a kedy a prečo zanikla?“. Odpovede žiakov doplníme vlastným výkladom.

Dôležitým bodom, ktorý ovplyvnil vývoj slovenskej literatúry po roku 1918, bol vznik Československej republiky. Žiakov oboznámime o vzniku Univerzity Komenského (1919) a obnovení Matice slovenskej (spomenieme jej význam pre slovenskú literatúru). Na Slovensku začal kultúrno-spoločenský rozmach, v literárnej oblasti zaznamenávame vznik a obnovenie odborných časopisov, almanachov, bulletinov a pod. Žiakov sa spýtame, čo je almanach, bulletin atď. a aký je rozdiel medzi nimi. My im spomenieme niektoré najpoprednejšie, napríklad: *Slovenské pohľady*, *Mladé Slovensko*, *Svojeť*, *DAV* a *Vatra* (porov. Sedlák, 2009, s. 103). Na predošlej hodine by sme mohli žiakov rozdeliť do skupín a každej skupine dať vypracovať krátku prezentáciu o ľubovoľnom časopise či almanachu z tohto obdobia. Môže ísť aj o dobrovoľnú prácu, za ktorú získajú dobrý bod/plus/malú jednotku. Po historickom exkurze prejdeme na prácu s textom.

ŽIAK DOKÁŽE USKUTOČNIŤ ŠTYLISTICKÚ, TEMATICKÚ KOMPOZIČNÚ ANALÝZU TEXTU

Pred samotnou analýzou textu si vyhradíme čas na krátky výklad o autorovi, jeho živote a vitalistickej zbierke *Cválajúce dni* (spomenieme vznik, hlavné témy a motívy zbierky, no žiakom zatiaľ neprezradíme, že ide o vitalistickú zbierku – na to budú musieť neskôr prísť sami). Žiakov oboznámime o pluralite literárnych smerov v tomto období a ich hlavných znakoch (tieto smery si napíšeme na tabuľu, ale bez teoretickej časti):

1. **Nadrealizmus** – v popredí tohto literárneho smeru stál Rudolf Fabry, ktorý sa so svojimi súputníkmi pokúšal o vypracovanie novej estetiky a odmietal tradičné hodnoty (porov. Tomčík, 1970, s. 63 – 64),
2. **Neosymbolizmus** – je to literárny smer, ktorý predstavoval smutné a pesimistické stránky života. Významným predstaviteľom je Emil Boleslav Lukáč (porov. Čúzy, 2005, s. 78 – 79),
3. **Katolícka moderna** – je to literárne hnutie, kde sa poézia zblížovala s náboženstvom. Využívala prvky neosymbolizmu, poetizmu či surrealizmu a mala najmä reflexívny, úvahový charakter (porov. Tomčík, 1970, s. 63 – 64),
4. **Vitalizmus** – hlavným cieľom vitalizmu bolo ukázať esteticky to pekné a pozitívne prostredníctvom literatúry, konkrétne poézie. Vitalizmus je myšlienkový smer, ktorý po vojne nastúpil u určitých autorov a oslavoval život (porov. Habaj, 2012, s. 472).

Po teoretickom vymedzení si žiaci prečítajú báseň (dáme im ju vytlačenú, do každej lavice jednu). Spýtame sa žiakov, ako sa im báseň čítala, aký jazyk autor využil a či v básni postrehli dajaké archaizmy či slová zastaraného významu. Predpokladáme, že žiakom sa báseň bude dobre čítať a bude pre nich zrozumiteľná, je totiž nadčasová, autor písal v jednoduchom jazyku bez archaizmov a pod.

Následne sa žiakov spýtame, aké emócie v nich báseň vyvolala, svoju odpoveď musia zdôvodniť (predpokladaná odpoveď: „Báseň vyvoláva pozitívne emócie, pretože oslavuje život

a zobrazuje optimistické rozmýšľanie človeka“), prípadne prečítajú časť básne, ktorá sa im páčila/nepáčila, no svoju odpoveď musia vždy zdôvodniť. Počas diskusie je potrebné rešpektovať, že text môže u každého žiaka vyvolať iné pocity.

Teraz sa zameriame na analýzu nadpisu a zároveň aj témy básne. Triumf je v *Krátkom slovníku slovenského jazyka* definovaný ako „veľký úspech, víťazstvo“. So žiakmi začneme diskutovať o tom, prečo si podľa nich autor zvolil takýto nadpis básne a o akom víťazstve v básni hovorí. Keď žiaci nebudú vedieť, môžeme im dať analyzovať jednotlivé verše. Na hľadanie spojitosti medzi obsahom básne a nadpisom môžu poslúžiť prvé tri strofy. Autor v nich neprikladá žiadnu váhu prehre a vyjadruje svoj postoj k životu. Je v nich vyjadrené víťazstvo lyrického subjektu nad svetom: „*môžem podmaniť ho, / poddať sa mu, / zapáliť ho fackou svojho plamu*“. Autor sa považuje za víťaza nad sebou samým, ale aj svetom, čo pôsobí egoisticky, pretože sa často „ospevuje“: „*viem ja dobre, že môj jasný zrak prenikne i hmlou*“. V tejto časti vyučovacej hodiny môžeme pracovať so sebahodnotením. Žiakom pokladáme otázky: „Ako by ste opísali váš vzťah k svetu?“, „Je vaše zmýšľanie skôr pozitívne či negatívne?“, „Stotožňujú sa vaše postoje s postojmi lyrického subjektu?“. Taktiež budeme od žiakov vyžadovať, aby vyjadrili svoje kritické stanovisko k postojom lyrického subjektu v texte: „Ako vnímate to, že sa lyrický subjekt považuje za víťaza nad svetom?“, „Pôsobí to na vás egoisticky?“. Takýto druh otázok si žiaci môžu losovať, napríklad z klobúka/pohára, čím túto diskusiu ozvláštnime. Diskusiou dosiahneme cieľ: žiak dokáže svoj hodnotový systém konfrontovať s hodnotami a významami obsiahnutými v texte a zaujať k nim kritické alebo sebakritické stanovisko.

Po analýze môžeme žiakov požiadať o vytvorenie alternatívneho nadpisu k básni, ktorý by podľa nich vystihol tému a náladu básne lepšie, a diskutovať o rozdieloch medzi ich návrhmi a pôvodným nadpisom básne. V predchádzajúci diskusii sme počas analýzy textu dosiahli cieľ: žiak vie zaujať hodnotiaci postoj na základe subjektívneho čitateľského zážitku a v triede ho dokáže obhajovať na základe subjektívnych argumentov.

Po analýze si pripomenieme literárne smery, ktoré máme na tabuli napísané, a spýtame sa žiakov, do ktorého smeru by túto báseň zaradili. Svoju odpoveď musia zdôvodniť (predpokladaná odpoveď: „do vitalizmu, pretože báseň ospevuje život a zobrazuje pozitívne myslenie nebojácneho človeka“). V diskusii si povieme, čo je na básni vitalistické, a či tam odpozorovali aj iný literárny smer (pozorujeme tam aj symbolizmus, teda veľké množstvo symbolov: plachetnica, oceán atď. Symbolika tu však vyjadruje vitalistický motív – lásku k dobrodružstvu). Analýzu textu posilníme aj nasledujúcim zadaním: „Nájdite verš, prípadne viac veršov, v ktorých autor vyjadruje svoju radosť zo života“. My uvedieme príklad: „*V mojej duši veselost' a smiech!*“ Vo veršoch, ktoré žiaci určia, budeme hľadať umelecké jazykové prostriedky a povieme si ich význam a funkciu v texte, prípadne im môžeme dať vyhľadať konkrétne jazykové prostriedky v celej básni (tu dosahujeme cieľ: žiak dokáže vyhľadať umelecké jazykové prostriedky a vysvetliť ich uplatnenie). Autor v texte využíva mnoho básnických figúr a trópov, najmä metafory (napr. svet prirovnáva k milenke), no vo veľkom množstve využíva aj personifikáciu (napr. svet prináša lyrickému subjektu prekvapenia, živí ho mladosť).

Po analýze umeleckých jazykových prostriedkov prejdeme na analýzu vonkajšej kompozície. Báseň je melodická vďaka svojmu rýmovému systému. V básni sa nachádza viac druhov rýmu. Žiakov rozdelíme do troch skupín. Prvá skupina určí rým prvej strofy (združený: *zrodil/brodil – nech/smiech*), druhá skupina druhej strofy (striedavý: *zrak/hmlou – vrak/nádejou*) a tretia skupina tretej strofy, ale od veršu: „*bojovať v ňom o smrť, o slávu*“ (prerývaný:

slávu/velí/chcem/celý). Ich druhou úlohou bude v danej skupine vymyslieť dva verše, ktoré by mohli byť pokračovaním ich strofy (vymyslené verše musia spĺňať rýmový systém, ktorý v strofe určili). Následne každá skupina prečíta svoju strofu aj s vymyslenými veršami a zvyšok triedy určí rýmovú schému prečítanej strofy. (Tu sme dosiahli cieľ: žiak vie vytvoriť jednoduchý básnický text, pričom uplatní svoje literárnoteoretické vedomosti.)

Ďalšia aktivita je zameraná na dosiahnutie cieľa: žiak dokáže zdramatizovať krátky básnický text. V tejto aktivite nepôjde o úplne zdramatizovanie diela, pretože nepracujeme s epickým básnickým textom. Vďaka tejto aktivite zistíme, ako žiaci dokážu pracovať s textom a svojou kreativitou. Rozhodli sme sa využiť pantomimickú hru. Žiaci sa dajú do troch skupín (vytvoria tie isté skupiny ako v predošlej aktivite s určovaním rýmov). Každá skupina si vyberie verš alebo viac veršov, ktoré sa pokúsia ostatným spolužiakom znázorniť prostredníctvom pantomímy. Pred samotnou prípravou nám skupiny povedia, aký úsek z textu si vybrali (aby si náhodou dve skupinky nevybrali rovnakú časť) a následne budú mať dostatok času na prípravu svojho výstupu. Po príprave sa predstaví každá skupina a ostatní žiaci budú hádať, ktorú časť básne ich spolužiaci prezentujú.

Na konci vyučovacej jednotky použijeme známu metódu „I.N.S.E.R.T.“. Vďaka tejto efektívnej metóde dosiahneme u žiakov trvalejšie vedomosti. Takýmto spôsobom zhrnieme a upevníme to, čo sa študenti počas vyučovania naučili:

Tabuľka 6 – metóda „I.N.S.E.R.T.“

vedel som	nová informácia	chcem si ujasniť	v rozpore s tým, čo som si myslel

Po vyplnení tabuľky sa zameriame na stĺpce: nová informácia (to si budú musieť zapísať do zošita ako poznámky alebo tabuľku nalepiť do zošita) a chcem si ujasniť (zistíme, čo musíme žiakom lepšie vysvetliť). Vďaka tejto aktivite zabezpečíme, aby si žiaci zosumarizovali nové, ale aj staré poznatky a mali možnosť sa spýtať na oblasti, ktoré im nie sú jasné. Je to zároveň spätná väzba pre pedagóga, vďaka tomu zistí, čomu by mal venovať väčšiu pozornosť a naopak.

Na záver je dôležité podotknúť, že na text môže mať každý žiak iný pohľad. Považujem preto za dôležité pri diskusii so žiakmi rešpektovať rôzne názory a otvorene diskutovať o rozdielnych interpretáciách.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

ČÚZY, Ladislav, et al. 2005. *Panoráma slovenskej literatúry*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2005, 176 s. ISBN 80-10-00674-2.

HABAJ, Michal. 2012. Model človeka a sveta v básnickom diele Jána Smreka: závery a výhľady. In *Slovenská literatúra*. ISSN 0037-6973, roč. 59, č. 6, s. 469 – 489.

Krátky slovník slovenského jazyka. Slovníkový portál Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV [online]. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV. Dostupné na internete: <Slovenské slovníky (savba.sk)>.

SEDLÁK, Imrich. 2009. *Dejiny slovenskej literatúry*. Martin : Matica slovenská, 2009. 800 s. ISBN 9788070909355.

SMREK, Ján. 1929. *Cválajúce dni*. 2. vyd. Praha : Leopold Mazáč, 1929, 83 s.

ŠMATLÁK, Stanislav. 1979. *Dve storočia slovenskej lyriky: obdobia – osobnosti – diela*. 1. vyd. Bratislava : Tatran, 1979, 535 s.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. Štátny pedagogický ústav [online]. [cit. 2023-12-04]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf>

TOMČÍK, Miloš. 1970. *Od Slovenskej moderny k dnešku: vývinové otázky slovenskej literatúry 20. storočia*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1970, 205 s.

CVÁLAJÚCE DNI, NERUŠTE MOJE KRUHY

Diana Helén Žalobínová

Tematický okruh:	Literatúra medzi dvoma svetovými vojnami
Téma:	Komparácia básní Jána Smreka.
Ročník:	Štvrtý ročník štvorročného gymnázia alebo ôsmy ročník osemročného gymnázia
Vyučovacie metódy:	Práca s textom, komparácia, brainstorming
Vyučovacie pomôcky:	Kriedová tabuľa, KSSJ, štvorčekový zošit alebo papier
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak vie poukázať na literárne umelecké prostriedky v básňach a dokáže ich vysvetliť. 2. Žiak vie vysvetliť literárnohistorický kontext básní. 3. Žiak vie interpretovať básne. 4. Žiak vie argumentovať svoj názor na básne.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom, vzťah s geometriou, vzťah s lexikálnou rovinou slovenského jazyka
Štruktúra hodiny:	1. Brainstorming a vyzdvihnutie medzipredmetových vzťahov 2. Vyhľadávanie trópičky a hravá práca s textom 3. Spoločná interpretácia básní 4. Komparácia básní a tvorba tabuľky

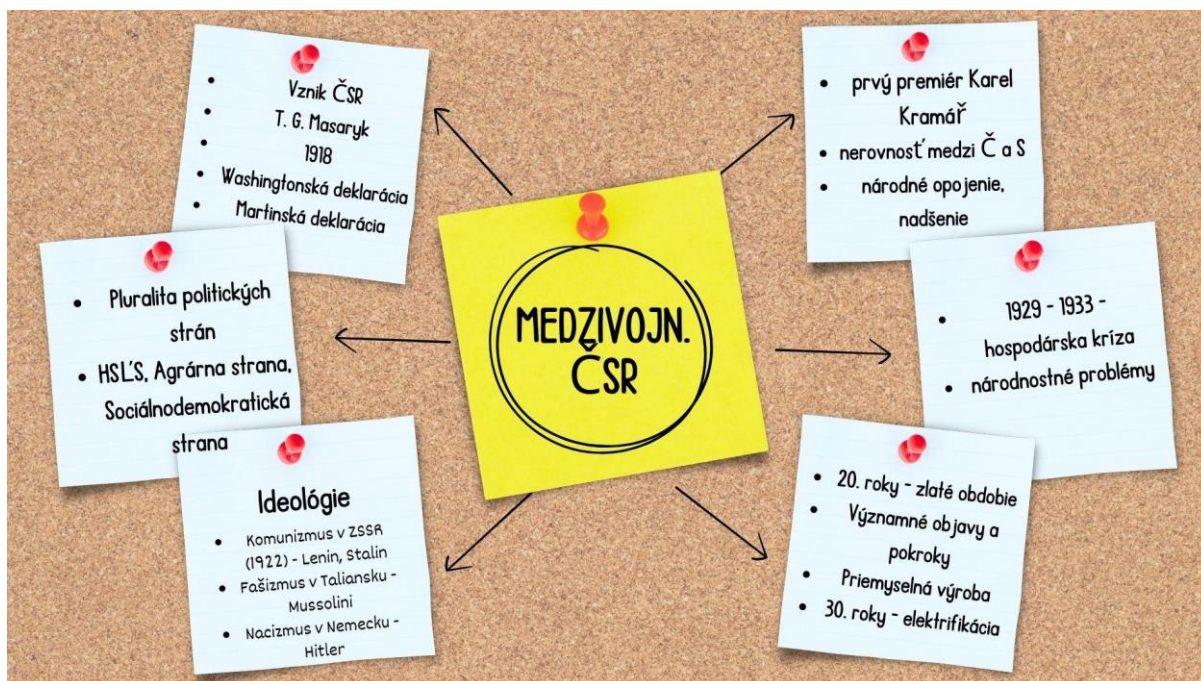
V príspevku sa venujeme dvom textom Jána Smreka – básni *Cválajúce dni* a úvodnej básni zo zbierky *Nerušte moje kruhy*. Príprava komparačného postupu na vyučovaciu hodinu je zameraná na maturitný ročník. Komparácia nie je bežným postupom pri výučbe literatúry, ide nám o ozvláštnenie vyučovacej hodiny a výber neštandardných metód práce s textom. Snažíme sa o hĺbkovú analýzu textov, ich interpretáciu, prácu s nimi a ich porozumenie. Dôraz kladieme aj na medzipredmetové vzťahy a aplikáciu poznatkov z iných predmetov. Opierame sa najmä o vzdelávací štandard Štátneho pedagogického ústavu Ministerstva školstva SR so snahou naplniť kľúčové kompetencie a dosiahnuť požadovaný výkon žiaka počas štúdia. Za hodnoverný zdroj pedagogickej prípravy považujeme *Teóriu literatúry* Michala Harpáňa, z ktorej čerpáme.

V súvislosti so *Vzdelávacím štandardom ŠPÚ* sa snažíme študentom štvrtého ročníka štvorročného gymnázia a ôsmeho ročníka osemročného gymnázia pomáhať prehľbiť poznatky a získať skúsenosti práce s poetickým textom. Vyhýbame sa sprostredkovaniu hotových informácií a zbytočnému memorovaniu. Čítanie je individuálna činnosť, ako aj literárny vkus či literárne preferencie. Pracujeme spoločne v kolektíve, v dvojiciach a samostatne. V rámci pedagogickej prípravy si určíme štyri ciele hodiny, dva v kognitívnej a dva v afektívnej oblasti:

1. Žiak vie poukázať na literárne umelecké prostriedky v básňach a dokáže ich vysvetliť,
2. Žiak vie vysvetliť literárnohistorický kontext básní,
3. Žiak vie interpretovať básne a subjektívne (!) určiť ich tému,
4. Žiak vie argumentovať svoj názor na básne.

LITERÁRNOHISTORICKÝ KONTEXT BÁSNE CVÁLAJÚCE DNI

Cieľom prepojenia literatúry s históriou je vyzdvihnutie medzipredmetových vzťahov a ich vzájomnej súvislosti. Študent vie aplikovať poznatky z dejepisu a uvedomuje si, prečo tento postup pri výučbe využívame. Ak máme v úvode hodiny dostatok času, môžeme si na tabuľu načrtnúť brainstorming, ktorého ústredné pojmy sú „Medzivojnové Československo“ a „Predvojnové Československo“. Do medzivojnového obdobia zaraďujeme vznik básne *Cválajúce dni* (1925) a do predvojnového obdobia vznik básne *Nerušte moje kruhy* (1939). Týmto spôsobom si stručne zopakujeme to, čo vieme, a vytvoríme spoločne pozadie pre ďalšiu prácu s textom. Naším cieľom nie je podrobný dejepisný výklad. Pochopíme historický kontext, v ktorom boli básne napísané, a pokúsime sa formulovať literárny prúd daných období. V krátkosti si povieme niečo o autorovi, pričom vyzdvihneme znaky jeho tvorby. Pri tvorbe brainstormingu alebo pojmovej mapy pracujeme so stredoškolskou učebnicou dejepisu. V rámci pedagogickej prípravy si potrebné kapitoly preštudujeme (pozri napr. Kuklík, Kuklík, 2005, s. 13 – 63). Výsledok na tabuli zapisujeme v kľúčových pojmoch. Mohol by vyzeráť takto:

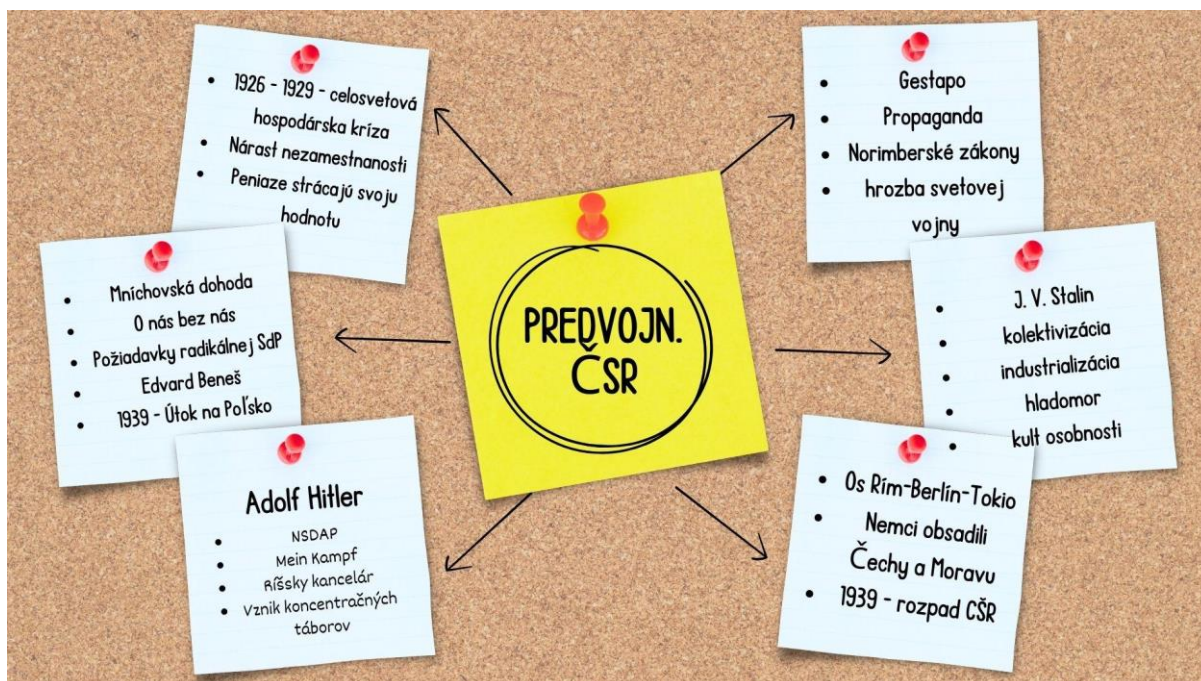


Obrázok 14 – Brainstorming na tému medzivojnová ČSR

Po zopakovaní historických udalostí dvadsiaty rok dvadsiateho storočia sa so študentmi presúvame na charakteristiku poézie daného obdobia. Po krátkom výklade študenti zisťujú stav poézie, ktorú tvorili viaceré navzájom sa prelínajúce prúdy i smery. Okrem katolíckej moderny a avantgardných smerov vznikali tzv. „izmy“, napr. neosymbolizmus, vitalizmus, konštruktivizmus, poetizmus, surrealizmus. Koexistencia viacerých literárnych smerov v rovnakom čase tvorí estetickú pluralitu. Poézia Jána Smreka je typicky vitalistická, píše o tom Michal Habaj: „Smrekovi sa podarilo spontánne zachytiť a transponovať do čitateľsky príťažlivej a zároveň umelecky hodnotnej podoby civilisticky moderné a od historických, národných, sociálnych záväzkov oslobodené ‚tempo nového života‘ (M. Chorváth), ktoré je výrazom aktuálnej spoločensko-kultúrnej situácie, povojnového vitalistického vzletu a optimistického elánu rodiaceho sa ‚nového sveta‘ po vzniku samostatnej Československej republiky” (Habaj, 2006, s. 369). Habaja si na hodine literatúry dovoľme citovať, keďže zastávame názor, že je kontakt študentov s odborným textom veľmi dôležitý. S vedeckými textami budú pracovať aj v ďalšom stupni štúdia, a preto je potrebné im tento typ literatúry pomaly predstavovať.

LITERÁRNOHISTORICKÝ KONTEXT BÁSNE NERUŠTE MOJE KRUHY

Aj v prípade básne *Nerušte moje kruhy* z roku 1939 tvoríme na tabuli brainstorming:



Obrázok 15 – Brainstorming na tému predvojnová ČSR

V súvislosti s medzinárodnými udalosťami a stavom Európy pred vypuknutím druhej svetovej vojny je dôležité uvedomiť si náladu v spoločnosti. So študentmi náladu a zdieľané pocity pomenujeme: strach, napätie, hrozba, úzkosť. Smrek vo svojej predvojnovej a vojnovej poézii využíva tradičné motívy klasickej literatúry, prostredníctvom ktorých vyjadruje nesúhlas. Nesúhlasí s “[...] deformáciami ľudskej a mravnej skutočnosti, ktorú prinášal fašizmus a vojnové udalosti. Jeho poézia nadobúda univerzálny ľudský rozmer.”²⁵ Na základe historických faktov je interpretácia básne z prvého roku vojny menej náročná, je o čosi jednoduchšia.

METÓDA PRÁCE S TEXTOM – ČITATEĽSKÁ STATÉGIA 3-2-1 (VYHLADÁVANIE TRÓPIKY)

Čitateľská stratégia 3-2-1 je metóda práce s textom so záväznou formou. Spočíva v práci študenta s novými informáciami. V rámci nového textu, s ktorým sa čitateľ doposiaľ ešte nestretol, vyhladávame jazykové umelecké prostriedky. Cieľom je ich vysvetlenie a spoznanie nových výrazov, ktorými si študent rozšíri slovnú zásobu. V nasledujúcom odseku simulujeme zadanie a odpovede študentov:

Zadanie:

1. **„Vypíš a pomenuj tri umelecké jazykové prostriedky, ktoré dokážeš vysvetliť.“**

a. **Cválajúce dni**

- stepilí cowboyi – epiteton
- dokaličené ľudské mŕtvolý – epiteton
- sme celým dúškom živí – metafora

²⁵ TIMURA, V. *Ján Smrek – Komplexná charakteristika* [online] Bratislava : Slovenské literárne centrum. Dostupné na internete: <<https://www.litcentrum.sk/autor/jan-smrek/komplexna-charakteristika-tvorby>>.

- b. Nerušte moje kruhy:
- obludy tisíchlavé – epiteton
 - úsmev zamŕza – metafora
 - utop sa v mori (srdce) – personifikácia, apostrofa
2. **„Vypíš a pomenuj dva umelecké jazykové prostriedky, ktorých význam ti nie je jasný.“**
- a. Cválajúce dni:
- *„Z cesty nám! Pádime! Nevidíte?“* (Vysvetlenie: Sloveso *pádiť* si vyhladáme v KSSJ. Zistíme, že ide o zriedkavý expresívny výraz s významom „rýchlo utekať“. Zaskočiť študenta môže aj rečnícka otázka. Odpoveď na otázku nenasleduje, lebo vyplýva zo samého obsahu otázky (porov. Harpáň, 2004, s. 79). Trópy v citácii nenachádzame.)
 - *„Krasojazdcov sú stá, / divákov milióny.“* (Vysvetlenie: Ide o hyperbolu, teda zveličenie. Má expresívnu funkciu a je prostriedkom na dosiahnutie obraznosti výpovede (porov. ibid, s. 108).)
- b. Nerušte moje kruhy:
- *metafyzický víchor* (Vysvetlenie: Slovo *metafyzický* si vyhladáme v KSSJ, znamená niečo existenciálne. Víchor sprevádza chaos a charakterizuje ho prudkosť. Metaforu si teda môžeme preložiť ako prudkú neurčitú existenčnú udalosť. V literárnohistorickom kontexte hovoríme o druhej svetovej vojne.)
 - *laktami len tak žartom strkajúc* (Vysvetlenie: Vo verši môžeme pociťovať inverziu, zmenu slovosledu. Ide o syntaktický výrazový prostriedok. Má intonačnú funkciu alebo funkciu významového vyzdvihnutia niektorých výrazov (porov. ibid, s. 78 – 79).)
3. **„Vypíš jeden umelecký jazykový prostriedok, s ktorým si sa ešte nestretol.“**
- a. Cválajúce dni:
- *„ktorí sme život – svoju milú –“* (Vysvetlenie: Môžeme uvažovať o prirovnaní s vynechaním spojky, teda o bezspojkovom prirovnaní (pozri napr. ibid, s. 112).)
- b. Nerušte moje kruhy:
- *„cudzia nech padne krv / na jeho hlavu“* (Vysvetlenie: Záver básne môžeme identifikovať ako metonymiu. Uvažujeme o synekdoche *pars pro toto* – krv je časť celku – človeka. Sloveso *padat'* vnímame metaforicky – zomierať.)

INTERPRETÁCIA BÁSNE CVÁLAJÚCE DNI

Cválajúce dni sú úvodnou básňou v zbierke s rovnakým názvom z roku 1925. Skúmame ju z hľadiska vonkajšej aj vnútornej štruktúry. Spoločne odkrývame zmysel textu, pričom postupujeme systematicky – od verša k veršu. Báseň si čítame nahlas po častiach a vzápätí využívame metódu rozhovoru. Možná je aj diskusia, ku ktorej sú potrební diskutujúci s prehľadom v danej oblasti. Študentov štvrtého ročníka gymnázia považujeme za dostatočne literárne skúsených v účasti na plnohodnotnej diskusii. Pri rozhovore zapájame všetkých študentov

a pedagógovi tak zaniká dominantná funkcia – stáva sa jedným z komunikantov a funguje na úrovni ostatných zapojených. Cieľom je text analyzovať, pochopiť a kvalitne sa o ňom porozprávať. Víťané sú aj argumenty a ich obhajoba, subjektívne názory a osobné postrehy. V nasledujúcom odseku simulujeme analýzu básne so študentmi na vyučovacej hodine.

Báseň sa skladá z piatich strof s variabilnou formou a nepravidelným počtom slabík. V prvej strofe neidentifikujeme dokonca ani rým. Pripomenieme si, čo je to voľný verš a formulujeme jeho znaky, napríklad: rôzna dĺžka veršov, prítomnosť veršového presahu, nerovnakosť štruktúry verša, častý paralelizmus a opakovanie, upúšťanie od interpunkcie a dodržiavania písania veľkých písmen (porov. *ibid*, s. 163 – 165). Začítame sa do prvej strofy, v ktorej potvrdzujeme jednotlivé znaky. Verše nie sú rovnako dlhé, obsahujú tak rôzny počet slabík. Zároveň badáme veršový presah: „*kopyty rozbíjajú lebky / a nechávajú za sebou / dokaličené ľudské mŕtvoly*” Presah – enjambement – vysvetlíme ako nezhodu verša a vety v básni.²⁶ Objavuje sa na viacerých miestach, pričom ide o moderný prvok. Myšlienka z jedného verša tak prerastá do nasledujúceho a uzatvára sa v ňom. Presah, ktorý sme identifikovali v prvej strofe, končí bodkou až v poslednom verši. Na základe pomenovaného znaku – paralelizmu – v úvode badáme opakovanie celého verša: „*ženú sa vpred / ženú sa vpred*” Môže ísť o autorovu snahu o hravosť formy, zvýraznenie dôležitosti významu alebo repetitívnu akciu pohybu. Označované tak priamo ovplyvňuje označujúce – formu. Zaujíma nás aj odpoveď na diskusnú otázku: „Nesúvisí pohyb a posúvanie sa práve s epikou? Je báseň epická či lyrická?”

Opakovaný prísudok *hnať sa* sa vzťahuje na úvodný verš celej básne. Opäť si všimneme opakovanie, tentokrát na úrovni prvých veršov jednotlivých strof, zložených zo zhodného prívlastku a podmetu. Plynule tak pokračujeme a predčítame si nahlas druhú strofu. Všimame si prívlastkové označenie s použitím cudzieho slova, ktoré si vzápätí overíme v *Krátkom slovníku slovenského jazyka*. Pri naznačení paralelného vyjadrenia hovoríme o rovnakej štruktúre veršov: „*Bujní žrebci, neosedlaní [...], [...] Stepilí cowboyi [...]*” Spoločným úsilím odkrývame metaforickosť básne, kladieme si otázku: „*Koho predstavujú jazdci? Kam sa ženú? Súvisí symbolika jazdcov/koní s vitalizmom?*”. Pripomenieme si aj funkciu symbolu v básni, ktorú možno formulovať takto: Symbol je básnický výrazový prostriedok, ktorého typickým znakom je náznakovosť a ustálenosť. Opiera sa o spoločenský podklad a psychológiu kolektívu. Je možné ho pochopiť len v širšom kontexte niektorého básnického smeru (porov. Harpáň, 2004, s. 102 – 103). Na základe poznania definície symbolu interpretujeme zmysel prečítaných strof. Básnik píše o mládencoch, cowboyoch, ktorí v zápale energie a pohybu cválajú životom. Študentov sa pýtame, aký majú z textu zatiaľ pocit. „Ide naozaj len o pozitívnu či apolónsku energiu vitalizmu?” Hlbšie diskutovať môžeme na základe trojveršia: „*kopyty rozbíjajú lebky / a nechávajú za sebou / dokaličené ľudské mŕtvoly*”. Obraciame sa na študentov: „Cítite z veršov expresivitu výrazu? Ako nazývame záporne expresívne zafarbené vyjadrenie?” Rozhovor obohatíme o poznatky z lexikálnej roviny z *hodín slovenského jazyka*.

Vzápätí nastolíme otázku, v akom prečítanom štandardizovanom diele sme sa so symbolikou koní stretli. Kôň v *Troch gaštanových koňoch* Margity Figuli avšak predstavuje iné ľudské vlastnosti – krásu a sexualitu. Diskutujeme, čo kone v prípade *Cválajúcich dní* označujú, a pokúšame sa spoločne prísť na denotát tohto symbolu. Privítame názory ako: vitalita, aktivita,

²⁶ Význam slova presah nachádzame v *Hyperlexikóne literárnovedných pojmov*, ktorý je dostupný na internete: <<https://hyperlexikon.sav.sk/sk/pojem/zobrazit/autor/12/presah>>. ISSN 2989-3283.

prítomnosť, dynamika, fyzickosť, životnosť (porov. Habaj, 2008, s. 405). V súvislosti s týmito označeniami rozmýšľame nad atypickou formou štvorveršia:

„Hurrá! Hurrá!
Z cesty nám!
Pádime!
Nevidíte?”

Pýtame sa: „Prečo autor tzv. posúva verš?” Môže ísť o pohyb, zrýchlenie čítania obmenou štruktúry verša, alebo o jednoduchú hravosť pri tvorbe poetického textu.

Pokračujeme tretou strofou, v ktorej si všímame vlastné mená. Autor odkazuje na názvy svetových miest v trojverší: „*Tie stá však jazdia ponad dómy, / ponad parížsku Notre Dame / a preskakujú Oceán*” Diskutujeme, prečo sa autor v básni orientuje na celosvetovo známe miesta. Fakt môžeme odôvodniť takto: „[...] pre Smreka charakteristické napätie medzi túžbou (senzualita) po obsiahnutí sveta (exotika, cestovanie, avantúry...) a nostalgiou (emocionalita) za strateným domovom (rodná chalupa)” (porov. ibid, s. 405). V opozícii k internacionalite spomína Smrek slovanského boha Paroma. V rozhovore so študentmi zisťujeme odpovede na otázky: „Akým bohom je slovanský boh Parom a prečo je v básni spomínaný práve on?“, „Aký oceán môže predstavovať Oceán?“, „Prečo nedokáže Parom dohnať jazdcov – akú vlastnosť im tým autor pripisuje?”. Pri odpovedaní vyžadujeme predovšetkým argumentáciu. Pracujeme ďalej s tretou strofou. Odkrývame jej obraznosť a pokúšame sa dešifrovať jazykové umelecké prostriedky. Zároveň si všímame totožnosť štruktúry posledných dvoch veršov a odkrývame ich význam. Všimneme si štruktúrnú podobnosť pri použití dvojbodky. Definujeme aj typ rýmu, vyskytujúci sa voľne a rôznorodo. Príkladom je združený rým: „*ženú sa krkolomným cvalom, / že nestihne ich ani Parom*”. Vo väčšine veršových zakončení avšak rým absentuje. Hovoríme o sporadickom rýme (pozri napr. Harpáň, 2004, s. 169).

Presúvame sa k štvrtej strofe, v ktorej úvode autor používa synonymá na označenie rovnakého subjektu. Rátame s tým, že študenti vedia synonymá v texte vyhľadať a identifikovať. Subjekt v tomto momente poznáme už ako: *bujných žrebčov, stepilých cowboyov, krasojazdcov, mladých, jarí šarvancov, divých jazdcov*. V prípade archaických výrazov či poetických označení si ich význam vysvetlíme, aby bola interpretácia jednoduchšia. Možno si všimnúť, že autor hovorí o veľkom množstve subjektov, čo možno čítať vo veršoch: „*Krasojazdcov sú stá, / divákov milióny*”. Od študentov zisťujeme, či sa počas stredoškolského štúdia stretli s podobným kolektívnym hrdinom či subjektom. Môžeme odkazovať na Urbanov *Živý bič* alebo Chalupkovo *Mor ho!*, v ktorých prípadoch hovoríme o epickom kolektívnom hrdinovi. Pri skúmaní štvrtej strofy je zaujímavé načrtnutie lúboštného objektu, ktorý sa stotožňuje s vitalizmom, so životom. Básnik nachádza v žití zalúbenie: „*ktorí sme život – svoju milú – / objali prvom pri tanci*”.

V záverečnej strofe vyzdvihneme autorovu predstavu o zvyšku sveta, ktorý označuje ako *driemajúce ľudské plemä, zakliaty živý les*. Vysvetlenie týchto metafor poznáme, spoznali sme sa už napokon s celým textom, preto možno formulovať každého nápad na ústrednú tému básne. Túto otázku možno ponechať otvorenú. Je dôležité zakončiť interpretáciu vedomím, že téma umeleckého textu nikdy nie je jediná ani jednoznačná. V závere analýzy *Cválajúcich dní* ponecháme študentom priestor na otázky.

INTERPRETÁCIA BÁSNE *NERUŠTE MOJE KRUHY*

Lyrická báseň *Nerušte moje kruhy* pochádza z roku 1939 a je úvodnou básňou lyrického cyklu. *Nerušte moje kruhy* boli prvýkrát vydané až v roku 1965, keďže ich autor nezaradil do žiadnej predošlej básnickej zbierky. Konkrétnu báseň sme si zvolili z dôvodu prítomnosti rovnakého motívu jazdcov, presne ako v *Cválajúcich dňoch*. Komparácii motívu sa venujeme pomocou metódy práce s umeleckým textom v ďalšej kapitole. V procese interpretácie postupujeme o prvého veršu k poslednému.

Forma básne sa skladá z piatich strof, z ktorých každá obsahuje štyri verše. Zaujímavá je prítomnosť sporadického rýmu, ktorý nie je úplný – vo všetkých prípadoch sa rýmujú len dva verše, preto nevieme určiť schému. V prvej strofe badáme združený rým druhého a tretieho verša: „*kazíte moje elipsy, / blázniví jazdci z Apokalypsy*“. Nie je možné prehliadnuť v citovanom dvojverší motív jazdcov, ktorý si vzápätí pokúsime vysvetliť. Položíme si medzipredmetové otázky: „Čo je z matematického hľadiska elipsa?“, „Poznáme elipsu aj v literatúre?“, „Prečo je Apokalypsa s veľkým začiatočným písmenom?“, „Čo môže Apokalypsa predstavovať?“. S pomocou brainstormingu na tabuli rozvíjame rozhovor o vzniku druhej svetovej vojny, ktorý je ukrytý práve pod pojmom *Apokalypsa*. Rozprávame sa, prečo autor zvolil určité geometrické tvary – kruh a elipsu – pričom sa nové informácie dozvedá študent, a zároveň aj pedagóg. Ak je potrebné dodatočné vysvetlenie pojmu elipsy, zapíšeme si jej definíciu: výpustka, vynechávanie slov, ktoré si vieme z kontextu domyslieť. Elipsa je typická pre ľudovú slovesnosť alebo lyrické zhustené texty (porov. *ibid*, s. 77).

Presúvame sa k druhej strofe, v ktorej identifikujeme rým v závere: „*laktami len tak žartom strkajúc / bez nepriateľa medzi stami srdc*.“ S číslovkou sto sme sa stretli aj v *Cválajúcich dňoch*. Strofu otvára citoslovce s expresívnou príznakovosťou: „*Ach, ako som si len žil*“ Autor si povzdychne, rozmyšľame, nad čím. To, na čo autor spomína, odhaľujeme v nasledujúcej strofe. Optimisticko-nostalgickú náladu, ktorú možno doposiaľ pociťovať z textu, porovnáme s náladou načrtnutou v tretej strofe. Do opozície kladieme *hučiaci ľudský dav* s davom, ktorý *v hrôze stíchol*. Dešifrujeme metaforu *metafyzický víchor*. „Predstavuje víchor všeobecnú politicko-spoločenskú situáciu alebo konkrétnu udalosť z roku 1939?“ Kontext predvojnových udalostí v básni si vysvetlíme: „[...] Kým prvá svetová vojna Jána Smreka motivovala k novým začiatkom, druhá svetová vojna ho takmer umlčala“ (Kováriková, 2015, s. 30).

V záverečných dvoch strofách sa mení pozícia lyrického subjektu. Z úvah a spomienok prechádza k priamemu osloveniu. Oslovuje vlastné srdce, rozpráva sa sám so sebou, figuruje tu pud sebazáchovy. Objavuje sa motív krvi: „*cudzia nech padne krv / na jeho hlavu*.“ Badáme opakovaciu figúru, znak voľného veršového systému: „*Ratuj sa, srdce moje*“. Dešifrujeme spoločne obraznosť veršov a analýzu uzatvárame. Nasleduje priestor na otázky. Po ňom sa presúvame ku komparácii oboch básni, ktoré sme si detailne zinterpretovali.

METÓDA PRÁCE S TEXTOM – „RIADENÉ POZNÁMKY“ (KOMPARÁCIA)

Cieľom aktivity „riadených poznámok“ je porovnať viaceré aspekty textu. Metóda spočíva v predpripravení tabuľky, ktorú študenti vyplňajú. Aktívne pracujú s textom, vyberajú jeho časti, ktorými podložia určitý prvok. Pracujú v dvojiciach. Správna odpoveď vo viacerých prípadoch nie je len jedna. Riadené poznámky študentovi ostanú, slúžia namiesto typizovaných diktovaných poznámok z hodín literatúry. Študent rozvíja čítanie s porozumením a buduje si čitateľskú skúsenosť. Kľúčová je pri kontrole vyplnenej tabuľky argumentácia.

Tabuľka 7 – Komparácia básní Jána Smreka

Prvok	Umelecký text <i>Cválajúce dni (CD)</i>	Umelecký text Nerušte moje kruhy (NMK)	Komentár
Motív jazdcov	„ <u>Bujní</u> žrebci, neosedlaní“ „ <u>Stepilí</u> cowboji“	„ <u>blázniví</u> jazdci z Apokalypsy, [...]“	Všimnime si rozdiel v podčiarknutých prívlastkoch.
Symbolika koňa	„ <u>kopyty</u> rozbíjajú lebky“ „nad <u>konské</u> <u>hrivy</u> sklonení / sedia na <u>pariacich sa chrbtoch</u> / a stískajú ich koleny / krčovite.“	„obludy tisíchlavé.“	Kôň predstavuje inú vlastnosť – zatiaľ čo v <i>CD</i> predstavuje pohyb a živelnosť, v <i>NMK</i> ide o niečo rušivé, kazivé („ <u>Rušíte</u> <u>moje kruhy</u> , <u>kazíte</u> <u>moje elipsy</u> “).
Forma	Päť strof s nepravidelným počtom a dĺžkou veršov.	Päť strof s pravidelným počtom veršov a nepravidelnou dĺžkou veršov.	V <i>NMK</i> tvoria jednu strofu štyri verše.
Subjekt	„My mladí, jarí šarvanci“ „[...] my sme tí jazdci diví!“	„[...] ako som si len žil“ „Ratuj sa, srdce moje“	V <i>CD</i> je subjekt súčasťou kolektívu (<i>my</i>). V <i>NMK</i> je subjekt (<i>srdce</i> = synekdochicky <i>pars</i> <i>pro toto</i> , zamŕzaný podmet ja) individualitou v kríze.
Zobrazenie spoločnosti a sveta	„Krasojazdcov sú stá, / divákov milióny.“ „lež nechceme sa predsa vtopiť / v to driemajúce ľudské plemë, / v zakliaty živý les.“	„v hučiacom ľudskom dave, / laktami len tak žartom strkajúc, / bez nepriateľa medzi stami sŕdc. / Lež úsmev zamŕza, / ľudský dav v hrôze stíchol,“	V <i>CD</i> dochádza ku kritike letargie a nečinnosti ľudu. Aktivita sa pripisuje <i>krasojazdcom</i> . V <i>NMK</i> aktivita stagnuje a premieňa sa, paradoxne, na letargiu, ba až žitie v hrôze.
Prvok slovanskej mytológie	Parom	Kykymora	<i>Parom</i> alebo <i>Perún</i> je slovanský boh hromu a blesku. <i>Kykymora</i> je ženská

			mytologická bytosť, spojená so spánkovou paralýzou.
Opakovacia figúra	„ženú sa vpred, / ženú sa vpred“	„Ratuj sa, srdce moje“	Opakovanie verša bezprostredne za sebou, opakovanie prvého verša na začiatku dvoch strof.
Expresivita lexiky	„Hurrá! Hurrá!“	„Ach, [...]“	Citoslovce výkriku, nadšenia a citoslovce povzdychu, trápenia.
Kľúčové slová v umeleckom texte	Bujní žrebci, stepilí cowboyi, Notre Dame, Oceán, krkolomný cval, Parom, Lucifer, večná energia, driemajúce ľudské plemä...	Elipsy, Apokalypsa, obluda, metafyzický víchor, pazúre Kykymory.	Subjektívny výber.
Zobrazenie času	„Sedíme na paripách: / uháňajúcich dňoch“	„[...] <u>ukry</u> sa v hĺbkach zeme, / <u>utop</u> sa v mori.“ „[...] <u>unikni</u> z davu, [...]“	Zatiaľ čo v CD čas (dni) ubieha, v NMK sa subjekt obracia na minulosť, spomína na ňu. Opakovanie verša v závere môže navodiť pocit unáhlenia. Rovnako podčiarknuté výrazy.
Osobný pocit z básne	Činorodosť	Stiesnenosť	Subjektívny pocit.

ZÁVER

Príprava na hodinu bola v našom prípade dôsledná a všestranná. Príprava nie je zameraná na bežnú vyučovaciu hodinu literatúry, ale na občasnú praktickejšiu činnosť. Prístup k literatúre musí byť z nášho pohľadu práve praktický a kreatívny. Cieľom našej pedagogickej činnosti je rozvoj čitateľskej gramotnosti, práce s umeleckou literatúrou – predovšetkým práce s poéziou. Z osobnej skúsenosti vieme, že má veľa stredoškolských študentov s chápaním poézie problém. Metóda komparácie, tvorba tabuľky, využitie viacerých metód práce s textom a výber neštandardizovanej básne prináša hodine literatúry ozvláštnenie a iný uhol pohľadu. Naším konečným pedagogickým cieľom je zblíženie študenta s umeleckou literatúrou. Súčasťou príspevku je okrem prípravy aj napodobnenie aktivít zo strany študenta.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

ANDRIČÍK, Marián. *Presah*. In *Hyperlexikón literárnovedných pojmov* [online]. Bratislava : Ústav svetovej literatúry SAV. [cit. 2023-11-22]. Dostupné na internete: <<https://hyperlexikon.sav.sk/sk/pojem/zobrazit/autor/12/presah>>. ISSN 2989-3283.

HABAJ, Michal. 2006. *Smrek, Ján. CVÁLAJÚCE DNI*. In *Slovník diel slovenskej literatúry 20. storočia*. 1. vyd. Bratislava : Kalligram a Ústav slovenskej literatúry SAV. s. 368 – 371. ISBN 80-7149-918-8.

HABAJ, Michal. 2008. *Ján Smrek (Cválajúce dni)* In *Slovenská literatúra*. ISSN 0037-6973, 2008, roč. 55, č. 6, s. 405 – 421.

HARPÁŇ, Michal. 2004. *Teória literatúry*. Bratislava : TIGRA, 2004. 283 s. ISBN 80-88869-36-6.

KUKLÍK, Ján – KUKLÍK, Ján. 2005. *Dějepis pro gymnázia a střední školy 4: Nejnovější dějiny*. Praha : SPN, 2005. 216 s. ISBN 80-7235-175-3.

SMREK, Ján. 1925. *Cválajúce dni*. Bratislava : SVKL, 1961. 119. s.

SMREK, Ján. 1939. *Nerušte moje kruhy*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1965. 88 s.

TIMURA, Viktor. *Ján Smrek – Komplexná charakteristika* [online]. Bratislava : Slovenské literárne centrum. [cit. 2023-11-22]. Dostupné na internete: <<https://www.litcentrum.sk/autor/jan-smrek/komplexna-charakteristika-tvorby>>.

Diana Lendelová

Tematický okruh:	Lyrizovaná próza (literatúra medzi dvoma svetovými vojnami)
Téma:	<i>Živý bič</i> Mila Urbana
Ročník:	Tretí ročník strednej školy
Vyučovacie metódy:	Rozhovor, práca s textom, diskusia, reprodukcia textu
Vyučovacie pomôcky:	Interaktívna tabuľa, pomôcky na kreslenie, práca s úryvkami, prezentácia
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak vie zreprodukovať obsah diela a dokáže opísať hlavné postavy. 2. Žiak vie pracovať s úryvkami a nájsť v nich znaky expresionizmu. 3. Žiak sa vie zapojiť do diskusie o literárnom diele a vie reprodukovať vlastný názor. 4. Žiak vie definovať pojem expresionizmus. 5. Žiak vie aplikovať naučené poznatky v ukážkach. 6. Žiak vie vyvodiť závery z textu a porovnať dielo s ostatnými.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom
Štruktúra hodiny:	1. diskusia so žiakmi o prvej svetovej vojne 2. informácie o autorovi 3. rozbor textu 4. práca s ukážkami 5. doplňovanie informácií do ukážok 6. práca s internetovým slovníkom 7. definícia expresionizmu 8. tvorba kompozície 9. charakteristika postáv 10. interpretácia 11. vlastná tvorba v podobe cinquainu

Naša príprava bude spočívať v predstavení diela *Živý bič* v kontexte vyučovania literatúry na strednej škole. Z didaktického hľadiska budeme pracovať s úrovňami čítania, ktoré zadefinoval Kopál (porov. Gremušková, 2003, s. 71):

1. úroveň zážitkového čítania,
2. úroveň analytického čítania,
3. úroveň interpretačného čítania.

Dôležitým aspektom pre nás bude práca so ŠVP, kde sa zameriame na rozvoj schopnosti pracovať s významom literárneho textu na vyššej individuálnej úrovni.²⁷

Z didaktického hľadiska sa zameriame na taxonómiu cieľov od B. S. Blooma, ktorý vypracoval šesť hierarchicky usporiadaných kategórií cieľov:

- znalosť (vedomosť),
- porozumenie,
- aplikácia,
- analýza,
- syntéza a hodnotiace posúdenie.

Bližšie sa danej problematike venuje Ivan Turek v diele *Didaktika* (pozri napr. Turek, 2014, s. 51 – 52).

Zadefinujeme si ciele podľa uvedenej taxonómie, ktoré budeme chcieť dosiahnuť vo vyučovacom procese:

- definovať expresionizmus,
- vysvetliť vlastnými slovami obsah diela,
- aplikovať naučené poznatky v ukážkach,
- urobiť rozbor diela,
- zhrnúť a vyvodiť závery textu a posúdiť a porovnať dielo s inými.

Cieľom hodiny je viesť so žiakmi diskusiu a zapájať do nej všetkých. Na začiatku hodiny so žiakmi diskutujeme o prvej svetovej vojne, čím dosiahneme aplikovanie poznatkov, ktoré poznajú z dejepisu. Uplatníme tak medzipredmetové vzťahy, ktoré žiakom pomôžu upevniť vedomosti. Pripomenieme si slovenských autorov, ktorí o vojne písali. Spomenieme napríklad *Krvavé sonety* od Pavla Országha Hviezdoslava a *Hrdinov* od Boženy Slančíkovej-Timravy.

Po krátkom opakovaní na tabuľu premietneme krátky životopis Mila Urbana. Dnes *Živý bič* zaraďujeme ku kanonickým dielam slovenskej literatúry, ale okolnosti vydania Urbanovi v tej dobe nepriali. Milo Urban vtedy nebol známy a vydavateľstvá s jeho dielami nechceli riskovať. Rukopis najskôr putoval do Turčianskeho Svätého Martina, odkiaľ Urban dostal posudok, že jeho dielo nie je román, ale pamflet. Vraj nepozná slovenskú dedinu. Vďaka zásluhe Jána Smreka sa rukopis opäť dostal do Turčianskeho Svätého Martina, ktorý v tom čase redigoval *Národné noviny*. Koncom roka 1927 Urbanovi „prišlo šťastie“ a *Živý bič* prešiel schválením a aj samotným vydaním (porov. Rosenbaum ed., 1984, s. 307).

²⁷ Pracujeme so *Štátnym vzdelávacím programom pre gymnáziá v Slovenskej republike ISCED 3A* pre vyššie sekundárne vzdelávanie, dostupnom na internete: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/statny_vzdel_program_pre_gymnazia.pdf>.

Niektoré postavy, ktoré sa v diele vyskytujú, Milo Urban skutočne poznal. Nemal skúsenosti z frontu, ale poznal iba zákulisie. Urban vo svojom diele *Živý bič* sleduje postoj k hodnotám skutočnosti a realitu a jej problémy ukazuje pod zorným uhlom riešiteľnosti životných problémov. Zároveň berie do úvahy celú expresionistickú problematiku životnej vzbury individua a zhodnocuje ju. Podľa Jána Števčeka bola jedným z Urbanových cieľov revolta proti tlaku vojny a kriveniu duše (1989, s. 296 – 297).

V románe sa stretávame s kolektívnou postavou *una anima*, teda v preklade z latinčiny – jedna duša. Imrich Kružliak konštatuje: „Nie je to len sociálny román, je to aj psychologický obraz kolektívu“ (Kružliak, 1995, s. 38).

Rozprávač u Urbana nie je objektívny, ale v jeho reči nájdeme priestor pre lyrické zhutnenie toho, čo sa povedalo. Zároveň môžeme nájsť motív kolektívnej revolty, ktorý je vrcholným výrazom všeobecnej tendencie románu k monumentalizácii. V *Živom biči* nenájdeme opisy národnostného boja, ale ľudského boja za slobodu. Ján Števček v doslove *Živého biča* napísal: „Postavy *Živého biča* dýchajú napokon jedným dychom, sú akoby jednou epickou osobou. V tomto zmysle je *Živý bič* románom Ráztočanov, Ráztok a cez ne slovenského kolektívu vôbec“ (1981, s. 402).

UKÁŽKY A PRÁCA S NIMI

Žiakom vytlačíme jednotlivé ukážky a rozdáme ich. Nasleduje práca s nimi:

UKÁŽKA Č. 1

„Ved' len počkajte ...!‘ Ilčík to povedal poležiačky a vojaci sa ho ďalej nedopytovali. V izbe zavládlo ticho, nedopovedaná veta vypála sa v ňom i znela ponurým, zlým zvukom. Pomlčka na konci premenila sa na hrob, na čiernu priepasť, čakajúcu na svoju obeť, ktorá odkiaľsi z tmy blížila sa už váhavo, neiste, nevediac, čo ju čaká. Počkajte!... To slovo stávalo sa bežným, akýmsi príšerným heslom, odznievajúcim tu i tam, vo dne i za nocí. Tí, čo ho vyslovili, mali pocit, akoby boli vykopali hrob, akoby vo vačku boli chytili zbraň do ruky a upreli zrak pred seba. Obete išli, pomaly, ale iste. Ranených dovážať neprestali a zdravých kaličili ďalej. Vdov bol plný svet. Viac ako vdov bolo len sirôt. Hladné zástupy volali pred obchodmi, ale odpovede nedostali, lebo dvere boli hluché.“

UKÁŽKA Č. 2

„A kde máš ruku?“

_____ zdvihol oči. Boli malé, akoby vysušené neznámym ohňom. Zasršalo čosi v nich, ale len na okamih. Potom zdvihol ľavú ruku, urobil vo vzduchu veľký kmih a ťal s ňou smerom k pravému plecu.

„Uťali!“ zhĺkla Ilčíčka.

_____ znova bezhlasne prisvedčil.

„Čože? Ty ani nehovoríš?“ prekvapila sa Ilčíčka ešte viac. _____ urobil hlavou popieravý posunok. „Nemý!“ vybuchlo z Ilčíčky. Bol to hlas zlámaný úžasom nad kopou surovostí, popáchaných na jednom človeku, na jej _____. Ilčíčky dotkli sa náhle a prenikli ju ostro, akoby jej boli do duše ohňa nasypali. Vojna, keď videla svojho krstného syna v žobráckom položení, odrazu prisunula sa i k nej zpoza sklenených vrchov, z krajín, kde sa voda sypala a skaly sa liali. Surová, ukrutná zahryzla sa jej do srdca a prenikla ju naskrz.“

UKÁŽKA Č. 3

„Hlúpost...‘ pomyslela si. Urobila krok k vode, súc kdesi v podvedomí presvedčená, že stúpi na čosi pevné. Ale vtom zem pod ňou sa uviezla a _____ cítila, že letí dolu... ‚Dietľa neokrstené!‘ prišlo jej akosi mimovoľne na um. Zdesila sa. Chabo vystrela ruku, ale vtedy bolo už neskoro. Voda sa pod ňou rozčerala a na druhej strane, ešte poniže lavice, ktosi sa rozbehol k dedine, volajúc: ‚Topelec, topelec!‘,

UKÁŽKA Č. 4

„Vytriezvený dav v nemom zhrození hľadel, ako krčma mizne z povrchu zeme. ‚Čo si to urobil?‘ zašepkal Kramár, zarazene hľadiac na _____, opierajúceho sa chrptom o plot. ‚Ako vidíš.‘ Potom sa zasmial. Zasmial. A bol to smiech človeka, ktorý po dlhom utrpení vstal, vzdal rukavicu a smelou, dravou rukou hodil ju budúcnosti do tváre, nie aby bol hrdinom, pochybným cukríkom ľudských úst, ale aby dosiahol to, čo mu od vekov náležalo: _____!‘

Žiakom rozdáme úryvky a na základe nich diskutujeme o diele:

1. **„Analyzujte sociálnu situáciu v ukážkach.“** V ukážke č. 1. ide o opis hrôz vojny, kde sa vysoký dôraz kladie na slovo *počkajte*. Nesie v sebe nevypovedané ohavnosti vojny; obeť, ranených, sirotu, vdovu, hladné zástupy. V ukážke č. 2 sa Ondrej Koreň vracia do dediny a Ilčíčka, jeho krstná mama, je zhrozená z toho, že nemá ruku a nerozpráva. Prvýkrát sa personifikovaná vojna dostáva pod jej kožu a Ilčíčka je ňou zasiahnutá. V ukážke č. 3 ide o smrť Evy Hlavajovej, ktorá sa utopila. Ukážka č. 4 je ukončenie celého diela, kde Adam Hlavaj konečne dosiahol slobodu a má dôvod na radosť.
2. **„Nájdite v ukážkach slová s vysokou mierou expresívnosti a expresívne umelecké obrazy.“** Napr.: hladné zástupy volali pred obchodmi, vdov bol plný svet, pomlčka na konci sa premenila na hrob, ranených dovážať neprestali a zdravých kaličili ďalej, vojna – surová, ukrutná, zahryzla sa jej do srdca, topelec atď.
3. **„Ktoré obrazy vo vás zanechali dojem?“** Každý podľa vlastného uváženia.
4. **„Na základe prečítaných ukážok diskutujte, v ktorých momentoch si dedinčania začali uvedomovať vážnosť vojny.“** Za prvotný impulz môžeme pokladať príchod Ondreja Koreňa do dediny, ktorý prišiel bez ruky, nemý a zmračený. Dovtedy Ráztočania brali vojnu ako niečo na míle vzdialené od nich.
5. **„Do ukážok doplňte chýbajúce slová.“**
 - Ukážka č. 2 – Ondrej Koreň, krstnom synovi,
 - Ukážka č. 3 – Eva,
 - Ukážka č. 4 – Hlavaja, slobodu.
6. **„Ktoré postavy považujete za silné charaktery? Svoje tvrdenie zdôvodnite.“** Každý podľa vlastného uváženia.
7. **„Charakterizujte postavy Adama Hlavaja a Ilčíčky.“**
 - Adam Hlavaj – objavuje sa až v druhej časti románu, je sebavedomý a utečie z vojny preto, lebo si uvedomí svoju hodnotu. Nebojuje za seba, ale za záujmy mocných. Po zistení, že ho Eva podviedla, je nahnevaný, ale napokon sa pomstí. Iniciuje vzburu v dedine a je typ silného hrdinu, ktorý bojuje za slobodu. Adam koná pudovo a je typickou expresionistickou postavou. Vrie v ňom silný temperament a búri sa proti nespravodlivosti,

- Ilčíčka – vdova, žije so svojím synom Štefanom, ktorého zabijú na vojne. Navonok pôsobí tvrdo, ale v skutočnosti je veľmi citlivá a láskyplná.

8. „Použite internetový *Slovník slovenského jazyka* a uveďte významy slova *topelec*.“²⁸

topelec, -l'ca m. nár. 1. rozpráv. vodník: Nehybný, mocný, pripomínal topeľca, strieňúceho na chvíľu, kedy sa vynoríť z rozbuřeného jazera. (Urb.) Topelec (t'a) stiahne. (Jes-á) 2. utopený al. topiaci sa človek, utopenec: [Kabát] stačil odhodiť na breh, keď skočil za topeľcom. (Zel.);
--

Obrázok 16 – Význam slova *topelec*

9. „V ktorej ukážke môže čitateľ dosiahnuť katarziu? Nájdite význam tohto slova a svoje tvrdenie zdôvodnite.“ Katarziu možno cítiť v ukážke č. 4, kde Adam Hlavaj konečne dosiahol slobodu, po ktorej túžil. Katarzia znamená ozdravný zážitok, uvoľnenie napätia a úzkosti.²⁹

EXPRESIONIZMUS

Dielo *Živý bič* v sebe nesie princíp expresionizmu, ktorý charakterizuje neriešiteľnosť životných otázok. Žiakov sa pýtame, ako rozumejú tomuto pojmu a čo v nich expresionizmus evokuje. Na tabuľu znázorníme niekoľko kľúčových slov, ktoré ho charakterizujú:

Tabuľka 8 – Kľúčové slová k pojmu expresionizmus

Expresivita	zážitky
Sugestívnosť	dojem, kontrast
Emocionálnosť	prežívanie
Subjektivizácia	zvýraznenie vlastných pocitov
Naturalizmus	formuje sa v nemecky hovoriacich krajinách
Vnútorň svet človeka	ťaživé témy (napr. vojna, smrť a pod.), iracionálne prvky, pudové konanie, expresívna lexika atď.

V triede dáme za úlohu nájsť 2 znaky expresionizmu v diele *Živý bič*. Odpovede môžu byť rôzne, preto uvádzame len niekoľko z nich:

1. pudové konanie Adama Hlavaja,
2. zvýraznenie a prežívanie pocitov obyvateľov Ráztok,
3. ťaživá téma vojny a jej dopad na obyvateľstvo.

Diskutujeme so žiakmi o tom, čo si myslia o názvoch dvoch častí (*Stratené ruky* a *Adam Hlavaj*). Adam Hlavaj nám v *Živom biči* stelesňuje aktivizmus a je vitalistickou postavou, ktorá v sebe nesie ideály. Pýtame sa, čo v nich evokuje symbol stratených rúk. Odpovede môžu byť rôzne:

²⁸ Význam slova *topelec* nachádzame na Slovníkovom portále JULŠ, dostupnom na internete: <<https://slovník.juls.savba.sk/?w=topelec&s=exact&c=n416&cs=&d=kssj4&d=psp&d=ogs&d=sssj&d=orte&d=scs&d=sss&d=peciar&d=ssn&d=hssj&d=bernolak&d=noundb&d=orient&d=locutio&d=obce&d=prie&d=zviska&d=un&d=pskfr&d=pskcs&d=psken#>>>.

²⁹ Definíciu slova katarzia nachádzame na stránke *Encyclopaedie Beliany*, dostupnej na internete: <<https://beliana.sav.sk/heslo/katarzia>>.

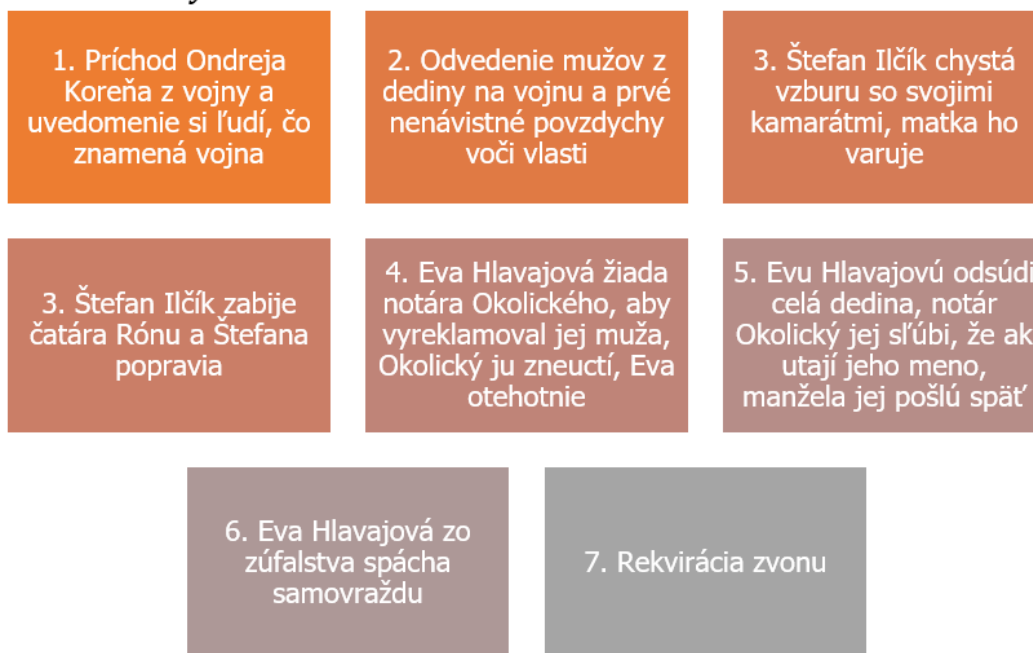
1. Stratené ruky ako symbol, že z dediny odišli všetci muži na vojnu, dedina je bez rúk,
2. bezmocnosť ľudí,
3. Ondrej Koreň, ktorý stratil ruku,
4. Ilčíčka sa nedokáže zmieriť so stratou syna (každý vojak je za to podľa nej zodpovedný),
5. notár Okolický dostane porážku zo strachu.

So žiakmi preberieme dej diela. Pracujeme so skutočnosťou, že nie všetci majú knihu prečítanú. Diskutujeme aj o priestore, v ktorom sa dielo odohráva. Ide o oravské prostredie a dedinu Ráztoky. Na prepojenie vedomostí sa pýtame, ktorí autori pochádzali z Oravy. Uvádzame niekoľko z nich: Rudolf Dilong, Margita Figuli, Pavol Országh Hviezdoslav, Ladislav Nádaši-Jégé, Janko Matúška, Andrej Ľudovít Radlinský a ďalší.³⁰

KOMPOZÍCIA

Na prerozprávanie deja využijeme chronologický kompozičný postup a dokladujeme najdôležitejšie momenty, ktoré sa v knihe odohrali. „Umelecké duše“ v triede sa môžu realizovať aj výtvarne. Uvádzame chronologický kompozičný postup:

1. časť – *Stratené ruky*



Obrázok 17 – Chronologický kompozičný postup *Stratených rúk*

³⁰ *Osobnosti Oravy*. Oravská knižnica – Park osobností partnerských regiónov [online]. [cit. 2023-10-29]. Dostupné na internete: <<https://osobnosti.oravskakniznica.sk/osobnosti-oravy.html>>.

2. časť – Adam Hlavaj

1. Adam Hlavaj dezertuje z vojny a dozvedá sa, že jeho manželka je mŕtva - chystá pomstu	2. Adam Hlavaj sa od Jana Kúrňavu dozvedá, kto zvedol jeho ženu, notár Okolický vyhlási zatykač na Adama	3. Ľudia Adamovi pomáhajú, ukrýva sa v horách	4. Jano Kúrňava prezradí Adama Okolickému a je označený za Judáša - dedina Kúrňavu odsúdi
5. Jano Kúrňava svoj čin oľutuje a pomôže Adamovi utiecť, prezradí mu meno zvodcu	6. Adam Hlavaj prichádza za notárom Okolickým - ten od strachu dostane porážku a ochrne	7. Epidémia červienky, zomiera aj nemanželské dieťa Evy Hlavajovej a notára Okolického	8. Dedina sa dozvedá pravdu o notárovi Okolickom
9. Vojna sa skončila, do dediny sa vracajú vojaci (Ilčíčka je smutná, jej syn sa nevrátil)	10. Ľud sa túži vzoprieť a pomstiť vrchnosti	11. Ľud vedený Adamom Hlavajom poráža žandárov a notára Okolického	12. Ľud sa vyvrší na vrchnosti (notárovi a krčmárovi) a Adam dosiahne slobodu

Obrázok 18 – Chronologický kompozičný postup Adama Hlavaja

So žiakmi diskutujeme o dojmoch, ktoré v nich dielo zanechalo. Následne si spravíme krátku charakteristiku kľúčových postáv v diele. Na lepšie zapamätanie využijeme kreslenie:



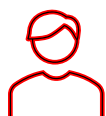
Obrázok 19 – Adam Hlavaj

1. dezertuje z vojny a zisťuje, že Eva mala syna s iným mužom,
2. vďaka nemu sa ľud vzbúri proti pánom,
3. po pomste konečne nachádza slobodu.



Obrázok 20 – Ondrej Koreň

1. vracia sa z vojny a vďaka nemu sa dedinčania dozvedia o hrôzach vojny,
2. prichádza nemý, bez ruky a s veľkou jazvou na tvári,
3. miloval Kristu Dominovú.



Obrázok 21 – Notár Okolický

1. zneuctí Evu,
2. zákerný človek,
3. zľakne sa Adama takým spôsobom, že dostane porážku.



Obrázok 22 – Jano Kúrňava

1. spočiatku udavač,
2. neskôr ho dedinčania prijímú, pretože pomôže Adamovi Hlavajovi,
3. pozorujeme u neho najväčší prerod – po prijatí ľuďmi sa úplne zmení, drží s nimi a zapája sa do bojov proti vrchnosti.



1. je milujúcou matkou Štefana Ilčíka,
2. najsilnejšia postava románu,
3. odbojná žena, ktorá sa Eve postarala o syna.

Obrázok 23 – Ilčíčka



1. obetavá žena, ktorou ľud opovrhoval,
2. neprezradila meno pravého otca,
3. tragický osud – samovražda v rieke.

Obrázok 24 – Eva Hlavajová

ZÁVER HODINY

Na domácu úlohu budú mať žiaci vypočúť si podcast od Schooltag, ktorý vznikol v spolupráci s Trnavskou univerzitou. Ide o čitateľský denník diela *Živý bič*, na ktorý sa poskytne link.

Druhou domácou úlohou bude využitie pomôcky na opakovanie v podobe cinquainu. Žiakov rozdelíme na dve skupiny: jedni budú mať za úlohu vytvoriť cinquain na Evu Hlavajovú a druhí na Adama Hlavaja.

Cinquain je metóda, ktorú vytvorila americká spisovateľka Adelaide Crapsey a vychádza z japonského haiku a tanka. Ide o súbor piatich prvkov, ktorý nám pomáha dosiahnuť syntézu vedomostí. Vo výsledku bude cinquain vyzeráť nasledovne:

1. verš – slovné označenie témy – podstatné meno – 1 slovo,
2. verš – opis témy – prídavné meno – 2 slová,
3. verš – vyjadrenie činnosti – sloveso – 3 slová,
4. verš – vyjadrenie vzťahu k téme, pocit – súvislá myšlienka – 4 slová,
5. verš – synonymum témy – podstatné meno – 1 slovo (porov. Jenisová ed., 2020, s. 60 – 61).

Uvádzame príklad cinquainu aplikovaného na dielo *Živý bič*:

slovné označenie témy	• Adam Hlavaj
opis	• aktívny, odvážny
vyjadrenie činnosti	• dezertoval, pomstil sa, vzoprel sa
súvislá myšlienka	• Adam Hlavaj dosiahol slobodu.
synonymum	• pomsta

Obrázok 25 – Cinquain na tému *Živý bič*

Ak by zostal čas na ďalšie aktivity, využijeme ho na klasickú diskusiu o diele. Pýtame sa žiakov, čo sa im páčilo najviac a čo, naopak, nepáčilo. Za zaujímavú považujeme metódu s názvom čitateľské dopisy. Ide o prácu s textom, kde si žiaci po prečítaní navzájom napíšu dopisy, ktoré zachytia ich bezprostredné reakcie. Žiaci svojím dopisom môžu zoznamovať ďalšieho spolužiaka s prečítanou knihou. Veľké pozitívum tejto metódy je, že zachytí bezprostredné a spontánne reakcie žiaka. Takéto zadanie je možné využiť aj v rámci písania slohovej práce, prípadne ako domáca úloha, kde si dokážeme preveriť, či žiaci knihu skutočne prečítali. Záver hodiny by sa niesol v znamení odmeňovania najaktívnejších žiakov, ktorí by dostali plusové body, a tým by mali možnosť vylepšiť si záverečné hodnotenie.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Gremušková, Marta. 2003. *Literárny text v didaktickej komunikácii*. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied, 2003, 120 s. ISBN 80-85471-48-5.

Jenisová, Zita ed. 2020. *Stratégie kritického a tvorivého myslenia v príprave učiteľov chémie*, Nitra, 2020, 127 s. ISBN 978-80-558-1588-6.

Kružliak, Imrich. 1995. Urbanova slovenská sága. In *Biografické štúdie*. Martin : Matica Slovenská, 1995, 127 s.

Katarzia. Encyclopaedia Beliana [online]. [cit. 2023-10-29]. Dostupné na internete: <<https://beliana.sav.sk/heslo/katarzia>>.

Osobnosti Oravy. Oravská knižnica – Park osobností partnerských regiónov [online]. [cit. 2023-10-29]. Dostupné na internete: <<https://osobnosti.oravskakniznica.sk/osobnosti-oravy.html>>.

Rosenbaum, Karol ed. 1984. *Encyklopédia slovenských spisovateľov*. Bratislava : Obzor, 1984, 536 s.

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav [online]. [cit. 2023-10-15]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/statny_vzdel_program_pre_gymnazia.pdf>.

Števček, Ján. 1989. *Dejiny slovenského románu*. Bratislava : Tatran, 1989, 624 s.

Topelec. Slovníkový portál Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV [online]. [cit. 2023-10-29]. Dostupné na internete: <<https://slovník.juls.savba.sk/?w=topolec&s=exact&c=n416&cs=&d=kssj4&d=psp&d=ogs&d=sssj&d=orter&d=scs&d=sss&d=peciar&d=ssn&d=hssj&d=ber nolak&d=noun db&d=orient&d=locutio&d=obce&d=priezviska&d=un&d=pskfr&d=pskcs&d=psken#>>>.

Turek, Ivan. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2014, 588 s. ISBN 9788081680045.

Urban, Milo. 1981. *Živý bič*. Bratislava : Tatran, 1981, 407 s.

Andrea Mlynárová

Tematický okruh:	Slovenská medzivojnová literatúra
Téma:	Živý bič vo výučbe slovenského jazyka a literatúry
Ročník:	Tretí ročník strednej školy
Vyučovacie metódy:	Výklad, diskusia, skupinová práca, brainstorming, rozhovor, práca s textom
Vyučovacie pomôcky:	Vybrané literárne úryvky, pracovné listy, učebnica
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak vie interpretovať prečítané literárne dielo a argumentovať svoje názory. 2. Žiak vie parafrázovať dej epického diela. 3. Žiak vie zhodnotiť literárne dielo z hľadiska literárnej doby, v ktorom bolo napísané. 4. Žiak vie prečítané dielo zaradiť do literárneho druhu a žánru. 5. Žiak dokáže v prečítanom diele identifikovať typ rozprávača. 6. Žiak vie v prečítanom diele nájsť charakteristické znaky literárneho obdobia, v ktorom dielo vzniklo, a zaradiť ho do správneho literárneho smeru. 7. Žiak vie vlastnými slovami vyjadriť základné vedomosti o živote autora. 8. Žiak vie klasifikovať a používať štandardizované pojmy.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom
Štruktúra hodiny:	1. Organizačná časť 2. Úvod 3. Nová téma 4. Cvičenia 5. Záver

Samotné vyučovanie sa začína tak, ako na každej hodine literatúry. Spoločne si so žiakmi zopakujeme literárne diela a autorov z predchádzajúcich hodín. Toto opakovanie robím náhodným vyvolávaním žiakov a kladením otázok alebo pomocou pojmovej mapy. Na tabuľu napíšem názvy diel a autorov. Žiaci chodia k tabuli a dopisujú informácie, ktoré si zapamätali. Môžu to byť mená postáv, symboly, fakty o autoroch a ich živote – jednoducho čokoľvek, čo si zapamätali. Takýmto pravidelným opakovaním si žiaci jednoduchšie zapamätajú, o čom sme na hodine rozprávali. Ak žiak nevie odpovedať na moje otázky, vyvolám za neho niekoho druhého a položím mu ďalšiu otázku. Pokiaľ sa však stane, že žiak pravidelne na niekoľkých hodinách nedokáže odpovedať pri opakovaní na otázky a úlohy, zapíšem si pri ňom čierny bod. Keď žiak nie je pripravený na hodinu päťkrát za polrok, môže si vybrať medzi individuálnou úlohou, ktorú vypracuje, alebo jednováhovou päťkou za nepripravenosť.

Opakovaním poznatkov z predchádzajúcich hodín u žiakov rozvíjam pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie (ŠVP, 2015). Žiaci sa učia stručne a jasne odpovedať na otázky a argumentovať svoje názory.

ŽIVÝ BIČ – MILO URBAN

Po krátkom zopakovaní učiva z predchádzajúcich hodín prechádzam na novú tému. Žiaci si na túto hodinu mali prečítať dielo *Živý bič* od Mila Urbana. Žiakom som na prečítanie diela dala viac času, preto sa spolieham na to, že to majú všetci prečítané a môžeme sa dielu venovať bez problémov. Začnem tým, že na tabuľu napíšem slovo „vojna“ a náhodne vyzvem aspoň piatich žiakov, ktorí k slovu napíšu niečo, čo sa im s vojnou spája. Týmto v nich chcem hneď na začiatku vzbudiť záujem o dielo. Potom na tabuľu napíšem názov autora a diela a priblížim žiakom to, čo môžu na tejto hodine očakávať. Vysvetlím im, že sa aspoň okrajovo budeme venovať autorovi a jeho živote, no najviac času strávime pri samotnom románe. Na tejto dvojhodinovke mám pre nich prichystaných niekoľko ukážok z knihy a k ukážkam som si pripravila aj úlohy, ktoré budú vypracovávať samostatne alebo v dvojiciach. Taktiež od nich požadujem robiť si vlastné poznámky do zošitov z môjho výkladu, ale aj z úloh, ktoré budú riešiť. Toto dielo sa nachádza v zozname odporúčanej literatúry, čo znamená, že sa objaví na maturitnej skúške a určite sa objaví aj v polročnej písomnej práci.

Hodina pokračuje diskusiou. Žiakov sa pýtam na ich názor na dielo, ako sa im kniha čítala, či už o tomto autorovi a románe niečo v minulosti počuli a ak áno, čo si zapamätali. Či si v románe poznačili nejakú pasáž, ktorá sa im páčila alebo ich zaujala a prečo je to tak. Odpoveď na túto otázku chcem aspoň od troch až piatich žiakov, ktorých vyvolám náhodne. Zaujímam sa o ich pocity, ktoré v nich kniha vyvolala, či si dokázali predstaviť, ako vyzeral život počas vojny a či sa vedeli vžiť do pocitov postáv. Od žiakov očakávam pozitívne reakcie, pretože téma vojny je pre mnohých žiakov zaujímavá a obľúbená už len z toho hľadiska, že sú to udalosti, ktoré sa neudiali tak dávno a následky vojen môžeme vidieť ešte v súčasnosti. Téma a časový priestor tohto románu navyše vytvárajú príležitosť na prepájanie literatúry s hodinami dejepisu.

Po diskusii žiakom porozprávam základné informácie zo života autora, napr. dátum jeho narodenia a úmrtia, kde sa narodil, kde študoval, ako vyzerala jeho rodinná situácia, čo robil počas života, v ktorých novinách písal a podobne. Informácie čerpám z učebnice, ktorú na hodine

používame, a žiaci si už z tohto výkladu píšu poznámky do zošita. V súvislosti s dielom by pre žiakov mohol byť zaujímavý aj citát od M. Urbana, v ktorom hovorí, že on sám nebojoval na fronte, no pozoroval vojnu tak, ako ovplyvňovala život obyčajných ľudí na dedinách ďaleko od frontov: „Pravdaže, frontové zážitky som nemal... Vtedy ešte chlapec nič z tejto hrôzy som nezažil, nevidel, no pozoroval som iné. To, čo sa odohrávalo za frontom, na našich dedinách. A tak som si položil otázku: – Či aj toto nebola vojna? Či na to máme zabudnúť? Či by sa aj o tom nemal, nedal napísať román? Odpoveď znela kladne...“ (M. Urban cit. podľa Polakovičová et. al., 2018, s. 100).

Dôležité je spomenúť literárny kontext. Román *Živý bič*, najznámejší slovenský vojnový román, bol napísaný v medzivojnovom období po prvej svetovej vojne. Zároveň spomeniem aj to, že tento román je prvou časťou z voľnej trilógie Mila Urbana. Druhá časť sa volá *Hmly na úsvite* a tretia *V osídľach*. Žiakov sa v tejto časti hodiny opýtam, čo si o prvej svetovej vojne pamätajú z hodín dejepisu, ako začala, ako prebiehala, kedy skončila a aké mala dôsledky. Žiakov sa potom opýtam, kto by chcel prerozprávať dej tohto diela. Chvilku počkám, či sa niekto dobrovoľne neprihlási. Ak nie, začnem vyvolávať. Jeden žiak začne, ale po čase ho zastavím a vyvolám ďalšieho, ktorý má pokračovať tam, kde skončil jeho spolužiak. Týmto sa chcem presvedčiť, že žiaci dielo naozaj prečítali a rozumejú mu. Parafrázovaním literárneho diela si žiak rozvíja tvorivé kompetencie (ŠVP).

Pokračujeme zaraďovaním literárneho diela do správneho literárneho druhu, žánru a smeru. Žiakov náhodne vyvolávam. Ide o epiku a tento pojem žiaci už dobre poznajú. Je to román, konkrétne sociálno-psychologický, ktorý zaraďujeme do obdobia expresionizmu. Tieto pojmy sú však pre nich nové, preto im poskytnem definície, ktoré si, samozrejme, píšu do zošita. Okrem toho im poskytnem základnú charakteristiku a znaky expresionizmu. Všetky definície sa žiaci musia na ďalšie hodiny naučiť, pretože sa na nich pri opakovaní budem pýtať. Zaraďovaním diela do správneho literárneho druhu, žánru a smeru si žiaci rozvíjajú pamäťové, klasifikačné a aplikačné kompetencie (ibid).

Žiakov sa následne pýtam na vonkajšiu kompozíciu diela. Tento román je rozdelený na dve časti – *Stratené ruky* a *Adam Hlavaj*. Prvá časť má dvadsaťpäť kapitol a druhá má dvadsaťštyri kapitol. Pri tejto otázke sa žiakov pýtam, ktorá časť sa im páčila viac a prečo. Chcem, aby čo najviac na hodinách rozprávali a vedeli si vytvoriť vlastný názor. Odpoveď na túto otázku chcem aspoň od piatich žiakov, aby som na hodine dostala rôznorodé názory. Zároveň sa ich opýtam na interpretáciu symbolických názvov oboch častí, prečo si myslia, že autor zvolil práve tieto pomenovania, a čo tým autor chcel povedať. Ešte sa však opýtam na to, čo je to symbol. Symbol stratených rúk môžeme chápať ako mužov chýbajúci na poliach a v dedine kvôli tomu, že sú na vojne. Adam Hlavaj sa postaví na čelo zúrivého odporu dediny, na čelo vzbury, je veľmi aktívny a s vojnou nesúhlasí, je teda dominantnou postavou druhej časti románu. Interpretáciou názvov u žiakov rozvíjam analytické a interpretačné kompetencie, pretože sa učia formulovať názor, argumentovať, reagovať na otázky a obhajovať svoje myšlienky (ibid).

Ďalšou úlohou je určiť miesto deja, čas a tému. Náhodne sa opýtam niektorého zo žiakov, aby sme si zopakovali definíciu témy, a potom pokračujem výkladom. V tomto románe je zachytený skutočný obraz vojny. Obyčajní ľudia, ktorí žijú svoj každodenný život ďaleko od bojov, spočiatku netušia, ako veľmi ich to ovplyvní. Všetko sa však začne meniť, keď do dediny príde prvý svedok vojny – nemý Ondrej Koreň bez ruky. Postupne pribúdajú ďalšie obrazy vojny. V dedine rastie chudoba a hlad, čo môžeme vidieť na Eve Hlavajovej, ktorá je nútená žobrať, aby mohla nakrmiť svojho syna. Pribúdajú mŕtvi, napr. Komárovi synovia. Zo žien sa stávajú alkoholičky, napr. Matajka.

V dedine sa nečakane objaví choroba červienka, na ktorú niet lieku, preto zomrie veľa nevinných detí. Pribúdajú samovraždy (Eva Hlavajová, vojak *pánča*) a vraždy, napr. utopenie notára. S tým súvisia aj skazené mravy dediny. Okrem toho autor v tomto diele kritizuje vojnu, kritizuje pasivitu ľudí voči utláčaniu pánmi, ale aj pánov za utláčanie. Potom opäť vyvolám žiaka, ktorý určí miesto a čas. Dej sa odohráva počas prvej svetovej vojny v dedine Ráztočky, no sčasti sledujeme aj vojenský výcvik Štefana Ilčíka a jeho čas na fronte.

Ďalej sa venujeme rozprávačovi. Od žiakov chcem, aby správne určili typ rozprávača. Pri tejto úlohe môžu, samozrejme, používať knihu, ktorú si na hodinu doniesli. Pokiaľ sa nikto neprihlási, náhodne vyvolávam. V tomto románe je vševediaci rozprávač v 3. osobe singuláru. Ide teda o on-rozprávanie. Klasifikácia typov rozprávača patrí do zoznamu štandardizovaných pojmov, preto by to žiakom nemalo robiť žiaden problém. Táto úloha rozvíja pamäťové a klasifikačné kompetencie (ibid).

Potom sa venujeme charakteristike hlavných postáv. Od žiakov chcem, aby opísali postavy Adama Hlavaja, Evy Hlavajovej, Štefana Ilčíka, Ilčíčky, notára Okolického, Jana Kúrňavu, Ondreja Koreňa a samotnú dedinu Ráztočky. Žiakom dám na vypracovanie niekoľko minút a potom si to spoločne kontrolujeme. Pri charakteristike dediny sa žiakov pýtam, či si nevšimli niečo, čo pre nich mohlo byť nové alebo nezvyčajné. Pomôžem im tým, že si to majú všimnúť v druhom diele počas vzbury dediny. Snažím sa ich naviesť k odpovedi, že dedina koná ako jeden celok, a preto ju pokladáme za kolektívneho hrdinu. Takýto román sa nazýva aj unanimistický román. S týmto pojmom sa žiaci stretávajú po prvýkrát, preto im definíciu nadiktujem a zapíšu si ju do zošita. V tomto románe sú teda aj individuálne postavy (napr. Adam Hlavaj alebo Ilčíčka), ale tie sa v závere spoja do jedného celku a vytvoria kolektívnu postavu (dedina Ráztočky). V románe preto nájdeme aj niekoľko kolektívnych replík, ktorých príklady majú žiaci nájsť v texte. Ide napríklad o repliky: „*Pohlušiť pánov!*“ volala sedľač po dedinách, volal pracujúci ľud“ (Urban, 1981, s. 238) alebo: „*I keď neposlúchli, Adam Hlavaj dosiahol aspoň toľko, že dav stíchol a zo zúrivcov stali sa diváci*“ (ibid, s. 361). Takýchto príkladov je v diele mnoho, takže žiaci majú z čoho vyberať. Chcem však počuť aspoň päť príkladov, aby som sa presvedčila, že to vedia rozlíšiť a chápu, v čom je to rozdielne.

Ďalšou úlohou pre žiakov je interpretovať názov celého románu. Pýtam sa ich, či si pri čítaní diela všimli, že sa toto slovné spojenie niekde spomenulo a ak áno, v ktorej časti. Ako motiváciu na vyriešenie tejto úlohy ponúkam malú jednotku. Za tri takéto jednotky môže žiak dostať jednováhovú jednotku, ktorá sa mu bude rátať aj ako známka za odpoveď. Požadujem od žiakov, aby mi našli konkrétnu časť v diele, kde sa to spomína, a chcem počuť aj ich interpretáciu. Konkrétne ide o tento úryvok: „*Ráztočania, mäkký, poddajný ľud, čo toľké roky dal sa hnieť príkorím, zmenil sa na živý, mocný bič, vystrel sa vo vzduchu, zapráskal a po dlhom váhaní, okolkoch zatáľ do živého*“ (ibid, s. 386 – 387). Živý bič teda predstavuje vzburu ľudu proti vojne.

Ako ďalšie mám pre žiakov pripravené vytlačené pracovné listy s úlohami a ukážkami, ktoré žiaci vypracovávajú na hodine. Pracovným listom som vytvorila samostatnú tretiu kapitolu: *Ukážky a cvičenia*. Žiaci si pri pracovných listoch rozvíjajú komunikačné schopnosti a analytické a interpretačné schopnosti. Otvorenými otázkami ich nabádam k formulovaniu odpovedí, ktoré dokážu aj argumentovať a dokázať pomocou textu, a taktiež ich učím kriticky myslieť, pracovať s textom a čítať s porozumením (ŠVP, 2015).

ZÁVER HODINY

V závere hodiny si so žiakmi zopakujeme to, čo sme sa na tejto hodine naučili. Po laviciach postupne každý povie aspoň jeden fakt alebo jednu vec, ktorú si z hodiny zapamätal, či už je to postava, niečo z autorovho života alebo symbol, čím u žiakov rozvíjam najmä pamäťové kompetencie (ibid).

Žiakom dám ešte priestor na otázky, môžu sa ma opýtať na to, čo im nie je jasné, čo by chceli ešte vedieť, či pochopili prezentované učivo a pod.

Žiakom zadám povinnú domácu úlohu. Ich úlohou je nájsť v texte aspoň sedem konkrétnych príkladov toho, aké má vojna následky a dopad na obyvateľov – či už ako skupinu, alebo ako to ovplyvňuje človeka ako jednotlivca. Všetky svoje príklady majú dokázať konkrétnym úryvkom z textu, bez toho im úlohu neuznám. Týmto sa snažím o to, aby nielen všeobecne zreprodukovali časti diela, ale aj sa nad ním zamysleli a všímali si detaily. Napríklad môžu napísať to, ako postave Komárovi vojna zobrala aj jeho siedmeho syna, toho posledného, a tento príklad rozpísať, že Komár v podstate prišiel o celú jeho rodinu, o každého syna, pretože vojakov bolo málo a vojna sa tak skoro ešte nekončila, preto musel každý muž odísť na vojnu. Môžu poukázať aj na Ondreja Koreňa, ktorý sa domov vrátil bez ruky. Chceme, aby poukázali na tie detaily, ktoré román ponúka, keď čitateľ dáva pozor. Nestačí napísať, že vojna mrzčila ľudí a spôsobovala im zdravotné vady na celý život – požadujem od žiakov konkrétne veci a konkrétne citácie z románu. Pri tejto úlohe si žiaci rozvíjajú analytické a interpretačné kompetencie, pretože dokážu v texte vyhľadať dopad vojny na ľudí a svoje návrhy dokážu obhájiť a vysvetliť (ibid).

Okrem toho ešte žiakom odporučím pozrieť si filmové spracovanie práve tohto románu s názvom *Živý bič* z roku 1966 od Martina Ťapáka, ktorý je voľne dostupný online na YouTube.

UKÁŽKY A CVIČENIA

V tejto kapitole sú tri ukážky, ktoré som pre žiakov vybrala. Ku každej z nich som vytvorila niekoľko otázok. Tieto pracovné listy rozdám žiakom na hodine a samostatne alebo vo dvojici ich vypracujú. Odpovede si spoločne skontrolujeme ešte na hodine, na vypracovanie budú mať okolo dvadsať minút. Tieto pracovné listy si žiaci zoberú domov a ostávajú im, pretože podobné úlohy sa objavia aj na písomke.

UKÁŽKA Č. 1

*„Na počiatku Ráztočania nechápali ani, čo sa to vlastne stalo: poznali to **slovo** i užívali ho vo svojich rečiach, týkajúcich sa minulosti, ale vtedy nebolo v ňom nič strašné. Hladko im plynulo z úst a vyvolávalo predstavy, plné rozprávkovej hmly a obratov, ktoré príjemne vzrušovali. Polia neboly rozryté, mestá nehoreli a krv, akási zvláštna, krásna krv, bezbolestne vytekala z rán. Ba ani v smrti nebolo nič hrozné. Komár, keď sa rozhovoril o Bosne a spomínal, ako jeho priateľ, zasiahnutý guľkou do srdca, padol, usmieval sa, akoby bol rozprával rozprávku z „Tisíc a jednej noci“. Ľudia ho radi počúvali a Komár, kedykoľvek naskytla sa mu príležitosť, rozprával znova. Časom pridal k nej, časom z nej utrhol, pozmenil a to v Ráztokách bolo takmer všetko, čo ľudia o vojne vedeli.*

A nechápali Ráztočania ani neskoršie, keď už vojna bola v plnom prúde. Ráztoky - ako sa vravelo - ležali pánu Bohu za chrbtom, v najsevernejšej čiasťke Slovenska; zvesti, ktoré sem prichodili, boli ako precedené, bez sily, bez ostria. [...] V Ráztokách nepoznali kanóny, ani guľomety: granáty

pletli si so šrapnelmi a ťažké motorové delá, ktoré v okruhu štyroch kilometrov rozbíjali okná, pokladali za akési nadprirodzené tvory, majúce rozum a slobodnú vôľu. [...]

Tak nechápali Ráztočania dlho a možno neboli by pochopili vôbec, keby ich vojna svojou surovou rukou nebola chytila za driek a keby im nebola uderila priamo na srdce. Ale vojna neváhala. Ráztoky, hoci ležali pánubohu za chrbtom, našla a ponorila ich do víru ukrutnej svetovej ruvačky“

(Urban, 1981, s. 7 – 8).

Úlohy k ukážke č. 1:

1. „Ako vnímali Ráztočania vojnu na začiatku diela? Porovnajte to s tým, ako ju vnímali na konci diela.“
2. „Vysvetlite slovné spojenie: „Ráztoky – ako sa vpravelo – ležali pánubohu za chrbtom v najsevernejšej čiasťke Slovenska“ (ibid, s. 7).“
3. „O akom slove hovorí autor v prvých vetách ukážky?“

UKÁŽKA Č. 2

„Ale vtedy asi, po troch rokoch, na jar, prišiel do Ráztok človek v zaprášenej vojenskej uniforme, odstávajúcej od predčasne vyschnutého tela. Bol nahnutý k zemi, a ako šiel, viator, čo dobehol časom od hôr, svieži, ihravý, nadnášal mu pravý rukáv, v ktorom nebolo ruky. Tvárou od pravého oka trošku prižmúreného tiahla sa mu dlhá jazva, ktorá odniesla so sebou kus energického nosa, prešla cez ústa a končila sa až na brade, súc silne nasiaknutá farbou nedávno zahojenej rany, ktorá ju robila živou, zreteľnou, akoby schválne vymaľovanou, aby ju každý videl a nezabudol hneď na ňu. Tak, ako sa tiahla naprieč tvárou, robila dojem rany čo vznikla pod úderom biča; tvár pod ňou akosi sa vypála, stuhla i dostala zvláštny, slávnostný výraz pamätnej tabule, pevne pribitej dvojicou hnedých očí na hlave.

Vojak s námahou a zadychčaný prekračoval jarky, pretekajúce cestou. Slnko sa tuho lepilo k zaparenej zemi, no voda nemala kedy obschnúť. Miestami, v úbočiach, kde sa slnko tak nedostávalo, ležali ešte ostrovy špinavého snehu, ktorý v tej záplave silne hnedých farieb pôsobil nepríjemne. Vytekala spod neho kalná voda, žblnkotajúca v priekopách a znášajúca rozmočené smeti, ktoré sa zastavili v drobných hrádzach a páchli jarnou vôňou, vzbudzujúcou pocit sviežosti a veselosti.

Na vojaka však tieto pocity neúčinkovali. Vošiel do Ráztok, ale neprekvapilo ho akosi nič. Pozrel tu vľavo, inde v pravo, no robil to bez zvláštneho záujmu, akoby šiel cudzou dedinou, kde nepoznal nikoho a kde mu všetko bolo ľahostajné.

Len deti, keď ho zbadali, vybehúvali z domov a volali:

— Aha, vojak, vojak!

Ale vojak, Ondrej Koreň, nevšimol si ani toho. Išiel a za ním vlieklo sa podivné ticho, ktoré tak ovialo starú Ilčičku, idúcu práve po sol', že podbehla za ním a opýtala sa:

— Ktože ste?'

Ondrej Koreň sa obrátil a tvárou prebehlo mu akési meravé prekvapenie. Otvoril ústa, ale sťaby sa bol náhle spamätal, zatvoril ich a smutne zakýval hlavou.

— Ondrej! — zvolala udivená Ilčička.— Odkiaľže ideš?

Ondrej Koreň kývol hlavou a ukázal smerom na juh. Ilčička pozrela naňho rozšírenými očami,

a vidiac prázdny rukáv, prestrašene zvolala:

— A kde máš ruku?

Ondrej Koreň zdvihol oči. Boli malé, akoby vysušené neznámym ohňom. Zasršalo čosi v nich, ale len na chvíľku. Potom zdvihol ľavú ruku, urobil vo vzduchu veľký kmih a ťal ňou smerom k pravému plecu.

— Uťali! — zhĺkla Ilčíčka.

Koreň znova bezhlasne prisvedčil.

— Čože...? Ty ani nehovoríš? — prekvapila sa Ilčíčka ešte viac.

Koreň urobil hlavou popieravý posunok.

— Nemý! — vybuchlo z Ilčíčky“

(ibid, s. 9 – 11).

Úlohy k ukážke č. 2:

1. „Na základe ukážky č. 2 opíšte vojaka, ktorý sa vrátil z vojny.“
2. „Súvisí nasledujúca veta s názvom diela? Ak áno, vysvetlite ako.: „Tak, ako sa tiahla naprieč tvárou, činila dojem rany vzniknutej úderom biča“ (ibid, s. 10).“
3. „Aké dôsledky mala vojna na vojaka?“

UKÁŽKA Č. 3

„Išlo to veru ťažko. Eva Hlavajová sama musela zapriať i chytiť sa pluhu a neskôršie aj kosa. Najat' si nemohla nikoho, lebo nádeníkovi treba bolo zaplatiť, a ona peňazí nemala. A keby bola aj mala, neboli by jej pomohli, lebo nádeníka v tie časy ťažko bolo dostať. Každý robil len sebe, aby sa uvaroval pred hladom, čo visel nad dedinou ako ťažká mora.

Spočiatku ešte dalo sa akosi. Doma bolo, čo Adam prigazdoval: Eva k tomu len prirábala. Ale keď sa to minulo, Eva tušila, že skôr-neskôr zostane na ľade, bez akejkoľvek pomoci, vystavená biede a hladu.

Do toho potom prišlo tehotenstvo s celou svojou ťarchou nielen telesnou, ale aj mravnou. Na Evu Hlavajovú upreli sa pohľady celej dediny, sledujúc každý jej krok s istou zlomyseľnosťou ľudí, zarytých do svojho úzkeho prostredia a nasilu hľadajúcich zlo, aby ho mohli bičovať. Tu potom nevyberali v prostriedkoch: kde mohli, dávali cítiť, že oni nie sú takí, ba ani nemôžu byť takými.

Bol to súd Ráztok.

Azda bol by sa vybil za niekoľko týždňov: bolo by sa povedalo niekoľko okorenených poznámok, niekoľko povýšených úsmevov by bolo preletelo ponad Evu a všetko by sa bolo vrátilo do starej koláže, ale v postavení Evy Hlavajovej bolo čosi, čo ustavične dráždilo a pobádalo k novým hádaniam. Vždy sa vyskytlo niečo, čo zabúdanú otázku rozvírilo a dalo jej nový beh.

Bola tu hlavne otázka, kto je na vine v Evinom poklesku. Hádali veľa, ale nevyhádali nič, lebo vždy sa im to akosi samo sebou podvrátilo. Eva to nenaznačila ani slovom, a už tobôž nie, aby na otázky odpovedala.

Inou hádankou bolo, ktorá všetko komolila, prečo Eva chce dostať Adama od vojska. Podobne ako notár Okolický nevedeli si nijako ujasniť žiadosť ženy, ktorá si žiada svojho muža i vtedy, keď sa mu spreneverila. Ružové karty z ruského frontu ešte vždy zamieňali sa s listami a Eva ani teraz nezabudla zabehnúť k susedom a prečítať, čo jej Adam píše.

— Zle mu je, chudákovi, — žalovala sa svojím úprimným hlasom.

A vzdychnúc si dodávala:

— Keby som ho len mohla dostať odtiaľ!...

(*ibid*, s. 118 – 119).

Úlohy k ukážke č. 3:

1. „Vysvetlite nasledujúcu vetu: „Bol to súd Ráztok“ (*ibid*, s. 119).“
2. „Zamyslite sa a odpovedzte, prečo podľa vás nechcela Eva prezradiť meno otca jej nemanželského dieťaťa. Pri odpovedi berte do úvahy rozdielne obdobie, v ktorom sa dej odohráva.“

DEFINÍCIE

V tejto časti je zoznam pojmov, s ktorými sa žiaci stretnú na tejto vyučovacej hodine. Sú tu pojmy, ktoré žiaci už ovládajú a len si ich zopakujeme, ale taktiež sú tu aj pojmy, s ktorými sa žiaci ešte nestretli.

- **Vševediaci rozprávač** – „[...] pozerá sa na všetky postavy s nadhľadom, vidí svoje postavy zvonka aj zvnútra, vyostruje konflikty medzi postavami. Rozprávania je v 3. os. sg. (on-forma) [...]“ (Caltíková, 2019, s. 344).
- **Expresionizmus a kolektívny hrdina** – „Pojem expresionizmus (z fr. *expresion* – výraz) vznikol vo výtvarnom umení ako označenie obrazov mladých francúzskych maliarov na výstave Berlínskej secesie v r. 1911. Skupiny expresionistických umelcov sa formovali najprv v nemecky hovoriacich krajinách, kde bola spoločensko-politická situácia pred prvou svetovou vojnou a po nej obzvlášť ťaživá. Expresionizmus vyjadroval nový životný pocit a nové nazeranie na realitu. Umelec nechcel zachytiť dojmy vo svojom vnútri ani opísať presne to, čo vidí, ale išlo mu o vtlačenie osobitného výrazu – vlastného pohľadu na objekt zobrazenia (subjektívizovaná umelecká realita). Pre expresionistické diela (bez ohľadu na literárny druh) je charakteristické, že sú výrazne subjektívne. Vznikali ako ostrá opozícia voči naturalizmu, ktorý pristupoval k objektívnej realite priam s vedeckou presnosťou a nestrannosťou. Expresionisti nechceli už jestvujúci svet opakovať, ponúkali teda obraz sveta formovaný v ich vnútri.

Táto zmena sa prejavuje hlavne v epických dielach, ktoré sa výrazne lyrizujú (prúd lyrizovanej prózy využíva aj výrazové prostriedky lyriky). Autori zobrazujú prvotne to, čo sa deje v rozorvanom vnútri postavy, a nie historické podmienky, do ktorých je príbeh zasadený (napr. v diele *Živý bič* od Mila Urbana nie sú scény priamo z frontu prvej svetovej vojny, hoci je dielo o vojne).

Pre expresionizmus je typická prehnaná obraznosť [...]. Autori vo svojich dielach vytvárajú kontrastné postavy (napr. absolútne negatívna postava, ale aj úplne kladná) a nechávajú ich konať v nekaždodenných situáciách (napr. nezvyčajná/výrazná smrť postavy, nekaždodenný osud

postavy). Pod vplyvom expresionizmu sa objavili v epike i v dráme nové postavy [...]. Postavy majú eruptívne/impulzívne povahy (náhle vzblknutia hnevu, reč zadúšajúci hnev alebo iný cit prejavujúci sa napr. nedokončenou výpoveďou, útržkovitou rečou..., odboj/vzbura nielen jednotlivcov, ale aj kolektívneho hrdinu, napr. celej dediny)“ (Polakovičová et al., 2018, s. 87).

- **Unamistický román** – „[...] román Mila Urbana (1904 – 1982) *Živý bič* spracúva tému 1. svetovej vojny. Prináša do slovenskej literatúry unamistický román (z lat. *una ánima* – jedna duša)“ (Caltíková, 2019, s. 60).
- **Téma** – „najdôležitejšia/súhrnná informácia o texte (prijímateľ si ju sformuluje až po prečítaní/vypočutí celého diela)“ (Caltíková, 2019, s. 17).

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Caltíková, Milada. 2019. *Slovenský jazyk a literatúra*. Nitra : Enigma, 2019. 384 s. ISBN 978-80-8133-080-3.

Polakovičová, Alena – Caltíková, Milada – Štarková, Ľubica – Mezeiová, Adelaida. 2018. *Literatúra III. pre stredné školy*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2018. 200 s. ISBN: 978-80-8120-569-9.

Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Štátny pedagogický ústav [online]. 2015, [cit. 2023-10-30]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf>.

Urban, Milo. *Živý bič*. 11. vyd. Bratislava : Tatran, 1981. 416 s.

Bc. Valéria Bujnochová

Tematický okruh:	Literatúra v totalitných podmienkach
Téma:	Literatúra socialistického realizmu
Ročník:	Štvrtý ročník strednej školy alebo štvorročného gymnázia alebo ôsmy ročník osemročného gymnázia
Vyučovacie metódy:	Výklad, čítanie, práca s textom, diskusia, kladenie otázok, brainstorming
Vyučovacie pomôcky:	Počítač, dataprojektor, prezentácia s obrazmi, učebnica, papieriky s textom básne.
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak sa orientuje v spoločensko-politickom kontexte v roku 1948 na našom území a dokáže ho prerozprávať. 2. Žiak je oboznámený s osobou P. G. Hlbinu nielen ako autora katolíckej moderny, ale neskôr aj ako autora, ktorý sa priklonil k literárnemu smeru socialistického realizmu. 3. Žiak dokáže reprodukovať nadobudnuté poznatky o autorovi. 4. Žiak vie vymenovať základné znaky socialistického realizmu v literatúre.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom, vzťah s občianskou náukou, vzťah s výtvarnou výchovou
Štruktúra hodiny:	1. Úvod hodiny – predstavenie spoločensko-politického kontextu 2. Jadro hodiny – analýza a interpretácia básne Žatva v JRD + bližšie informácie o autorovi 3. Záver hodiny – zopakovanie učiva pomocou metódy brainstorming a aplikácie Kahoot

Na vyučovacej hodine slovenského jazyka a literatúry predstavíme žiakom štvrtého ročníka literárne obdobie socialistického realizmu – dominantného literárneho smeru v krajinách sovietskeho bloku. 45-minútovú hodinu koncipujeme do troch celkov.

Na úvod je potrebné oboznámiť žiakov s historicko-spoločenským kontextom doby. Charakteristika obdobia a jeho podmienok predstavujú fundamentálnu znalosť pre porozumenie a následné analyzovanie poézie socialistického realizmu. Pre kvalitnejšiu fixáciu vedomostí aplikujeme audiovizuálne didaktické pomôcky: počítač a dataprojektor. Pomocou menovanej didaktickej techniky premietneme žiakom prezentáciu o udalostiach v Československu v roku 1948. Na základe úvodnej teoretickej časti historického obdobia si žiaci prepájajú a opakujú znalosti z predmetu dejepis – konkrétne z tematického celku slovenských dejín dvadsiateho storočia. Situácia, ktorá sa odohrala v závere štyridsiatych rokov, predstavovala kľúčové postavenie pre náš národný režim až do roku 1989.

Február v roku 1948 sa do dejín Československa zapísal niekoľkými slovnými spojeniami. Februárový prevrat či Víťazný február výstižne pomenúvajú prevratnú politickú udalosť. Národný režim prevzala do rúk Komunistická strana Československa na čele s predsedom vlády Klementom Gottwaldom (porov. Letz, 2008, s. 125). Pre Československo to bol zánik demokracie a definitívny príklon k totalitnému sovietskemu bloku. Komunistické, socialistické a marxisticko-leninské učenie predstavujú synonymické pomenovania jednotnej totalitnej ideológie so symbolom červenej päťčipej hviezdy, kosačky a kladiva. Sympatizanti komunistického režimu považovali februárovú udalosť za jediné prosperujúce riešenie nášho štátu. Ako každý totalitný režim, aj komunistické zriadenie štátu predstavovalo diktatúru v rôznych oblastiach. Jednou z nich bolo aj umenie, s ktorým sa nepochybne spája literatúra. Nastolenie prísnej cenzúry, obmedzenie slobodnej tvorby a plurality názorov so striktnou orientáciou k nadiktovanému literárnemu smeru – socialistickému realizmu – predstavovali základnú zložku socialistického režimu. Práve v menovaných skutočnostiach nastáva asociácia s témou našej hodiny. Pre dokonalejšie uchopenie vedomostí sa žiakom premietnu obrazy s ideou marxisticko-leninského učenia, súvisiace s témou literárnych diel socialistického realizmu. Ako názornú ukážku, zobrazujúcu interferovanie politického zriadenia do oblasti umenia, premietneme žiakom umelecké diela od slovenských maliarov: Ladislava Gudernu – *Kosec a traktor* a *Na poli* či Ladislava Čemického – *Nastali nové časy*. Pomocou vizuálnych materiálov sa snažíme načrtnúť dobovú tematickosť, poukazujúcu na ideály socialistického učenia. Naším cieľom je taktiež „ponoriť“ žiaka do atmosféry po zahájení februárového prevratu prostredníctvom obrazov. Z pedagogického hľadiska sa zároveň snažíme prepájať niekoľko vzdelávacích oblastí Štátneho vzdelávacieho programu, konkrétne umenie a kultúra, ale aj človek a spoločnosť. Počas premietania obrazov využijeme možnosť vyvolať jednotlivých žiakov a spýtať sa ich na otázky:

- „Ako na teba obraz pôsobí?“
- „Čo podľa teba obraz znázorňuje?“
- „Prečo si myslíš, že maliar do svojho diela zakomponoval práve tieto prvky?“

Pomocou otázok sa snažíme stimulovať senzualitu žiakovej fantázie. Na základe uvedených odpovedí od vyvolaných študentov sa informujeme o individuálnych odpovediach a názoroch na dané otázky. Po úvodnej teoretickej časti o historickom kontexte a následnom

premietaní dobových obrazov sa postupne dopracujeme k niekoľkým kľúčovým pojmom, ako je pole, žatva, poľnohospodárstvo, roľníctvo/roľník, traktor, kosa, ľud, práca atď.

V jadre našej vyučovacej hodiny budeme venovať pozornosť poetickému textu socialistickorealistického literárneho smeru. Ako názornú ukážku sme pre žiakov zvolili báseň *Žatva v JRD* od básnika Pavla Gašparoviča Hlbina.

UKÁŽKA

Žatva v JRD

*„V jednotnom družstve veselšie sa žalo,
V spoločnej práci radosť kvitne,
Obilia viacej menej potu dalo,
Bohatšie sypú klasy žitné.
Jednotné družstvo roľnícke už jasá
Pri tanci na dožinkách v kole.
Mládenec svoju dievku ponatriasa,
Sýtia sa pri spoločnom stole.
Pán Boh sa s láskou na tú radosť díva,
Keď bratia žijú bez lakoty,
Keď prišla opäť doba spravodlivá
A nikto necíti viac psoty ...*

(P. G. Hlbina, cit. podľa Mikula, 2017, s. 80).

JADRO HODINY

Každému žiakovi sa rozdá menovaná báseň na papieri. Zvolíme si jedného žiaka, aby prečítal ukážku nahlas so správnou technikou čítania. Študent štvrtého ročníka by mal ovládať plynulé čítanie súvislého literárneho textu, správne dýchanie, artikulovanie, dodržiavanie spisovnej výslovnosti a rešpektovanie rytmickej usporiadanosti básnického textu. Pedagogicky kompetentná osoba dohliada na dodržanie menovaných aspektov. Po prečítaní básne sa so žiakmi snažíme upútať pozornosť na formálnu stránku diela, čím si precvičujú svoje analytické zručnosti. Upriamujeme pozornosť na konštrukciu básne, teda zisťujeme, z koľkých strof je menovaná poézia skomponovaná. Následne si všímame počet veršov v každej strofe. Spoločnou analýzou vonkajšej kompozície básne sa snažíme zistiť, koľko slabík obsahujú verše. Učiteľ následne vyvolá troch žiakov, pričom každý žiak má za úlohu spočítať slabiky veršov v jednej individuálnej básnickej strofe. Po menovaných úkonoch teda prichádzame k záveru, že z formálneho hľadiska je dielo skomponované z troch strof. Každá strofa je zložená z rovnakého počtu štyroch veršov a následne sa strieda slabičnosť v jednotlivých veršoch v počte 11 a 9. So študentmi sa naďalej venujeme básnickému rozboru, konkrétne si všímame typ rýmu, ktorý sa autor textu rozhodol aplikovať. Učiteľ vyvolá žiaka, aby mu odpovedal na otázku: „Aký rým nachádzame v básni *Žatva v JRD*?“. Následne študent predostrie schému striedavého rýmu abab pri záverečných slovách vo veršoch (*žalo, kvitne, dalo, žitné /*), vďaka čomu sa vykonala skúška správnosti žiakovej odpovede. Do popredia kladieme dôraz na jednoduchosť formy básne, ktorá priamo súvisí s požiadavkou masovej dostupnosti národa. Jednoduchá, rýchla, ľahko interpretovaná, zrozumiteľná a ideologicky jednoznačne ukotvená poézia. Na základe menovanej skutočnosti

dochádzalo v dielach k častej absencii umeleckej hodnoty. Celkový estetický zážitok nebol primárnym znakom socialistického realizmu, základ tvorila predovšetkým idea socializmu ako jediného prosperujúceho ideologického smeru vo svete, doplnená formálnou súmernosťou (rovnaký počet veršov v strofách + striedavý rým – indikátory tradičnej básnickej podoby).

Po analyzovaní vonkajšej kompozície básnického diela otvoríme so žiakmi diskusiu, ktorú venujeme sémantickej, teda významovej či obsahovej stránke. Snažíme sa interpretovať text čo najzrozumiteľnejšie. So študentmi si všímame podobnú prítomnosť prvkov v texte s prvkami na premietnutých obrazoch. Pomocou hľadania analógie medzi básňou a mal'bami prepájame oblasť umenia, kultúry a histórie spolu s prítomnosťou estetického myslenia. Postupnými odpoveďami od študentov sa dostávame k téme a idei básne. Učiteľ sa spýta, o čom nás informuje prvá strofa. V prípade, že sa zo študentov nik neprihlási, ľubovoľne vyvolá jedného konkrétného žiaka, aby sa pokúsil vlastnými slovami interpretovať úvod básne. Základnou definíciou prvej strofy sa stáva paralelná tematika s maľovanými ukážkami obrazov. Družstvo, žatva, spoločná práca na poli, obilie, klasy. Kľúčové pojmy pre socialistickorealistickú poéziu päťdesiatych rokov dvadsiateho storočia nás už v úvode informujú o obsahu danej básne. O radosti z roľníckej práce, zo žatvy, z pocitu tvrdej práce, ktorá nám napokon poskytne bohatú úrodu. Postupne prechádzame k ďalšej strofe s identickou metódou analyzovania a interpretovania. Opakovane si všímame tému, ktorú následne prediskutujeme. Entuziazmus roľníckeho družstva sa stáva opätovne prítomným prvkom. Slávnosť po skončení žatvy (dožinky) a ľubostný motív tvoria ústrednú časť druhej strofy. So žiakmi sa snažíme prísť na explicitné znaky menovaného literárneho smeru vo veršoch druhej strofy. Radostné opojenie z roľníckej práce, dožinkovej slávnosti a pocitu, že našu obživu sme si zaobstarali zaslúženou poľnohospodárskou prácou. Následne interpretujeme so žiakmi záverečnú strofu. Počas čítania vidíme istú diferenciu v zaužívaní lexikálnej zásoby dvadsiateho prvého storočia so slovnou zásobou, ktorá sa používala v minulosti. Preto sa žiakov spýtame, či sú všetky slová zrozumiteľné a poznajú ich význam. Pozornosť menej zaužívaných slov tvoria najmä tvary podstatných mien: *lakoty* či *psoty*. Menované pojmy sa snaží pedagogický zamestnanec vysvetliť. V prípade žiackych otázok si pre lepšiu predstavivosť pojmov môžu dopomôcť vyhľadaním slov v *Krátkom slovníku slovenského jazyka*.³¹ Následne sa venujeme obsahovej stránke tretej strofy. Všímame si paralelné znaky s predchádzajúcimi veršami a nahlas vyjadrujeme svoje odpovede. Kolektívne sa dopracujeme k záveru, že primárnou informáciou sa v konklúzii diela stáva myšlienka lásky a radosti v budúcej (*spravodlivej*) dobe, v ktorej občania nepociťujú núdzu. Interpretáciu môžu doplniť aj názory reprezentujúce dúfanie a vieru v lepšiu budúcnosť. Záver teda nenesie explicitne vyjadrenú radosť z roľníctva či inej poľnohospodárskej činnosti ako v predchádzajúcich strofách, ale utvára akúsi glorifikovanú ideu o období, ktoré autor denominuje pojmom „*doba spravodlivá*“. Po sémantickom rozboře tretej strofy kolektívne analyzujeme komplexnú tému celého básnického diela. Študentov tak stimulujeme k precvičovaniu interpretačných kompetencií. Všímame si základné prvky, ktoré autor do básne koncipoval, taktiež sa venujeme individuálnym žiackym postrehom, ktoré sa vyjadrujú nahlas. V priebehu našej kolektívnej interpretácie sa dopracujeme k niekoľkým záverom analyzovanej poézie socialistického realizmu. Primárnym poslaním menovaného literárneho smeru básnického diela od Pavla Gašparoviča Hlbinu bolo najmä poukázanie na silu veľkého roľníckeho družstva, ktoré zabezpečuje radosť (*veselšie sa žalo*), obživu (*sýtia sa pri spoločnom stole*), lásku, ideál a porozumenie (*keď bratia žijú bez lakoty / nikto necíti viac psoty*).

³¹ Odkazujeme na internetovú stránku: <<https://slovník.juls.savba.sk>>.

Všetky menované aspekty boli determinované ideologicky nadiktovaným učením, ktoré podporovalo straníckosť (umelec je na strane politickej ideológie), ľudovosť (umenie má slúžiť ľudu), schematizáciu (klasifikovanie postáv na čierne a biele), idealizovanie pracujúceho roľníka či snahu zachovať mier (Polakovičová et al., 2013). Súbor menovaných prvkov predstavoval základ poetickej a prozaickej tvorby socialistického realizmu s následkom degradujúcej estetickej hodnoty. V súvislosti s menovaným autorom pripomeniem žiakom niekoľko informácií o jeho tvorbe či politickom a náboženskom presvedčení. Osoba P. G. Hlbinu je žiakom známa z predchádzajúceho učiva o katolíckej moderne, pričom patril k popredným predstaviteľom menovaného smeru. Gro katolíckej moderny tvorili najmä prvky: Boh, Ježiš, Cirkev či spirituálne a náboženské myšlienky. Situácia po roku 1948 (s nastolením komunizmu) bola v rozpore s niekoľkými oblasťami a jednou z nich bolo aj kresťanstvo. Marxisticko-leninské učenie neuznávalo žiadne náboženstvo. Komunisti sa snažili pretlačiť svoje idey do každej oblasti života a majoritná časť autorov, ktorá písala rôzne žánre s rôznymi smermi, bola zväčša nútená do transformácie vlastnej tvorby k myšlienkam socializmu alebo sa dobrovoľne/nedobrovoľne vzdala oficiálneho publikovania vlastnej tvorby. P. G. Hlbina patril k umelcom, ktorí sa spočiatku rozhodli skĺbiť náboženské myšlienky s prvkami socializmu („*Pán Boh sa s láskou na tú radosť díva*“). Snažil sa zaujať kladný postoj ku komunistickým ideálom a predstavám o lepšom zajtrajšku, o budovaní mieru, čím sa pre dnešnú spoločnosť stal ľahko ovplyvniteľným až naivným básnikom. Na základe tejto skutočnosti nebol literárne odstavený. V porovnaní s ostatnými stúpenkami katolíckej moderny (napr. J. Silanom) sa nestiahol z verejného publikačného života, ale naopak, podľahol a podvolil sa ideológii. Jeho tvorba sa začala orientovať socialistickým realizmom s použitím tradičného socialistického literárneho znaku – schematizmu. Napokon sa mu nepodarilo prevrstviť náboženstvo so socializmom, čo viedlo k následnému sklamaniu a k dezilúzii z poézie (porov. Mikula, 1999, s. 155). Na hodine sa budeme naďalej rozprávať o problematike socialistického realizmu a básni od Pavla Gašparoviča Hlbinu ako názornej ukážke literárneho smeru. Menovaná činnosť prebieha niekoľko minút formou voľnej diskusie, do ktorej žiaci ľubovoľne prispievajú vlastnými postrehmi, napríklad:

- Aký estetický zážitok vyvolala báseň danému jedincovi,
- Myšlienky a úvahy o tom, či by podobné diela dokázali upútať pozornosť čitateľa v aktuálnej dobe,
- Dôvod, prečo sa v básni spomínajú ľudové prvky,
- Čo je cieľom danej agitačnej lyriky (lyriky, ktorá sa snaží presvedčať o ideách),
- Ako na žiaka vplýva historické obdobie, a čo si myslí o poetickej tvorbe socialistického realizmu na základe básnickej ukážky,
- Ktoré prvky v básni sú totožné s prvkami na obrazoch a prečo?
- V čom sa líši poézia dvadsiateho prvého storočia s poéziou socialistického realizmu?
- Čo považuje žiak za hlavné divergentné znaky?
- Mala podľa žiaka literatúra socialistického realizmu prínos pre spoločnosť alebo umenie?

Pomocou krátkej diskusie si žiaci môžu jednoduchou formou osvojiť niekoľko poznatkov o básni a problematike socialistického realizmu a jeho vplyve na spoločnosť, vďaka čomu sa rozvíjajú vzdelávacie oblasti: človek a spoločnosť / človek a hodnoty / jazyk a komunikácia. Podnecujeme žiaka ku klasifikačným a aplikačným kompetenciám, na základe ktorých rozvíja tvorivé myslenie, formuluje vlastné názory a argumenty, vysvetľuje estetickú funkciu

a charakterizuje literárnohistorické obdobie.

Na základe optimálnych pamäťových a klasifikačných kompetencií literárnovedných vedomostí, ktoré má žiak štvrtého ročníka ovládať, sa žiacka pozornosť upriami na prítomnosť umeleckých prostriedkov. V básni sa teda zameriame na trópy a figúry. Študenti vyhľadajú v texte umelecké prostriedky v podobe metafory (*radosť kvitne*) či epitetonu (*klasy žitné/doba spravodlivá*), ale taktiež básnické figúry: anafory v podobe spojky *v a keď*. Zároveň sa o menovaných umeleckých trópoch a figúrach rozprávame, aby sme kolektívne zistili a odôvodnili, prečo sa autor rozhodol pre aplikovanie týchto prostriedkov. Umelecká kvalita básnických prostriedkov zohráva predovšetkým jednotný zámer s budovaním socializmu. Je teda ovplyvnená ideológiou, politikou, ktorá sa z nášho subjektívneho názoru nepovažuje za poprednú umeleckú kvalitu. Pre rozšírenie obzoru by som sa spýtala žiakov, aký estetický zážitok v nich vyvolávajú menované básnické prostriedky (formou diskusie, otázok a pod.). *Radosť kvitne/družstvo jasá/klasy žitné* vytvárajú asociácie s budovaním, roľníctvom, poľnohospodárstvom – s ideologicky nadiktovanými zámermi, ktoré sú z nášho pohľadu neadekvátne estetické, pretože súvisia s politicky angažovanou schémou a nie je v nich priestor pre fantáziu. Samozrejme, každý úsudok (aj od žiakov) by som považovala za osobný názor a rešpektovala ho.

ZÁVER HODINY

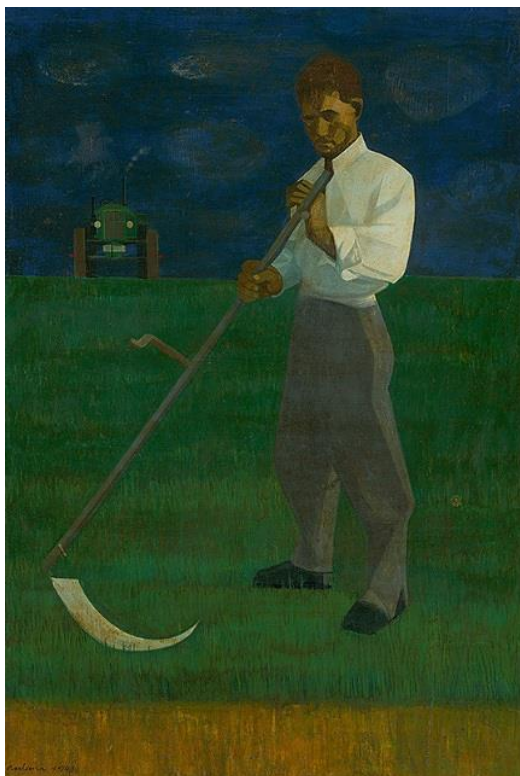
Záverečná fáza vyučovacieho procesu je založená na dvoch didaktických metódach. Prvou z nich je kreatívna metóda založená na skupinovom riešení, tzv. brainstorming. Cieľom je upevnenie rozmanitých žiackych postrehov do jednotného celku. Na tabuľu sa napíše pojem „socialistický realizmus“ a žiaci sa pokúsia vymyslieť čo najviac ďalších pojmov, ktoré vytvárajú asociáciu s menovaným literárnym smerom, ako je: družstvo, jednoduchosť, komunizmus, žatva, 1948, obilie, cenzúra, roľník, Sovietsky zväz, diktovanie, Gottwald, (ne)umenie a pod. Žiaci budú k tabuli vyvolávaní, v prípade, že nebudú vedieť, aký pojem majú napísať, môžu ich predbehnúť tí žiaci, ktorí si spomenú na pojmovú asociáciu skôr. Touto metódou študenti rozvíjajú kognitívne operácie, tvorivé myslenie a spracovávanie informácií.

Finálnu zložku našej hodiny bude tvoriť minikvíz v aplikácii Kahoot, v ktorej sa bude nachádzať 5 otázok s možnosťami A, B, C a D. Otázky budú súvisieť s dielom, ktoré sme na hodine interpretovali, ale taktiež so základnými charakteristikami o období socialistického realizmu. Minikvíz cez aplikáciu vykonávajú žiaci prostredníctvom vlastných mobilných telefónov. Na domácu úlohu si študenti prečítajú ukážky dvoch básní: *Pieseň domova* od Milana Lajčiaka a *Na Stalina* od Jána Kostru, s ktorými budeme na nasledujúcej hodine slovenského jazyka a literatúry spoločne pracovať. Ukážky majú nahraté v systéme EduPage.

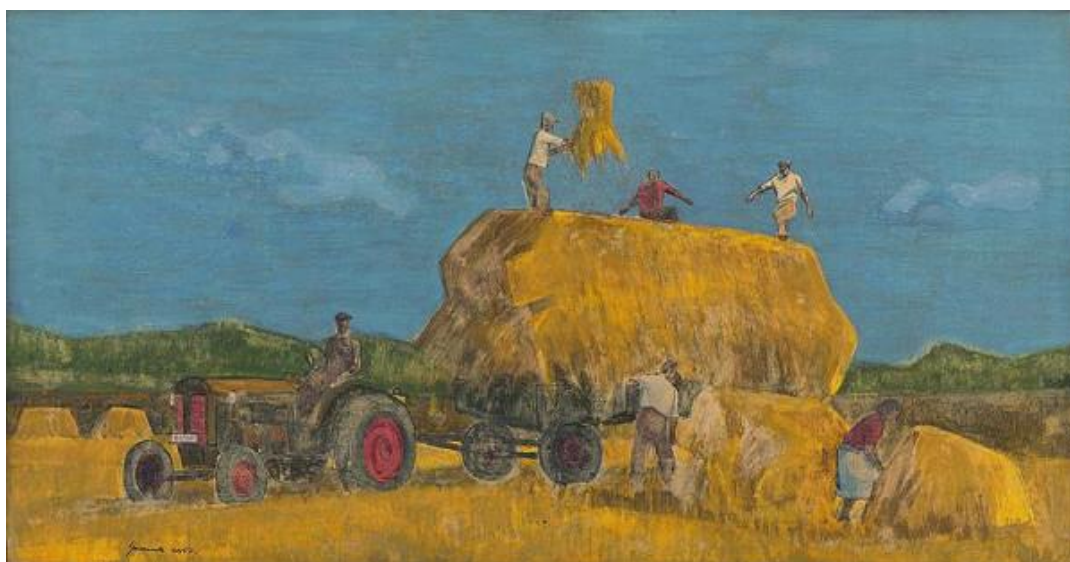
Cieľom našej hodiny bolo predstaviť a následne zopakovať základnú charakteristiku literárneho smeru socialistického realizmu. Študentom sme poskytli základné teoretické informácie o historicko-spoločenskom období na našom území. Následne sme žiakom poskytli ukážku poézie z roku 1952, ktorá sa začala propagovať nastolením totalitného komunistického režimu (pozri napr. Mikula, 2017, s. 80). Báseň Pavla Gašparoviča Hlbinu sa stala príkladným dielom prvej socialistickej vízie ideálneho roľníckeho hrdinu, ktorý sa v priebehu nasledujúcich rokov začal orientovať na budovanie socializmu a pokrokovú industrializáciu. Počas hodiny sme uviedli žiakom základné literárnovedné pojmy, ktoré predstavoval socialistický realizmus, a jeho znaky: idealizácia kladnej postavy, straníckosť, ľudovosť či schematizmus.

Následne sme využili didaktické metódy brainstormingu či krátkeho minikvízu s cieľom zopakovať si tematiku vyučovacej hodiny. Veríme, že koncepcia a metodika našej výučby bude pre študentov prínosná a obohatí ich literárnovedné poznatky.

OBRAZOVÝ MATERIÁL



Obrázok 26 – Ladislav Guderna – Kosec a traktor (1949)³²



Obrázok 27 – Ladislav Guderna – Na poli (1950)³³

³² Zdroj obrázka: <https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.O_1938>.

³³ Zdroj obrázka: <https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.O_4833>.



Obrázok 28 – Ladislav Čemický – Nastali nové časy (1951)³⁴

³⁴ Zdroj obrázka: <https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.O_2583>.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

LETZ, Róbert. 2008. Politický režim na Slovensku 1944 – 1948. In Podolec, Ondrej ed. *Február 1948 a Slovensko*. Bratislava : Ústav pamäti národa, 2008. s. 109 – 127. ISBN 978-80-89335-07-7.

MIKULA, Valér. et al. 1999. *Slovník slovenských spisovateľov*. Praha : Libri, 1999. 528 s. ISBN 80-85983-56-7.

MIKULA, Valér. 2017. *Socialistický realizmus v slovenskej poézii*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2017. 220 s. ISBN 978-80-223-4322-0.

POLAKOVIČOVÁ, Alena. et al. 2013. *Literatúra IV. Pre stredné školy*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2013. 208 s. ISBN 978-80-8120-247-6.

Slovníkový portál Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV [online]. Dostupné na internete: <<https://slovník.juls.savba.sk/>>.

Bc. Lucia Blehová

Tematický okruh:	Literatúra v totalitných podmienkach
Téma:	Snaha o zachovanie autorskej identity – tvorba Miroslava Válka
Ročník:	Štvrtý ročník strednej školy a štvorročného gymnázia
Vyučovacie metódy:	Výklad, kladenie otázok, práca s textom, interpretácia textu, analýza textu, čítanie, diskusia, rozhovor
Vyučovacie pomôcky:	Papiere s textom básne, prezentácia
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak dokáže reprodukovať znaky literárnej tvorby v čase totalitného režimu. 2. Žiak dokáže porovnať angažovanú a neangažovanú literatúru. 3. Žiak pozná tvorbu Miroslava Válka a vie o nej diskutovať.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom, vzťah s občianskou náukou
Štruktúra hodiny:	1. Úvod – opakovanie z predchádzajúcich učív, zoznámenie sa s osobnosťou Miroslava Válka a spoločensko-politickým kontextom 2. Jadro – analýza a interpretácia básne Miroslava Válka Ohýbači železa 3. Záver – upevnenie novonadobudnutých vedomostí pomocou rozhovoru a vedomostného kvízu

Ohýbači železa

„Na ulici Vuka Karadžiča
na rohu
dva muži ohýbajú ocelové prúty.
Je to práca tak trocha básnická.
Železo jak verš sa vzpiera vôli človeka.
Ale verš za veršom,
verš za veršom,
a je z toho jedinečná báseň.
Nad všetky tie verše,
na tretie poschodie
sa nastáhuje modrooká pointa.
Bude hladkať svoje štyri steny:
Ako je to pevne postavené
a koľko len sily potrebuje taký múr.

Mat' väčšie svaly, stal by som sa ohýbačom železa.“

ÚVOD HODINY

Hodina literatúry vedená v triede štvrtého ročníka strednej školy by bola venovaná priblíženiu tvorby jedného z najuznávanejších, no zároveň najkontroverznejších slovenských poetov dvadsiateho storočia Miroslava Válka. Hlavným cieľom hodiny by bolo priblížiť žiakom literárnu tvorbu Miroslava Válka ako jednu z podôb literárnej tvorby v totalitných podmienkach, rozšíriť si tak vedomosti spoznaním nových prístupov nielen tvorenia, ale aj analyzovania v oblasti literárnej vedy, ale aj si upevniť v tejto oblasti už nadobudnuté vedomosti. Konkrétne by cieľom bol rozvoj pamäťových, klasifikačných a aplikačných kompetencií, prezentovanie už nadobudnutej schopnosti techniky správneho čítania umeleckého textu, rozvíjanie schopnosti analyzovať a interpretovať umelecký text a taktiež rozvíjanie informačných zručností u študentov. Spôsob rozvíjania spomenutých kompetencií na hodine ďalej v texte konkrétne spomeniem.

Na začiatku vyučovacej hodiny by sme si spoločne stručne zopakovali, ktorých autorov dvadsiateho storočia už poznáme a medzi aké literárne smery ich zaradujeme – týmto spôsobom by si žiaci precvičili svoje pamäťové schopnosti a kompetencie v tejto oblasti. Následne by sme už začali preberať nové učivo – básnickú tvorbu Miroslava Válka. Celkom na začiatku tejto témy by som študentom pustila časť piesne Miroslava Žbirku *Jesenná láska*, poprípade pieseň Pavla Hammela *Smutná ranná električka*, ktorých texty napísal práve Miroslav Válek. Predpokladám, že by sa našli študenti, ktorí by pieseň/piesne poznali. Cieľom by bolo uvedomiť si, že autorova tvorba im nemusí byť (celkom) neznáma. Žiakov by som sa opýtala, ako na nich tieto zhudobnené básne pôsobia, čo ich zaujalo a ak ich poznajú, či si pamätajú ich hlavnú myšlienku. Týmto spôsobom by si rozvinuli nielen svoje pamäťové kompetencie, ale aj analytické, interpretačné a informačné. Žiaci, ktorí by poznali celý text piesne, by zároveň mohli svojimi poznatkami obohatiť aj svojich spolužiakov a ľahšie by sme sa presunuli k jadrú hodiny, ktorým by bola interpretácia jednej z Váľkových básní. Predchádzalo by jej všeobecné priblíženie si poetiky autora a jeho života.

Po krátkom úvode a menšom nahliadnutí do básne *Jesenná láska*, prípadne *Smutná ranná električka*, by sme si povedali čosi o autorovi – odkiaľ pochádzal, kedy sa narodil či kde študoval, s cieľom priblížiť žiakom obdobie jeho života a aké spoločenské a dejinné udalosti ho formovali. Učivo literatúry by sme si tak mohli prepojiť so všeobecnými poznatkami z dejepisu a do týchto všeobecných poznatkov zasadiť práve stručné informácie z jeho života o tom, čomu sa počas mladosti a v priebehu nasledujúcich rokov venoval. Stručné informácie o Váľkovom živote a jeho poetike by som čerpala z *Panorámy III* (poprípade aj z iných publikácií).

Keďže sa Miroslav Válek narodil v roku 1927, spýtala by som sa žiakov, aké najdôležitejšie udalosti z našej histórie sa po tomto roku udiali až do jeho smrti v roku 1991. Študenti by tak mohli spomenúť tie najhlavnejšie: 2. svetovú vojnu, vznik Slovenského štátu, nástup komunizmu a Nežnú revolúciu, poprípade iné, o ktorých vedia, že by sa pre svoj čas mohli dotknúť Váľkovho života. Tiež by sme si mohli priblížiť, čo počas týchto rokov robil a čomu sa okrem literárnej tvorby venoval. Pri tejto téme by si tak rozvinuli najmä svoje pamäťové kompetencie a schopnosť využiť interdisciplinárne vzťahy literatúry a dejepisu na konkrétnom príklade, t.j. spojiť všeobecné s konkrétnym. Možno by študenti očakávali, že v období komunizmu sa stal disidentom tak ako mnohí iní významní spisovatelia tohto obdobia, z ktorých niektorých by sme už boli preberali alebo by sme preberali v budúcnosti. Tu by bolo potrebné spomenúť, že Miroslav Válek, hoci je významným a uznávaným básnikom a jeho tvorba je naozaj kvalitná, patril do Komunistickej strany Československa, a dokonca bol ministrom kultúry takmer dvadsať rokov. Túto skutočnosť by som teda neopomenula. Práve naopak – priblížila by som, že ide o kontroverznú osobnosť, ktorú niektorí obhajujú a iní odsudzujú, aby si tak mohli utvoriť názor žiaci sami. Spomenula by som rovnako jeho neangažované básnické zbierky, napr. *Dotyky* alebo *Zvody* (už tu by som povedala, že báseň, ktorú budeme interpretovať, je zo zbierky *Dotyky*), ale aj angažovanú, akou bolo *Slovo*, kde vyjadroval podporu ideológie komunizmu, okliešťujúcej ľudskú slobodu. Kontroverznosť Váľkovho verejného pôsobenia by som vysvetlila nadväzujúc na to, že bol ministrom za Komunistickú stranu Československa, ktorá bola v tomto období jedinou stranou a mala plnú moc nad štátom a jeho orgánmi (porov. Čúzy et al., s. 30 – 33). Komunistická strana ako politická strana vychádzajúca z totalitnej ideológie komunizmu mala za cieľ vtlačiť komunistickú ideológiu do všetkých oblastí života a spoločnosti, teda aj do oblasti kultúry, umenia a literatúry. Válek bol teda ministrom kultúry, ale žiakom by som pripomenula, za akú stranu to bolo a čo to v takom prípade znamenalo – ministerstvo aj sám Válek rozhodovali o tom, aké literárne diela sa vydajú a ktoré nie. To teda znamená, že obmedzenie slobody slova neplatilo len v bežnom živote, ale aj v literatúre. Žiakom by som priblížila, že všetky literárne diela sa kontrolovali a ich vydanie muselo byť schválené. Toto všetko zastrešoval práve Miroslav Válek ako minister kultúry.

Uviedla by som, že Váľkova poézia, ktorá nie je angažovaná, má naozaj kvalitné prvky. Válek totiž nesúhlasil s čiernobielym videním sveta v literatúre raného obdobia vlády Komunistickej strany v Československu, najmä 50. rokov, keď sa začínal postupne budovať socializmus. Nepáčila sa mu jednoduchá tvorba ľudí, ktorí, nebyť pozdvihovania komunizmu a stalinizmu vo svojich dielach by sa len ťažko dostali do literárneho povedomia. Válek vniesol do tohto pochmúrneho obdobia pre ľudí aj pre literatúru živý záujem o individualitu človeka, jeho intímneho prežívania a pasovania sa s rôznymi životnými pocitmi. Nadväzoval aj na avantgardné smery, v jeho tvorbe možno takisto badať inšpiráciu v poetizme, českom literárnom smere (porov. Mikula, 2010, s. 87 – 89). Napriek jeho angažovanosti na vysokých pozíciách v komunistickej strane jeho podporovateľov aj odporcov spája rovnaký názor v tom, že veľká časť jeho básnickej tvorby je

vdaka jeho jazykovému prejavu, tematike zobrazovania ľudskej intimity a vnútorného prežívania človeka veľmi kvalitná a inšpiratívna. Ukázali by sme si to na príklade jednej z jeho najznámejších básní *Ohýbači železa*, ktorá je súčasťou zbierky *Dotyky*. Zároveň by som žiakom zadala úlohu na doma – prečítať si od neho ešte jednu báseň – *Domov sú ruky, na ktorých smieš plakať*, o ktorej by sme sa potom spoločne rozprávali na ďalšej hodine – ako na nich báseň pôsobila, aká je jej hlavná téma, aké iné motívy v nej našli, čo ich zaujalo a aké básnické prostriedky (nebolo by treba napísať všetky, len pár) v nej videli.

Po stručnom priblížení autorovho života a jeho tvorby by sme prešli na konkrétne dielo, ktorého rozbor by tvoril jadro hodiny. V tejto časti by si zároveň žiaci rozvíjali najviac kompetencií v oblasti literárnej vedy – interpretačné, analytické, pamäťové, aplikačné a techniku čítania a verejnej prezentácie textu.

JADRO HODINY

Začali by sme prečítaním diela. Žiakom by som rozdala ukážku básne na papieri, každý by si báseň sám potichu prečítal. Potom by som poprosila jedného zo žiakov, aby báseň prečítal nahlas – precvičil by si tak už zvládnutú kompetenciu techniky čítania a verejnej prezentácie textu, teda čítanie nahlas, zreteľne a zrozumiteľne, správne artikulovanie, dýchanie, využívanie prestávok kde treba a pod. Samozrejme, na jednej hodine nemôžu všetci techniku správneho čítania umeleckého textu prezentovať, najmä ak ide o rozsahovo krátku báseň. Počas roka by som sa teda snažila vyvolať na prečítanie textov, ktoré by sme preberali, postupne všetkých. Prvá otázka, ktorá by z mojej strany smerovala na žiakov po prečítaní básne, by bola, ako na nich báseň pôsobí a či niečomu nerozumejú. Tu by sa teda začalo rozoberanie samotnej básne, jej interpretácia a analyzovanie.

Po tom, ako by žiaci vyjadrili svoje pocity z básne, by sme si priblížili samotnú tému básne, ktorou je porovnávanie práce básnika, teda tvorenie poézie, s prácou manuálnou – ohýbaním oceľových prútov. Tému básne by, samozrejme, museli žiaci predstaviť sami. Tu by som sa žiakov spýtala, aký súvis vidia medzi týmito prácami, prečo môže akurát tieto lyrický subjekt porovnávať. Odpoveďou by mohlo byť, že rovnako ako je treba formovať do požadovaného tvaru oceľové prúty, tak aj báseň musí básnik písať tak, aby jeho verše dávali zmysel, aby v nich bol rým, ak ho tam básnik chce, aby správne narábal so slovami a vhodne ich vložil do veršov vzhľadom na myšlienku, ktorú chce vyjadriť a pod.

Moja ďalšia otázka by smerovala na Vuka Karadžiča – či už niekedy počuli toto meno a kto by to podľa nich mohol byť. Po rôznych odpovediach by som priblížila, že šlo o srbského jazykovedcu a žiakov sa spýtala, či vidia, hoci ide len o ulicu s jeho menom, nejaký súvis s témou básne. Následne by sme si vypočuli argumenty tých, ktorí súvis vidia, vysvetlili by aj prečo, a tých, ktorí nie, rovnako s odôvodnením. Odpovede by som uzavrela tým, že nemôžeme úplne vedieť, čo chcel povedať autor, dôležité je, čo nám hovorí samotná báseň. Obe skupiny – za aj proti – môžu mať pravdu. Žiakom by som sa tak na literatúre snažila vstúpiť, že je to v prvom rade literárne dielo, ktoré k nám prehovára, nepýtať sa, čo nám chcel povedať autor, ale čo nám hovorí jeho dielo. Rovnako by som sa snažila ich povzbudiť k tomu nebáť sa prezentovať svoj názor alebo interpretáciu, dokonca i nadinterpretáciu, pretože aj pomocou nej sa vieme čosi naučiť. Dôležité je nepokladať len svoj názor za jediný správny, ale dokázať sa zamyslieť aj nad interpretáciou svojich spolužiakov, teda správne využiť svoje analytické, klasifikačné a interpretačné schopnosti

a ďalej ich rozvíjať v prospech obohatenia seba aj ostatných.

Žiakom by som položila otázku, čo by mohlo byť dôvodom toho, že verš „na rohu“ svojim krátkym rozsahom akoby medzi inými veršami vyčnieval. V kontexte práce ohýbačov železa a básnika by toto vyčnievanie verša „na rohu“ mohlo byť interpretované ako zvýraznenie toho, že rovnako ako básnik, tak aj títo muži, robotníci, ohýbači železa, vykonávajú svoje povolanie bez toho, aby pri svojej práci vzbudzovali pozornosť. Ľudí bude zaujímať až výsledok práce. Proces zahŕňa skôr snahu plne sa bez vyrušovania venovať práci. Hoci tematika a forma diela nie je taká plytká ako pri iných angažovaných básňach z 50. rokov, práca socialistického človeka nie je celkom explicitne vyzdvihovaná alebo ospevovaná ani nesklzáva do didaktizovania alebo explicitnej oslavy robotníckej práce, báseň predsa nie je oslobodená od komunistickej ideológie. V básni totiž vystupuje do popredia robotnícka trieda, ktorú práve komunizmus dáva na piedestál. Valér Mikula dokonca tvrdí, že „[...] básnik tu je – ako sa patrí na päťdesiate roky – menej ako robotník“ (ibid, s. 87).

Pri interpretácii básne by som využila pohľad Valéra Mikulu na báseň z hľadiska odlíšenia od iných priamo angažovaných básní socialistického realizmu – Mikula vyzdvihuje odlíšenie *Ohýbačov železa* v otázke estetickosti, teda formu možno nazvať nápaditejšou, krajšou, čo súvisí s inšpiráciou Válka v avantgardnej poézii. Ďalej by som zdôraznila, na čo poukazuje Mikula, že neosobný svet bežného života v socializme prostredníctvom postáv ohýbačov železa akoby intimizoval, približoval (porov. ibid, s. 90). Lyrický subjekt taktiež dáva na rovnakú úroveň prácu robotníka aj básnika, pričom básnická činnosť sa „hodnotovo rehabilituje tým, že je implicitne označen[á] za prácu“ (ibid, s. 93). Inde ale Mikula píše o vyjadrení menejcennosti básnika v porovnaní s robotníkom (odvoláva sa na posledný verš básne). Tu možno žiakom spomenúť, že vďaka tomuto vyzdvihovaniu robotníckej práce si dovoľil modifikovať dovtedajší literárny prístup (porov. ibid, s. 97). Vieme totiž, že v socializme bola robotnícka trieda tou vyzdvihovanou, boli to robotníci, ktorí podporovali bolševickú revolúciu ako prostriedok k zlepšeniu ich životných podmienok. Zaujímavý je tiež pohľad na Váľkovu poéziu ako na pútavejšiu cestu k prijatiu socialistickej spoločnosti ako v prípade iných, priamočiarych a nezaujímavých socialistických diel, pri ktorých bolo dôležité len čo najzrozumiteľnejšie a najpriamočiarejšie zobrazit' socialistické idey. To Mikula približuje ako rozkladanie schematizmu s cieľom upevniť socializmus, „[I]ebo o zmysle, ba ani o jedinečnosti „stavby“ sa tu nepochybuje, rovnako ako o spokojnosti človeka v nej“ (ibid, s. 95). Teda žiakom to možno interpretovať ako stále rovnaký cieľ upevňovať cez literatúru pozitívny vzťah k socializmu, len prostredníctvom nových metód, ktoré sú pre čitateľa lákavejšie. Za zmienku tiež stojí, že názov básne môže aj žiakom evokovať prostredie cirkusu či jarmoku – ohýbači železa ako nejakí pouliční siláci (porov. ibid, s. 88). Čo možno tiež žiakom priblížiť je aj Váľkova inšpirácia v českom poetizme a tzv. poézii všedného dňa, čo sa odrazilo v motíve básne – bežná práca robotníkov niekde „na rohu“ (porov. ibid, s. 89).

Okrem obsahovej časti interpretácie by sme sa zamerali aj na kompozíciu a na využitie básnických prostriedkov v diele – trópov a figúr – keďže aj tie je potrebné vedieť nielen vymenovať, ale v diele aj konkrétne pomenovať. Žiakom by som sa v prvom rade spýtala, ako na prvý pohľad báseň vyzerá, ako je členená, aký je tu rým a pod. Mali by teda vidieť, že báseň tvorí jedna strofa a jeden samostatne stojaci verš a že je tu použitý jeden-jediný rým – *básnická, človeka*. Vzápätí by som sa ich spýtala, či aj vo veršoch: „[a]le verš za veršom / verš za veršom“ je rým. Správne by malo byť, že nie je, ide len o zvukovú zhodu. V prípade trópov a figúr by si žiaci pravdepodobne ako prvé všimli prirovnanie: „*železo jak verš sa vzpiera vôli človeka*“. Ďalej by mohli

pomenovať metaforu vo veršoch: „na tretie poschodie / sa nastáhuje modrooká pointa“. Niektorí by si mohli všimnúť aj symboliku čísla tri v treťom poschodí. Zároveň by som sa pri tomto verši opýtala, o čom spolu s nasledujúcimi môžu vypovedať a prečo sú pointe prisudzované práve modré oči. Žiaci by si rozvíjali svoje analytické a interpretačné schopnosti a v odpovedi by mohli zdôvodniť verše napríklad tak, že každá báseň (aj každá práca, keby sme chceli narážať aj na ohýbačov), má nejakú pointu alebo zmysel. Tak aj nad básňou *Ohýbači železa* obrazne „...“čnie pointa. „Bude hladkať svoje štyri steny: / Ako je to pevne postavené / a koľko len sily potrebuje taký múr“ – akoby bola pointa personifikovane hrdá na celé prepracované básnické dielo, ktorého podstatou je ona sama. Pod *modrými očami* by si mohli predstaviť v prenesenom zmysle slova flirtujúce, koketné správanie pointy, teda také, ktoré púta pozornosť. Žiaci by mohli vidieť ďalšiu metaforu pri: „bude hladkať svoje štyri steny“. Priblížili by sme si, že pointu tu básnik personifikuje, ukazuje jej hrdosť na báseň. Plynule by sme prešli k tomu, že za štyrmi stenami, teda nejakou stavbou, možno vidieť báseň, ktorá je uceleným literárnym dielom, obrazne povedané pevným ako múr: „koľko len sily potrebuje taký múr“. Za silou by žiaci mohli vidieť práve pointu, ktorú báseň prináša. Bez nej by totiž nešlo o veľmi hodnotné čítanie. Využila by som tu aj interpretáciu Stanislava Šmatláka o paralele medzi stavbou domu a stavbou básne, ktorá „[...] je typologicky príbuzná, nielen empiricky a geneticky, ale aj koncepčne a intencionálne“ (Šmatlák, 1971, s. 191). Samozrejme, žiakom by som túto paralelu priblížila menej náročným jazykom.

Z básnických prostriedkov by sme si mohli ďalej spomenúť paralelizmus vo verši: „verš za veršom / verš za veršom“, teda opakovanie tých istých vetných konštrukcií. Koncom básne je jeden samostatný, od zvyšku medzerou oddelený verš: „Mať väčšie svaly, stal by som sa ohýbačom železa“. Aj tu by som bola zvedavá na žiacku interpretáciu. Možno sa zdala lyrickému subjektu práca ohýbača železa ľahšia ako práca básnika. Ja by som tu okrem skôr spomenutej Mikulovej interpretácie opäť využila aj Šmatlákovu interpretáciu – ten básnika predstavuje ako „[...] špecialistu, ktorého pracovným nástrojom je ľudská reč“ (ibid, s. 191). Oddelenie posledného verša od zvyšku strofy možno vysvetliť snahou zvýrazniť jeho podstatu.

ZÁVER HODINY

Na konci hodiny by sme sa porozprávali o tom, čo sme sa dozvedeli o Miroslavovi Váľkovi a jeho poézii – že písal aj angažovanú poéziu, keďže bol členom Komunistickej strany, dokonca ministrom kultúry, ale významným slovenským básnikom sa stal pre svoju poetickú tvorbu, dotýkajúcu sa ľudskej intimity a individuality, a jeho spôsobu písania, vďaka čomu sa dobre číta. Aj dnes je inšpiráciou pre mnohých básnikov. Jeho spôsob písania a tvorbu sme si priblížili na jeho básni *Ohýbači železa*, kde píše voľným veršom, ktorý využíva aj v mnohých iných básňach. Tematizuje podobnosť medzi ohýbaním železa a tvorením veršov, báseň prirovnáva k pevnej stavbe a básnikovo tvorivé písanie k práci ohýbača železa. Zároveň sme sa pri nej venovali aj téme angažovanosti a neangažovanosti v literatúre totalitného obdobia. Úplný záver hodiny by bol venovaný zopakovaniu nového učiva prostredníctvom vopred pripraveného vedomostného kvízu s otázkami z nového učiva aj s niekoľkými otázkami z predchádzajúcich učív, ktoré boli zamerané na literatúru v totalitných podmienkach. Žiaci by si tak na konci hodiny precvičili najmä svoje pamäťové a klasifikačné kompetencie.

ZOZNAM POŽITEJ LITERATÚRY

ČÚZY, Ladislav et al. 2006. *Panoráma slovenskej literatúry III*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o. 176 s. ISBN 80-10-00846-X.

ŠMATLÁK, Stanislav. 1971. *Pozvanie do básne*. Bratislava : Smena.

MIKULA, Valér. 2010. *Démoni súhlasu i nesúhlasu*. Ivanka pri Dunaji : Vydavateľstvo F. R. & G. 158 s. ISBN 9788085508987.

VÁLEK, Miroslav. 2005. *Básnické dielo*. Bratislava : Svornosť a. s. ISBN: 80-7149-795-9.

Mgr. Romana Antalová

Tematický okruh:	Literatúra v totalitných podmienkach
Téma:	Próza subjektu
Ročník:	Štvrtý ročník strednej školy
Vyučovacie metódy:	Start-stop-continue, práca s textom, metóda otázok a odpovedí, diskusia, výklad, brainstorming
Vyučovacie pomôcky:	Úryvok románu <i>Narcis</i> (Rudolf Sloboda) – príloha; tabuľa, fixky/kriedy na tabuľu
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak vie vlastnými slovami porovnať slovenskú literatúru 50. a 60. rokov dvadsiateho storočia aj v súvislosti so spoločensko-politickou situáciou, čím uplatňuje medzipredmetové vzťahy. 2. Žiak dokáže definovať prózu subjektu a vie uviesť jej základné znaky. 3. Žiak vie samostatne interpretovať umelecký text z hľadiska jeho formy aj obsahu.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom
Štruktúra hodiny:	1. Metodický úvod 2. Evokácia 3. Uvedomenie si významu 4. Reflexia

Tematický celok Literatúra v totalitných podmienkach³⁵ predstavuje akýsi prierez podobami literárnej tvorby v období socializmu. V cieľových požiadavkách na maturitnú skúšku z predmetu SJL sú ako štandardizované diela slovenskej prózy z tohto obdobia uvedené: *Kolíška* (Alfonz Bednár) a *Ako chutí moc* (Ladislav Mňačko). Próza subjektu však zastúpená nie je, a to aj napriek tomu, že diela, ktoré túto líniu literárnej tvorby predstavujú, tvorili v 60. rokoch 20. storočia dominantnú líniu tvorby, ktorá má presah aj do súčasnosti, a tieto diela sú mimoriadne kvalitné.

50. roky 20. storočia predstavovali pre umenie takpovediac temné obdobie. Režimom presadzované kolektivistické požiadavky znemožňovali autorom naplno rozvinúť svoju individuálnu poetiku a v popredí neboli estetické ciele, ale najmä ciele agitačné a propagačné. Literárne diela mali presne predpísaný rámec, identické typy postáv, vzorce ich motivácie a správania, texty oslavovali socializmus ako politické zriadenie, zobrazovali smerovanie spoločnosti do krásnej budúcnosti – utópie. Autori sa požiadavkám režimu chtiac-nechtiac (pod hrozbou perzekúcií) podriadili.

Zlom nastáva v roku 1956. Na XX. zjazde KSSZ Nikita Chruščov odhalil Stalinove zločiny, čo bol pre mnohých šok. Totalitný režim sa dostal do stavu miernej destabilizácie. Vzhľadom na to, že politické zmeny sa prenášajú aj do zmien v poetike, aj umenie (a literatúra) prešlo zmenami – obracia sa ku kritike režimu (*Démon súhlasu*), prehodnocuje skúsenosť z druhej svetovej vojny (*Posledná vec*), do centra pozornosti sa dostáva človek-individualita.

Problematika subjektu a jej zobrazovanie je charakteristické práve pre obdobie 60. rokov. Okrem polemiky s obsahovým rámcom literatúry schematismu je literárna tvorba mnohých autorov charakteristická aj formálnymi experimentmi. Jedným z literárnych textov, ktoré ilustrujú prózu subjektu uvedeného obdobia s nápadnými obsahovými a formálnymi „vybočeniami“, je práve román *Narcis* (1965) od Rudolfa Slobodu.

Vzhľadom na to, že Rudolf Sloboda nie je štandardizovaný autor, nie sú jeho diela na hodinách literatúry dostatočne (alebo vôbec) vyučované, aj didaktické materiály k hodinám o Rudolfovi Slobodovi a jeho dielach takpovediac chýbajú. Táto vzorová (modelová) hodina teda môže slúžiť ako inšpirácia pre učiteľov, ktorí sa rozhodnú Slobodovi venovať na hodinách literatúry priestor. Totiž, okrem toho, že je *Narcis* jeden z najvýznamnejších románov obdobia 60. rokov, je aj sám autor jeden z najuznávanejších, súčasne však najkontroverzejších spisovateľov tohto obdobia.

POZNÁMKY K HODINÁM, KTORÉ PREDCHÁDZALI

Modelová hodina je koncipovaná podľa rámca E-U-R a kladie dôraz najmä na aktivitu žiakov. Aktivita však predpokladá znalosť diela, a preto je potrebné žiakov viesť k tomu, aby sa na hodiny literatúry priebežne pripravovali (čítali zadané texty). Predpokladá tiež, že žiaci z predchádzajúcich hodín už majú poznatky o literatúre v podmienkach totalitného režimu a poznajú pojem schematismus, ale aj základné literárnoteoretické pojmy (rozprávač, sujet,

³⁵ Vychádzame z učebnice: POLAKOVIČOVÁ, Alena. et al.: *Literatúra IV. pre stredné školy*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2020. ISBN 9788081207747.

protagonista). Taktiež by v rámci prípravy na hodinu literatúry mali mať žiaci prečítaný zadany úryvok z *Narcisa*.

ŠTRUKTÚRA HODINY

Počas hodiny používame metódu „start-stop-continue“, modifikovanú pre potreby tejto hodiny, ktorú „skryto“ realizujeme v priebehu celej hodiny – na tabuľu načrtne tabuľku s tromi stĺpcami, ktorú priebežne jednotlivými čiastkovými aktivitami dopĺňame:

Tabuľka 9 – Aplikácia metódy „start-stop-continue“

sloboda (start) (60. roky)	schematizmus (stop) (50. roky)	socializmus (continue) (1948 – 1989)

EVOKÁCIA

Vo fáze evokácie žiaci aktivizujú svoje dovtedajšie poznatky o próze v podmienkach totality, vhodnou metódou je diskusia alebo metóda otázok a odpovedí, v ktorej má možnosť vyjadriť sa každý žiak. Diskusia/otázky a odpovede vyústia do bodov, ktoré po evokačnej fáze učiteľ napíše do tabuľky (stĺpec schematizmus). Vzhľadom na dĺžku vyučovacej hodiny (45 minút) by táto fáza nemala trvať dlhšie ako 10 minút.

Učiteľ nastolí centrálny problém: „Predstavte si, že ste spisovateľ v roku 1953 a chcete napísať literárny text. Ako by ste postupovali? Ako by tento text vyzeral?“, prípadne: „Čo majú diela napísané v 50. rokoch 20. storočia spoločné?“. Vhodné je tiež zapojiť aj hodnotiaci postoj: „Myslíte si, že to autori mali jednoduché? Prečo?“

Odpovede žiakov stoja na vedomostiach, ktoré o 50. rokoch (o spoločensko-politickej situácii a literárnej situácii) majú z predchádzajúcich hodín. Ak odpovede žiakov „vybočujú“ z nastolenej témy, učiteľ by ich mal usmerniť a doplňujúcimi otázkami (situačne) nasmerovať. Dôraz sa v diskusii kladie najmä na neslobodu, autoritatívnosť režimu, predpísané požiadavky, ktorým sa autori museli prispôbiť.

Aktivita by mala obdobie stručne zhrnúť a dotknúť sa nasledovných faktov/skutočností:

- Estetická funkcia umenia nie je dôležitá, v popredí je agitačná a propagačná funkcia – umenie oslavovalo socializmus,
- Jediný smer, ktorý je dovolený, je socialistický realizmus: umelec je vždy komunista, umenie slúži ľudu, postavy sú dobré alebo zlé a hrdina je ideálny budovateľ socializmu,
- Literatúra je riadená centrálnne – režimom,
- V 50. rokoch 20. storočia prebiehali vykonštruované súdne procesy s ľuďmi, ktorí boli pre režim „nepohodlní“ (napr. Novomeský),
- Umenie riadila cenzúra, autori boli pod tlakom požiadaviek,

- Témy literárnych diel sú: budovanie tovární, združstevňovanie, oslava vodcov, porazenie západu vo vojne, smerovanie socialistického sveta ku krásnej budúcnosti.

Ak v odpovediach/vyjadreniach žiakov niektoré z uvedených kľúčových udalostí či bodov neodznajú, učiteľ ich doplní formou výkladu. Po realizácii aktivity učiteľ do stĺpca schematizmus na tabuľu heslovito tieto kľúčové udalosti vypíše. Tabuľka by teda mohla vyzeráť približne takto:

Tabuľka 10 – Stĺpec „stop“

sloboda (start) (60. roky)	schematizmus (stop) (50. roky)	socializmus (continue) (1948 – 1989)
	socialistický realizmus, propagácia socializmu, cenzúra a tresty pre „nepohodlných“, budovanie, čiernobiele postavy, krásna budúcnosť, spisovateľ = inžinier ľudských duší, kolektívnosť, dav, jednotlivec nepodstatný	

Na „záver“ evokačnej fázy učiteľ dodá, že spisovateľ bol v období socializmu vnímaný ako akési svedomie národa a inžinier ľudských duší³⁶, pretože jeho práca tiež bola budovať – budovať socializmus. To dopíše aj do tabuľky. Zdôrazní, že všetko v socializme smerovalo k radosti, optimizmu, nadšenia z nových čias a svetlej budúcnosti. Ľudia boli súčasťou davu, ktorý socializmus budoval, ich jedinečnosť sa podriadila kolektívite, uvažovali nie o sebe, ale o socializme. Jednotlivec sa teda podriadil kolektívu a aj v umení sa zdôrazňuje kolektívnosť, davovosť (učiteľ dopíše do tabuľky).

UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

Vo fáze uvedomenia si významu učiteľ „odbočí“ od tabuľky na tabuli. Podotkne však, že s tabuľkou sa bude ďalej pracovať. Pozornosť žiakov upriami na prečítaný úryvok z románu *Narcis*. Vhodné je hneď v úvode zistiť, či žiaci úryvok čítali – priamou otázkou „Čítali ste *Narcis*?“ alebo implicitnými otázkami, s ohľadom na otvorenosť vzťahu žiakov a učiteľa. Tiež je vhodné sa žiakov spýtať, či sa im dielo páčilo. Učiteľ následne bude viesť prispôbiť aktivity tak, aby bola hodina efektívna a žiaci si z nej odniesli čo najviac. Nasledujúci postup počíta s „ideálnym“ stavom, keď žiaci *Narcis* čítali. Fáza uvedomenia si významu je ťažiskom hodiny, preto je jej trvanie dlhšie – približne 25 minút.

Učiteľ nadviaže na vyjadrenie o optimizme a kolektivismu: „Je *Narcis* napísaný v súlade s požiadavkami, o ktorých sme sa už rozprávali? Je kolektivistický a optimistický?“ Uvedie, že očakáva iba odpovede áno/nie. Žiaci odpovedajú podľa vlastného uváženia a sú informovaní, že správnosť svojej odpovede si môžu potvrdiť na konci hodiny. Následne učiteľ nadviaže otázkou: „Čo vo vás evokuje názov románu?“, pričom žiaci formou brainstormingu voľne odpovedajú.

Očakávame odpovede typu: „sebecký, narcistický, príliš sa o seba stará, záleží mu len na

³⁶ Vyjadrenie o spisovateľoch ako inžinieroch ľudských duší pochádza z roku 1932 od J. Stalina.

sebe...". Učiteľ najčastejšie odpovede zopakuje (ideálne ich zapíše) a uvedie román: „Podme sa teda pozrieť na to, či je *Narcis* naozaj narcistický“. Na odpovede nadviaže v závere fázy uvedomenia si významu.

Jadrom hodiny je interpretácia románu, pričom sa induktívne odvodí definícia prózy subjektu. Preto sa aj interpretácia orientuje na základné znaky prózy subjektu, všeobecnejšie – prózy 60. rokov, je len čiastková – pre potreby hodiny. Učiteľ interpretáciu vedie pomocou otázok, je vhodné, ak sa žiakov pýta na ich názor. Otázky a odpovede kombinuje s výkladom. Ak žiaci odbočujú, pomocnými otázkami ich navedie na správnu cestu. Nižšie sa uvádza modelová interpretácia, ktorá môže učiteľovi slúžiť ako pomôcka. Uvádzame otázky, ktoré žiakov na interpretáciu navedú. Odpovede žiakov učiteľ dopĺňa výkladom tak, aby nezostala zanedbaná žiadna zložka interpretácie.

Príklady otázok, ktorými žiakov učiteľ navedie k interpretácii:

- „Kto je protagonistom románu? Ako by ste ho charakterizovali?“
- „Akú formu rozprávania a typ rozprávača využíva autor?“
- „Kam Urban odchádza? Ako je prostredie Urbana opisované?“
- „Je podľa vás Urban postava s bohatým vnútorným životom? Prečo?“
- „Aký je pomer deja a sujetu?“

Ukážka románu sa zameriava na protagonistu Urbana Chromého, ktorý „na vlastnú žiadosť zanechal vysokú školu“ (s. 20). Cestuje z Bratislavy do Ostravy, kde nastúpi do práce v železniarnach. Autor využíva vševediaceho rozprávača v er-forme, ktorý je však vo veľmi úzkom vzťahu k čitateľovi – dá sa povedať, že dej románu je ich „spoločným majetkom“, čitateľovi dáva najavo, že aj on sám je plnohodnotnou súčasťou textu: „No náš hrdina sa nehneval“ (s. 20). Tým sa zdôrazňuje postavenie čitateľa, ktorý je spolutvorcom textu, súčasne sa upriamuje jeho pozornosť na osobnosť protagonistu. Je teda zrejmé, že máme do činenia s literárnym textom, ktorého centrum tvorí „náš hrdina“, subjekt, v prípade *Narcisa* Urban Chromý.

Odchod Urbana z vysokoškolského prostredia do prostredia železniarní sa javí ako prvok typický pre diela socialistického realizmu – protagonista sa vzdáva individualizmu v prospech kolektivismu, práce, budovania. Tento hrdinov krok sa však javí ako pomerne ironický – odchádza z „elitárskeho“ prostredia a stáva sa „obyčajným robotníkom“. Zo zmeny má v úvode radosť: „Sadol si v novom meste na najbližšiu lavičku, zapálil si bystricu a všetko si pochvaloval“ (s. 20), aj prostredie je opísané optimisticky, v súlade s estetickými normami 50. rokov: „Videl plno mladých rozosmiatych tvárí, videl závory a komíny, hukot ťažkých mašín [...] holičstvá a obchody, kde-tu strom, kde-tu farebné plagáty“ (s. 20 – 21).

Následne je však čitateľ konfrontovaný s narúšaním typického literárneho zobrazovania 50. rokov. Základnou charakteristikou protagonistu je jeho reflexívnosť. Urban je postava uvažujúca, je zahľadený do svojho vnútra, uvažuje napríklad:

- **o náboženstve:** „Návrat do domu, z ktorého sme definitívne vyhнали démona, je pre účely návratu tohto démona ako stvorený. Teda: kajať sa, modliť sa, spovedať sa, prijímať, počúvať omše a nehrešiť. Je nevyhnutné pozeráť na určitý bod, aby sa nám myšlienky nevykoľajovali“ (s. 58);

- **o smrti, samovražde:** „Keby som sa radšej nebol narodil. Nemá vlastne chuť zabiť sa? Mohol by si zvoliť ľahkú smrť, lebo čo ak napokon umrie len po veľkom trápení?“ (s. 73);
- **o otázkach bytia:** „Ak by z niečoho mohlo vzniknúť nič, a to by bolo možné len vtedy, ak by toto niečo bolo vzniklo z ničoho, a to nevieme a nie sme ochotní tvrdiť, tak je všetko v najlepšom poriadku“ (s. 59).

Reflexívnych pasáží je v ukáze románu veľa, úvahy tvoria jej väčšinu. Úvahám, reflexívnym „vybočeniam“, pritom ustupuje aj samotný dej – je redukovaný na Urbanov príchod, prácu a odchod späť domov. Sujet je teda orientovaný do vnútra subjektu – Urbana, dokonca sa dá tvrdiť, že vonkajší svet je len akousi „ilustráciou“ Urbanových úvah. Aj to je v ostrom rozpore so zobrazovacím rámcom literatúry 50. rokov – v centre pozornosti je subjekt, jeho vnútorné rozpory, vnútorný život, ktorý je bohatý a úplne odhalený. Ak sa vonkajší svet aj opisuje, nie sú to významné a „veľké“ veci (narozdiel od 50. rokov). Opisy sú zamerané na predmety či javy každodennosti: „*Teraz obsahoval [pozn. kufor] päť knižiek, dve košele, zo tri vreckovky, holiace náčinie za päťdesiat korún, písanku, ktorá sa neskôr stane denníkom, tubu lepidla Drago, pastelky, zubnú kefku a zubnú pastu, šesť párov ponožiek a bonboniéru alias album aj schránku na prijatú poštu, dýku a mydlo.*“ (s. 19). Zachádzajú do najmenších detailov, tematizujú ľudskú každodennosť, jedinečné veci či problémy jednotlivca, ktorého osobnosť bola v predchádzajúcom období ideológiou potláčaná.

Po interpretácii sa učiteľ vráti k výsledkom brainstormingu. Zopakuje najčastejšie odpovede žiakov a položí otázku: „Myslíte si, že je Urban narcistický? Aký je rozdiel medzi mytologickým Narcisom a Urbanom?“, pričom žiaci odpovedajú podľa svojich subjektívnych dojmov. Učiteľ následne pokračuje formou výkladu. Uvedie, že v kontexte doby svojho vzniku (1965) pôsobí aj názov románu ako provokácia. V súvislosti s názvom sa totiž vynára postava mytologického Narcisa, ktorý sa zamiloval do svojho vlastného obrazu. Aj Urban je svojím spôsobom narcistický, zaujíma ho predovšetkým jeho vnútorný svet a sujet je tvorený najmä jeho úvahami. Urbanovo „zaľúbenie sa do seba“ však nie je úspešné, práve naopak. V závere románu konštatuje, že „*roky, ktoré prežil mimo domova, sú jeho prehrou*“ (s. 218). Názov románu je teda v istom zmysle ironický – Urban-Narcis sa hľadá, no nenašiel sa. Odchádza z vysokej školy do železiarní, no je to len ironické gesto.

Následne učiteľ upriami pozornosť na formálnu stránku textu, opýta sa žiakov, či je podľa nich forma románu odlišná od textov socialistického realizmu. Na základe žiackych odpovedí formou výkladu dodá, že dej nie je jednoliaty a priamočiary ako v textoch soc. realizmu, ale je potlačený do úzadia veľkým množstvom úvahových „odbočiek“, v celom románe je veľa snových výjavov a prelína sa fantazívnosť a realita.

Žiakom položí otázku: „Viete teda z interpretácie *Narcisa* odvodiť znaky prózy 60. rokov? Čo je v tejto próze iné oproti 50. rokom?“ – žiaci odpovedajú (možnosť im pomôcť) a učiteľ dopisuje do stĺpca „Sloboda (60. roky)“ základné znaky prózy subjektu, ktoré vyplývajú z interpretácie:

Tabuľka 11 – Stĺpec „start“

sloboda (start) (60. roky)	schematizmus (stop) (50. roky)	socializmus (continue) (1948 – 1989)
prehodnocovanie 50. rokov, uvoľnenie režimu, v popredí jednotlivca a jeho vnútorný život, úvahovosť, zameranie na detail, výjavy z každodennosti, INDIVIDUALITA	socialistický realizmus, propagácia socializmu, cenzúra a tresty pre „nepohodlných“, budovanie, čiernobiele postavy, krásna budúcnosť, spisovateľ = inžinier ľudských duší, kolektívnosť, dav, jednotlivec nepodstatný	

Učiteľ poukáže na vyplnenú tabuľku a objasní žiakom, že v prvom stĺpci je napísané, s čím sa v próze 60. rokov začalo (start), čo sa dá ľahko porovnať s druhým stĺpcom, ktorý predstavuje to, čo skončilo (stop). Tretí stĺpec bude doplnený v rámci fázy reflexie.

REFLEXIA

Fáza reflexie je v rámci komunikačného modelu E-U-R azda najdôležitejšia, pretože práve tu sa budujú vlastné vedomosti. Nové sa prepája so známym, čím sa vedomostný základ rozširuje. V rámci fázy reflexie učiteľ doplní tretí stĺpec tabuľky (socializmus), čím sa hodina uzavrie ako logický celok. Trvanie poslednej fázy je približne 10 minút, avšak je potrebné rámec prispôbiť aktuálnym potrebám žiakov či hodiny.

Vo fáze reflexie učiteľ zvolí metódu výkladu, pomocou ktorej žiakom odovzdá informácie o autorovi, kontexte vzniku románu a kritických reakciách naň. To bude slúžiť ako základ pre vyplnenie tretieho stĺpca tabuľky.

Rudolf Sloboda pochádzal z Devínskej Novej Vsi, kde prežil väčšinu svojho života. Nedokončil štúdium filozofie a neskôr sa stal profesionálnym spisovateľom, písal prózu, drámu, dokonca aj jednu básnickú zbierku. Vo svojich dielach využíva autobiografické prvky, inšpiruje sa vlastným životom. Je jedným z autorov, ktorí debutovali v časopise *Mladá tvorba*. Ten vznikol v roku 1956 ako reakcia na uvoľnenie režimu a poskytoval publikačný priestor mladým autorom. Sloboda je však trochu kontroverznou osobnosťou – podľa jeho denníkov tvoril rád, ale v obmedzených možnostiach socializmu tvorbu súčasne považoval za ťažkú prácu a trápilo ho, že nemôže tvoriť slobodne. Nemal teda úplne ideálne podmienky, aj napriek uvoľneniu. *Narcis* označila literárna kritika za „myšlienkový chaos“, čím sa potvrdzuje, že román je do istej miery provokáciou a krokom od vtedajšej tradície (porov. Felix, 1967, s. 123 – 125).

Učiteľ sa v závere hodiny spýta žiakov, čo sa podľa nich z 50. rokov predsa len zachovalo počas celého obdobia socializmu. Zdôrazní, že aj napriek obdobiam uvoľnenia nemali v socializme autori nikdy absolútnu slobodu slova, ako ju máme dnes. Do tretieho stĺpca tabuľky dopíše to, v čom sa v rámci socializmu „pokračovalo“ aj napriek uvoľneniu (continue).

Tabuľka 12 – Stĺpec „continue“

sloboda (start) (60. roky)	schematizmus (stop) (50. roky)	socializmus (continue) (1948 – 1989)
prehodnocovanie 50. rokov, uvoľnenie režimu, v popredí jednotlivec a jeho vnútorný život, úvahovosť, zameranie na detail, výjavy z každodennosti, INDIVIDUALITA	socialistický realizmus, propagácia socializmu, cenzúra a tresty pre „nepohodlných“, budovanie, čiernobiele postavy, krásna budúcnosť, spisovateľ = inžinier ľudských duší, kolektívnosť, dav, jednotlivec nepodstatný	nesloboda, totalita, cenzúra

UKÁŽKY

UKÁŽKA Č. 1

Horúci augustový deň rozpomienok

Príchod bol temer slávnostný, lebo nášho hrdinu nikto nepoznal. Mal slamený klobúk, ktorý dobre sedel na dohola ostrihanej hlave, sivé sako s jedným gombíkom, nohavice tej istej farby a staršie poltopánky, pravda, veľmi dobré.

Cesta z Bratislavy do Ostravy Urbana vôbec neunavila. Jeho batožina neváži viac ako desať kíl, okrem toho stretol vo vlaku niekoľko výnimočných ľudí, na ktorých zapôsobil. Kufor mal svoje roky. Bol obsažný a zvyknutý na nadávky, pretože pri dobrej vôli sa doň zmestilo aj šesťdesiat kilogramov, a rukoväť mal tenkú. Bola to vari len rukoviatka. Teraz obsahoval päť knížiek, dve košele, zo tri vreckovky, holiace náčinie za päťdesiat korún, písanku, ktorá sa neskôr stane denníkom, tubu lepidla Drago, pastelky, zubnú kefku a zubnú pastu, šesť párov ponožiek a bonboniéru alias album aj schránku na prijatú poštu, dýku a mydlo.

Keď teda Urban vystúpil z vlaku na stanici Poruba, zaduneli tympany a luby zahrali niekoľko alogických, ale krásnych akordov. Prudký úsmev a odpočínuté pohyby voľnou rukou mohli zaujať nestranného pozorovateľa. Bola jar. Slnčný sklonok dňa v cudzej zemi. Plechy sa leskli, zeleneli sa stromy, radostne šuchotali prvé od pančúch oslobodené lýtko. Most sa klenul.

Spýtal sa, ako sa má zaviezt' na Mierové námestie, kde je osobné oddelenie Vítkovických železniční. Hneď prvý muž všetko vedel a ochotne mu poradil. Musí nasadnúť na električku trojku a odviezt' sa až na konečnú, tam mu povedia ostatné. Elegantná trojka už čakala.

Pretože kol'ajnice plnili večný a nemenný zákon perspektívy, uvedomil si, že stojí vzadu, dobre sa drží a má ešte niekoľko cigariet zo Slovenska.

Cesta trvala asi tridsať minút. Alebo aj menej.

Keď vystúpil, poobzeral sa. Videl červený, neomietnutý kostol, križovatku, hotel, gitaristu, postávajúce skupinky mládeže, vrabce a jazyky olizujúce zmrzlinu. Sadol si v novom meste na najbližšiu lavičku, zapálil si bystricu a všetko si pochval'oval. Nebol spotený ani znervóznený ani neľutoval nič, čo by vari bolo treba ľutovať. Možno neskôr, áno, prišlo mu na um „možno neskôr“, ale

nie ako výsledok istých pochybností, ale ako obyčajné slová. Čakal, až mu padne do oka povestná ostravská sadza? Aj to. Keď si ju vybral, vstal a pobral sa na osobné oddelenie, skryté v Lesíčku. V nereprezentačnej budove, rozčlenenej drevenými stenami na oddelenia, hmýrilo sa niekoľko ľudí s kuframi. Nad ktorýmisi okienkom bolo napísané: Brigády. Postavil sa do radu k nízkemu mužovi a počúval rozhovory pri okienku. Utvrdil sa, že si stal do správneho radu, pripravil si dokumenty, strážil si kufor. Rad sa zmenšoval veľmi pomaly. Keď sa Urban dostal k okienku, zatvorili dvere z ulice a nikoho už nevpustili, boli tri hodiny poobede.

„Tak čo?“ opýtal sa ho úradník.

Urban mu odovzdal zmluvu na jednoročnú brigádu, občiansky preukaz a ešte nejaké iné papiere. Jeho fičúrsky výzor sa troška nezhodoval s tým, čo hovoria o ňom papiere. Tvrdia, že na vlastnú žiadosť zanechal vysokú školu, že má veľkú chuť do práce, že je maximálne zdravý atď. Úradník si všetko prečítal a poslal mladého muža na lekársku prehliadku do Závodnej nemocnice. Tak začínajú všetci, ide o evidenciu, nie že by tu neverili bratislavským lekárskeym posudkom.

„Mám ta ísť hneď?“ opýtal sa mladý muž.

„To se ví, že ne. Dnes se jenom ubytujete. Ordinuje se od šesti do dvanácti.“

Kufor zaplesal. Ešte dnes bude prázdny. Putoval so svojím gazdom na bytové oddelenie.

Asi po polhodine sa Urban našiel zas na Mierovom námestí a čakal na jednotku. Dostal byt v Hrabůvke. Električka už nebola taká krásna. Nie zato, že bola stará a pomalá. Bola nabitá, špinavá, lomoziaca, cengajúca, neintímna. No náš hrdina sa nehneval. Videl plno mladých rozosmiatych tvárí, videl závery a komíny, hukot ťažkých mašín, čierne domy, náklady, holičstvá a obchody, kde-tu strom, kde-tu farebné plagáty. Dobré sa potom okúpe a poleží si.

Spríevodca mu slúbil, že ho upozorní, kde má vystúpiť. Nemusí sa báť. Väčšina tam vystupuje. No za kufor zaplatiť musí. Aj táto cesta trvala asi pol hodiny. Keď došli už takmer za mesto, keď uvideli polia a les, električka vykrúžila veľký oblúk, prešla cez hradskú a všetci sa vysypali. Stál pred trojposchodovým domom typu zápalkovej škatuľky a utieral si druhú sadzu. Neistým, no nie bojazlivým krokom podišiel ku vchodu. Nebolo na ňom napísané nič, len Blok A. Vstúpil.

Prečo na tento deň myslí vždy, keď sa mu chce vrátiť domov?

Hádam bol vtedy po kúpeľi šťastný. Mal dvesto korún a po troch dňoch dostane brigádnických štyristo. Predal všetky knihy, priatelia mu vrátili dlhy... nikto nevedel, kam cestuje. Rodičom vôbec nepovedal, že nechal školu. Bol rád, že má po starosti, striasol sa zápočtu z angličtiny, ak máme spomenúť len tie najnepríjemnejšie okolnosti.

No a jar je všade milá. Leto bývalo ešte milšie. Chodil na kúpalisko a nestaral sa o nič. Nemusel rozmýšľať o otázkach, za ktoré sú platení kompetentní diplomati, nemusel sa desiť hrôzy atómovej vojny, nemusel zaujať nijaké stanovisko.

Po príchode do Ostravy nikto ani nevedel, či existuje. Ráno mu majster ukázal prácu, spustil teda vrtáčku a osem hodín na nič nemyslel. Potom čítal, čo sa mu zachcelo, mohol dokonca prestať čítať na desiatej strane, Chodil po lese a dýkou rýpal do machu.

Myslel na ženy?

Nie. V októbri odišiel na vojenčinu.

Až do konca vojenčiny si kdesi vnútri, na zvláštnom mieste zachoval ono prvotné svetlo. Kolísajúce sa borovice, šum listnatých korún, voda, chuť do jedla, zdravý spánok a istota, že kdesi d'aleko je niekto, komu sa páči. Myslel tým Boha? Vôbec o tom nerozmýšľal. Nikomu nepísal a ani nikto nepísal jemu. Po vojenčine sa sem zas vrátil... nič sa nezmenilo. Z okna bol stále pekný výhľad na krúžiace vtáctvo. Bývali modré dni... slnko ešte nevyšlo a on hľadieval na mraky a bol odpočínutý. Tak prešiel rok.

(s. 19 – 21)

UKÁŽKA Č. 2

Uvedomil si, že leží v ostravskej slobodárni a donekonečna omieľa starodávne lásky, plagizuje, synchronizuje, a politizuje a koniec koncov usiluje sa zbaviť veľkej cefalalgie typu trepanácia, nehodnej popularizovania, systemizovania ani poľutovania, len biť a biť, šabl'ou makat' za citlivé pokožkové útvary. Nezbavím sa ženy, nezbavím, hojže bože do jari, možno sa moja láska rozvarí, a keď ani jar nič nevyrieši, musím s inou zhrešiť, a čo sa mám trošiť, ved' milujem dokonalejšie ako kolo svoj stred, ako jojo špagát, ako víla dúhu.

Zaujímavé, že na to myslí človek pri najväčšej bolesti hlavy, ktorá sa môže skončiť aj smrťou, a taký, čo ešte nesúložil.

Niektó si kúpi peňaženku a len po rokoch sa naučí vkladať do nej stokorunáčky, no iný si všetko premyslí pred ktorýmsi obchodom koženej galantérie a keď ju má v rukách, vsunie svoj nasporený vklad do peňaženky, prenikavo voňajúcej novotou, s jasnou značkou roku výroby a podniku, z ktorého vyšla.

Opäť oná stará snaha klesnúť na hladinu katolicizmu. Potlačiť onániu na polučné príhody, potlačiť lenivosť a nezodpovednosť, zlikvidovať luhárstvo a aj ináč si obsekat' a obstrihať údy stvorené k práci, ale aj k hriechu, ak ste ich zle vychovávali. Len aby si sa dožil rána.

Zahod' hlúpe mladické ambície a chute spať s vydatými ženami, ktoré o to stoja a ktorým to pomôže prehrýzť sa stolom plným odrobiniek. Nechajme doznieť krásny symbol stola!

Nasledovalo precizovanie niektorých teologických aspektov, napomáhajúcich potrebnému klesnutiu ku katarzii, k smiechu a teplote, vždy sprevádzajúcej bolesť hlavy. Prichádza ti na um podobenstvo o návrate zlého anjela?

Musí se říci, že anděly nebolí hříchy ani tresty lidí. Smutek totiž a bolest – podle Augustína – není než z toho, co odporuje vůli. Avšak nic na světě se nepříhodí, co je protivou vůle andělu a jiných blažených.

Čo tým chceš povedať?

Návrat do domu, z ktorého sme nedefinitívne vyhnali démona, je pre účely návratu tohto démona ako stvorený. Teda: kajať sa, modliť sa, spovedať sa, prijímať, počúvať omše a nehrešiť. Je nevyhnutné pozeráť na určitý bod, aby sa nám myšlienky nevykoľajovali.

Istý človek cestoval do Galiley a prepadli ho zbojníci, zhanobili, okradli a nechali ležať na slncom žihanej ceste do Galiley. Okolo chodili farizeji a mýtnici...

Táto invokácia ťa bezpečne dovedie k pojmu morálky, o ktorom si si jasne dokázal, že nepomáha priblížiť sa k Otcovi. Čo teda byť alebo nebyť? Nikdy ťa to veľmi nezaujímalo, len keď si príliš trpel, teda celkom pohodlnické stanovisko. A aké je ešte iné? Ako je rozdiel medzi bytnosťou a bytosťou, tak je aj rozdiel medzi vnútorne prežitým odporom k radovánke a strachom žiť, vyplývajúcim

a plávajúcim na báze všetkých idealizmov. Nazdávaš sa, že k niečomu dospeješ?

Mal by si azda ísť ráno na spoved'.

Odľahlo by ti?

Ak aj nie, mal by si zaručené, že si klesol na ospevovanú hladinu a za nič nie si zodpovedný. Donúť sa k viere!

Chochochó! Či som definitívne nezavrhol mysticismus a hantýrku odôvodňujúcu ducha?

Okno, pokryté záclonami a ohraničené modrou, svitaním precitlivenou oblohou, je spomínaným bodom, ktorý pomáha zachraňovať.

Poznávame totiž o veciach, že môžu byť aj nebyť. Niektoré veci vznikajú a hynú, a v dôsledku toho môžu byť aj nebyť. Je nemožné, aby všetko, čo je také, bolo vždy, lebo čo môže nebyť, niekedy nie je. Ak teda všetko môže nebyť, voľakedy skutočne nič nebolo. Ak je to pravda, ani teraz by nič nebolo, lebo čo nie je, nezačína byť ináč, len skrze niečo, čo je. Ak nebolo nijakého súcna, nebolo možné, aby niečo začalo byť. Teda nie každé súcno je možné, vo veciach musí byť čosi nutné. Ale všetko nutné má svoju príčinu odinakiaľ (z iného), alebo ju vôbec nemá.

Nie je možné donekonečna postupovať v nutnostiach, čo majú príčinu vo svojej nutnosti, ako to nie je možné u príčin účinných, ako bolo dokázané. Treba teda stanoviť niečo, čo je samo od seba nutné, nemajúc odinakiaľ príčiny nutnosti, lež je príčinou nutnosti inému.

Po prvé: ako by mohlo nebyť nič, dá sa to dokázať?

Všetko padá, ostáva klesnutie, rozptýlenie, zjavenie, mýtus, šarlatánstvo, a to ja potrebujem. Nerušte! Po druhé: ak by existovalo nič, mohli by sme hľadať aj príčinu tohto javu. Je predsa isté, že čosi je, a teda musela byť príčina vzniku ničoho. Treba vychádzať z toho, čo je, a nie z toho, čo sme predpokladali. Možnosť (druhé Totiž) má veľmi pevný rámec v medziach času a priestoru, ako ináč sa chcete pohybovať k ničomu?

Ak by z niečoho mohlo vzniknúť nič, a to by bolo možné len vtedy, ak by toto niečo bolo vzniklo z ničoho, a to nevieme a nie sme ochotní tvrdiť, tak je všetko v najlepšom poriadku.

Potrebujem ja takéto nehoráznosti?

Čo potrebuješ, vari istotu? Vari zopár zaúch, pochvál, povzbudení, úspechov?

Vzhľadom k okoliu sa dá uveriť čomukoľvek, no vzhľadom k tradičnej láske nie.

O chvíľu asi zaznie rachot budivých mechanizmov, zdedených z obdobia, ktoré je dobre volať niekoľkými slovami čiže združeným pomenovaním, aby sa nezdalo, že nevidíme do podstaty vecí a musíme ju pomenúvať zaužívaným zvratom.

Som dosť odpočínutý a všetko vyriešim. Som slobodný a nikto ma neženie, som súcitný a nik predbežne nechce, aby som mu to dokázal, teda mívam, mívam, myslím a premyslím si všetko.

Milá!

Znížil som sa k mravcom.

Ako rád by som ťa pozval, ako rád by som si s Tebou posedel, to vie a je mi svedkom môj Otec nebeský. Bud' dobrá až do smrti... Tvoje vlasy by som tiež rád hladkal.

Neistota anjelov. Vraciam sa k tomu preto, aby som Ťa v závere mohol nazvať anjelom. Ty ma dobre poznáš a poznáš aj moje postupy, aj výsledky, si skoro všvedúca, no nevieš nič, čo nechceš vedieť. Aj to je vlastnosť boha. Aby som zbytočne nechodil okolo horúcej kaše: bolela ma hlava, a tak som si znovu opakoval svoje argumenty proti anjelom. Bol som náchylný volať niektorého z nich na pomoc. Stačilo by uveriť? Je strašné, ak mi skutočne pomohol a ja o tom ani neviem.

Čo teraz?

Bielučky dom so slamenou strechou, s hrubým komínom, záhradkou a staručkými manželmi. Kohút chodí. Spiecky hrabú. V komíne s takým ťahom môžete dostať zápal stredného ucha. Dym sa stáča, vychádzajúc z veľmi hrdzavej rúry vo vedľajšej izbe, kde dedo otvára vreckový nožík. Urban pozrel do okna a ľutoval hriechy, ktoré si náhodou pripamätal.

(s. 57 – 60)

UKÁŽKA Č. 3

O pol deviatej zobudil Urbana hrmot.

„Urban, nejdeš náhodou na nočnú?“ pýtal sa akýsi známy hlas.

Odpovedal, že nie a aby mu dali pokoj.

No muž pokoja nedá. Berie nôž a pichá ti ho do brucha. Iste si veľmi skríkol, no rana nie je smrteľná. Môžeš s ňou dokonca pracovať.

Dvadsaťjeden hodín pätnásť minút bol na Mierovom námestí a uvažoval, do ktorého neporiadku sa pôjde navečerať. Rozhodlo stretnutie s Tónom, ktorý sa tiež zbieral na nočnú a večerať bude v Lesičku. Tóno mu požičal dvadsaťpäť korún. Tento dobromysel'ný chlapec nemával pred výplatou peniaze a bol teda rád, že mu mohol požičať, dúfal, že si o ňom poopraví svoj názor.

Potom pomaly šli k Zvarovni, čo je neoficiálny názov pre kotláreň II. Kotláreň nie je kotolňa, ako sa domnievali mnohí, s ktorými prišiel človek do styku a ktorí nemali možnosť tieto pojmy diferencovať. Stojí naproti plynojemu a tvorí tuším severný okraj VŽKG. Okrem kotlov sa tu vyrábajú aj práčky na uhlie, pece, zapalovače a podobné fušky. Prídete k nej popri dlhom plote, ktorý oddeľuje ulicu 1. mája od dielní závodnej dopravy, napravo od nej je budova VB, dopravné oddelenie. Na popoludňajšiu zmenu chodievali niektorí po druhom boku, aby nachytali troška slniečka. Príchod na nočnú je natoľko nechutný, že vám podobné reflexie ani na um neprídu. Vpravo vidno kúsok začínajúcej Ostravy, baňu Hlbina, komíny koksárne, a to iba najbližšie, pusté pole, porastené burinou a nízkymi mladými topoľmi – totiž len kde-tu – ozaistná hôrka sa začína až ďalej. V mestách sa ľudia ponajviac orientujú podľa električiek, trolejbusov a autobusov, po tejto ulici chodí trojka. Ulica je jednoznačne priradená len k tomu číslu, iná linka tadeto nevedie. Ak poviete na Mierovom námestí vo voze T, že chcete vystúpiť pred kotlárnou, povie vám sprievodca: druhá zastávka.

Na čo myslí, keď tadeto ide?

Urban zväčša myslí na chvíľu, keď pôjde okolo závodu posledný raz, s kufrom, a na druhej zastávke

nevystúpi. Nesľubuje si od návratu domov nič ružové, no aj tak to bude krásne. Zväčša pozerá na strechy hál a vrýva si do pamäti kolmice spúšťané zo striech, lebo len tak sa dá zapamätať niečo užitočné. Už nie je tým dávnym entuziastom, ktorý na vojenčine rád namáhal svalstvo a dych svojho šesťdesiatkikilového organizmu. Tu ho už poznajú z celkom inej stránky, ako pomalého a pohodlného hundroša, ako fifika, ako vrtača, strihača a rovnača. Ktovie, kedy sa do tohto stavu dostal. Vari ho presvedčili, že je vlastne veľmi nepotrebný? Aj to. Jeho príspevok je nekvalifikovaný. Kde len prišiel k názoru, že človek musí pracovať rukami, aby sa zapáčil bohu? Áno, neraz preklíňal toho, kto mu tú myšlienku nasadil do hlavy. Odvtedy až podnes nestretol ani jediného, čo by mal podobný vzťah k práci. A tak sa stalo, že ju začal nenávidieť, a Tolstého tiež. Nie, to nie je odbočenie, práve dnes, keď ide nadrábať zmenu, ho chytá zlosť. Ten starý pokrytec kecal o morálke, ale najprv sa vyspal s množstvom žien. Hovoril o pokore, a predsa svoje idey propagoval. O čo mu šlo, do frasa? Najprv získal vzdelanie, no ty, Urban, ostaneš nedoukom, skrachovaným študentom, ani života, ani ženy si neokúsil... Nik ho nepochválil. Všetci kričia, že bolo zbytočné odchádzať zo školy, ak sa vôbec odhodlajú s ním o tom hovoriť. A Urban im vlastne odôvodňuje svoj krok vždy ináč, a nikdy nie – pravdivo. Pomocný robotník! Či je to vari ideál? Ved' si nemal chodiť sem, Tolstoj hovorí o sedliackom, a nie o fabrike, naopak, je proti nej. Všetci sú presvedčení, že ho gniavi život, že je nepodnikavý, že ho treba viesť za ruku, no, ináč je to dobrý človek... človek... človek...

Je bohom!

Možno by sa našli takí, čo ešte nezabudli, s akou chuťou pracoval, keď sem pred vojenčinou prišiel. Sústredene a presne osem hodín. Vtedy síce veril menej v boha, no mal akýsi pocit najväčšej zodpovednosti. Chcel byť dokonalým človekom. Chcel, aby ho ľudia milovali, obdivovali a chválili. Na zárobku mu nikdy nezáležalo, dúfal v rozličné teórie, ktoré si sám nedomýšľal, ako napríklad v Thoreauovu, že telesná práca, vykonávaná sústavne, prináša klasické výsledky. Pričom, prirodzene, nemal na mysli majetok. Spočiatku to bola rekreácia po mozgovej drine. Urban ani predtým nevyhľadával zábavy a rozptýlenia, jeho mozog fungoval od rána do večera len pre hlúpe a nezrozumiteľné tézy, v noci sa troška zabával s farebnými snami, občas si zaspomínal na detstvo, ktoré mal krásne. Nepočítaval nedostatok priateľstva ani nedostatok intimity, nemal ambície pre postavenie ani predstavu o manželstve či deťoch. Potreboval sa len prirodzene vyčerpať a klesnúť. Takmer denne počúval, ako zle urobil, že opustil školu, že mohol mať dnes dobré miesto, ba podaktorí vážne pochybovali o jeho zdravom rozume. Iní vraveli: byť ja tvojím otcom, neukázal by si sa mi na oči. Postupne začal považovať všetkých za primitívov. Pred mesiacom dokonca pocítil hnev pri pohľade na študentov, hlučne vychádzajúcich z pedagogickej školy. Nezavídal im? Urban sa síce svojím vzdelaním nikde nevystatoval, no ľudia sa všetko dozvedia. Jeho zatrpknutosť sa prejavila odporom k práci. Často spomínal na dni, keď ako pätnásťročný chodieval neobrobenými poľami rodného chotára a cítil sa osobne zodpovedný za ich zanedbanosť. Teraz nikto o jeho prácu nestál, všetci mu chceli vsugerovať, že pracuje len pre seba. Nestretal sa ani s nábožensky založenými ľuďmi, ktorí by videli v jeho spôsobe života ideál, zmysel. Ostávalo mu len presvedčenie, že nepremárnil čas. No teraz už aj o tom zapochyboval. Bolo to zúfale.

Vošli do fabriky. Stroje stáli, robotníci sa rozchádzali pod sprchy. Niektorí sedeli na improvizovaných sedadlách, to tí, ktorí budú robiť nadčas, alebo tí, ktorí prišli na nočnú. Bol to dvojmenný závod, no zopár zváračov mávalo nočné skoro pravidelne. Urbanovi sa najviac hnusili takí, čo využívali nedostatok pracovných síl a čerpali nadčasy, ako sa len dalo, teda každý druhý deň. Nerobili to prirodzene z lásky k vlasti, ale z lásky k peniazom. Mali rodiny, šetrili na autá a na chladničky, na vená a v neposlednom rade túžili za čímśi na pitie.

(s. 65 – 67)

UKÁŽKA Č. 4

V kantíne novej oceliarne bol nával, teplo a huk. Pôsobila dojmom obrovskej špiny. Ťažko povedať

niečo pekné o tomto mieste, no Urban predsa nemohol zakryť akúsi z ničoho nič vznikajúcu radosť, keď to všetko zazrel. Ani pivo nebolo dostačujúcim dôvodom radosti. V kantíne novej oceliarne Urban zabúdalo, že existuje budúci čas, ktorého sa bál. Ani potom, keď si to uvedomil, miesto nestratilo magickú schopnosť. Nezáležalo na tom, s kým prišiel, či bol sám, či traja, štyria alebo desiati. Stačilo zjesť desať deka hocakej salámy, dva krajce chleba, popíjať pivo, a dostavila sa neobyčajná, šumiaca láska k noci, ku dňu a ku všetkému, čo práve videl. Mohol pritom rozprávať o hocičom, nerušili ho ani veľmi podivné otázky susedov: napríklad o váhe bociana a o tom, ako asi vznikla hlúpa legenda pre deti. Šumiaca láska aj preto, lebo Urban tu tak silno ako inokedy nepociťoval predtuchu ťažkej smrti. Jednak vyžarovala z prítomných chlapov odolnosť a jednak tu neboli stroje. Raz tuším v kantíne aj plakal.

Z únavy?

Jasne cítil, že tratiť rozum. Dlho počítal peniaze, ktoré mu predavačka vydala. Nemohol sa zbaviť pocitu, že mu vydala málo, potreboval by papier, aby si súčet prepočítal. Bolo mu celkom jedno, či ho oklamali, šlo mu len a len o súčet. Hneval sa na seba, a v tom je rozdiel medzi ním a večným čiže notorickým frflošom. Ešte dobre, že na všetko zabudol pri otváraní pivovej fľaše.

Maxa a Emil sa zarožprávali s nejakým kolegom z oceliarne a Urban sa medzi nich nemiešal, lebo ho nepozná. Osmutnel a pýtal sa sám seba, čo by potreboval, aby sa cítil šťastný. Domov? Ženu? Lahšie zamestnanie? Kto vie. No predsa čosi z toho. Čo si môže ešte človek želať? Keby som sa radšej nebol narodil. Nemá vlastne chuť zabiť sa? Mohol by si zvoliť ľahkú smrť, lebo čo ak napokon umrie len po veľkom trápení? Ešte stále je čas. Mohol by skočiť do pece (kde?), otráviť sa plynom, skočiť z mosta, pod vlak – ale môže to aj byť dosť ťažké. Mal sa na vojne zastreliť... chcel sa.

To všetko by sa bolo odohrало, keby bol Urban stretol Tona, keby mu hol spomínaný Tóno požičal spomínaných dvadsaťpäť korún a keby mal už za sebou polovičku zmeny, ktorú bude musieť nadrábať.

Jeho nešťastné myšlienky sa pohybujú v obmedzenom priestore, no nie silou hmotnej steny ani umelou silou zrakovej ilúzie. Tento priestor nie je ani bariérou akéhosi pomocného modelu, ktorý by pomáhal na ceste k rozhodnutiu, ale čosi na spôsob kola, ktorý drží rybársku sieť blúznivcov a ich nasledovníkov, romantických detí, čakajúcich na zjavenie. Priestor je v skackavom cúvaní svojho času. Túžba delením vnikať do zlomkov sekúnd je nad Urbanove sily, a preto sa duch uspokojuje s výsledkom, ktorý ani nevyplýnul hladko, bez zadŕhania, ani nebol skokom. Urbana obklopili smrtiace vlny a vyvracali mu hlavu. Nedá sa povedať dozadu, lebo prestal cítiť, ktorým orgánom sa opiera o podložku či vložku medzi sebou a zemskej jadrom. Sprievodný strach nasvedčoval prítomnosti anjela, ktorý sa v menej unavenom mozgu predtým premietal ako malý páchnuci mužík s vtáčou nohou a vztyčeným penisom. Nosil kamennú zbraň, na ktorú pískal polčasy. Dnes sa rozliat v najbližšom okolí Urbanovho zamestnaného ducha a pripomínal guľu vody vo vzduchoprázdne.

Bolo zrejmé, že ide o anjela strážcu, ktorý si Urbana kedysi zhnusil pre jeho onánie a trestal ho depresiami a úzkosťami s pestrým priebehom. Možno by sa už ani nevedel zmeniť. Bolo otáznе, kto by vyslal iného anjela, ak Urban už toľkokrát a v plnej miere sklamal. Povedal si, že začne presne a statočne pracovať, a ak to vydrží mesiac, pôjde na spoveď. Lenže dnes sklamal. Mesiac už síce takmer minul, no tým horšie, zmenu bude ťažko nadrobiť.

Bytosť je dnes čistejšia a zdá sa, že nepáchne. Alebo len veľmi málo, akoby sa bola dlho a dôkladne umývala a voňavkovala. Pokrokom je jej rýdza abstraktnosť. Mladíkovo svalstvo je pripútané ku kostre a v otvore, ktorým dýcha, akoby sa hemžili mäkké mušky. Prirodzene, neviditeľné. Bezhlase sa stupňuje úzkosť a zväčšuje priestor, v ktorom funguje. Zvyšuje tichosť svojej práce do tej miery, že Urban vníma ohromne vzdialený a dávno počutý hlas blízkej ženy s červenými očami, a tie zvuky mu dokazujú, že žije, že má mozog a niekoľko orgánov, ktoré začína pociťovať. Jej prsia, nepravidelne

snímané z kríža a vytrhnuté z akýchkoľvek priestorových relácií, dostávajú sa Urbanovi k ľavej ruke a blížia sa k nej ako k nedosiahnuteľnej limite, no predsa do takej blízkosti, aby sa mu nepatrne podvihlo sebavedomie. Nízko nad hlavou lieta jej oblúbený výraz, ktorý si nezapamätal, no vie, ako sa pri jeho vyslovovaní usmieva, a tak teraz na ten úsmev čaká. Bol to vari polčas, no mužík ho ani neodpísal, a pôsobí ďalej ako deprimátor. Blízka žena sa stráca, splýva s kaktusom, ktorý mávali na verande, keď k nim Urban chodieval a nádejal sa, že sa s ňou vyspí. Spomienka na tú ženu je úplne bezpohľavná a vznikla určite len z dôvodu systematickosti, na ktorú si trestajúci anjel potrpí. Pravdepodobne ho kontrolujú a asi často kritizujú. Urban sa tej myšlienky tak zľakol, že ju hneď odvolal a zaúpel pod prívalom nového strachu-úzkosti. Rozšírenými očami pozerá do tmavého bodu, jediného, o ktorý sa môže oprieť. Vtedy iná sila zakričala: SVÄTÝ MICHAL ARCHANJEL!!!, a Urbana zaliala horúčava a všetko, čo ho obklopovalo, s hukotom letelo nabok. Zrak sa mu vyjasnil a uvidel okno. Nevedel ešte, aké je to okno, no radosť, čo tak nečakane vystriedala démona, ho rozplakala. Že žije, to vedel aj predtým, no teraz zacítil vlastné telo aj silu, ktorou tlačil na podložku. Nepochybne – dostalo sa mu milosti a neslobodno sa rúhať, lebo do vymeteného domu sa nasťahujú iní diabli.

Urbanovi sa začali vynárať bežné asociácie. Akýsi hlas sa spýtal:

„Pôjdeš na spoved?“

Iný hlas – zrejme opojený zrodenu slobodou, možno inšpirovaný túžbou po objektivite a po riadnom vyšetrení Urbanových ťažkostí všeobecne odporúčaným spôsobom, totiž odhalením koreňa živiaceho každú ďalšiu zvrátenosť, vyrvaním tohto koreňa a novým pokusom o objasnenie situácie, v ktorej koreň nejakou mýlkou alebo zlou zhodou okolností dostal pomýlené určenie – nový hlas, ponúkajúci rozsiahle vypracovanie plánu, sa pýtal:

„Prečo si Dane nestiahol nohavičky?“

(s. 72 – 75)

UKÁŽKA Č. 5

V nedeľu ráno dokončil Urban balenie, vykefoval si nohavice, pomaly zjedol dve vajíčka na mätko a zapil ich čajom, obul si topánky, ktoré mal ešte len dva razy na nohách a čakal, až sa zobudí Holeček, aby sa s ním rozlúčil. Ostatní odišli na zmenu. Jozef bol na čejsi svadbe niekde na Valašku. Keď odbilo sedem, Urban naplno otočil gombík rozhlasu po drôte – o tomto čase už sa smelo na izbe hlučne správať – a Holeček otvoril oči.

„Tak, ja už pôjdem,“ povedal mu a pristúpil k jeho posteli. Starý sa podvihol a podal Urbanovi ruku. Potom si zapálili a počúvali správy. Urban postál chvíľu pri okne, aby mu neušla električka. Majestátne sa vynorila z Bělského lesa a zhasla svetlá. Urban schytil kufor, založil si klobúk, povedal – tak do videnia, a vyšiel na chodbu. Všetko ešte spalo. Vrátnička ani nerozumela, čo jej Urban hovoril, kývla rukou a pokračovala v čítaní. Niekoľko sviatočne odetých žien už čakalo pred kioskom. Mal by povedať panej v trafike, že sa už nevidia, no už tu bola električka, sprievodcovia vyskočili a súrili. Najprv vyložil na prednú plošinu kufor, potom za ním vyliezol. Ustúpil až do kúta, aby nikomu neprekážal, nachystal si korunu dvadsať. Ochladilo sa po daždivom piatku .i sobote, a tak môžu Ostravčania zas povedať - celý týden je hezky, jen v neděli prší a fouká popílek.

Postupne sa naučil túto trať naspamäť: jednotka najprv vojde na hradskú a potom sa pripojí na kolajnice dvojky a osemnástky. Tento úsek často absolvoval peši, lebo dvojka chodí aj na Mierové a zdá sa, že rýchlejšie. Je to asi päť minút cesty riedkou topoľovou alejou, niekedy človek potreboval jej šum. Na mieste, kde jednotka vchádza na hradskú, stojí železná konštrukcia diaľkového vedenia, vedenie pokračuje do Ostravy. Pod konštrukciou bývala v zime kĺzačka, lebo chodník neudržujú

a vylieza sa naň po šikmom svahu, ktorý prekonáte dvoma krokmi. Nasleduje asi päť rodinných domov s garážami. Kým sa ešte nerobila Polanecká spojka, mali tu električky spoločnú zastávku, teraz sa profil zúžil a dvojka, osemnástka a sedemnástka stoja vľavo za domom, ktorý sa bude búrať. Potom koľajnice zabočia doprava za Zengrovu ulicu. Medzi rodinné domy sa nenápadne vsunula aj časť kliniky, po zastávke za Rotrovým parčíkom príde drevený plot s nalepenými plagátmi a zastávka Štadión, križovatka ciest aj električiek. Niekedy chodieval Urban na popoludňajšiu zmenu až potiaľto peši, krížom cez Hrabůvku, najmä v zime. Teraz tu mohol prestúpiť na osemnástku, sedemnástku alebo na sedmičku, no najlepšie bude jednotkou až na Mierové námestie a odtiaľ trojkou. Jednotka ide ďalej po Zengrovej – je to teraz nevzhľadná štvrť, neomietnuté domy z červených tehál, opadaná omietka na domoch pôvodne omietnutých, úzke miesta, nebezpečné pre automobilistov, ktorí sa stretnú s električkami, ulica plná akýchsi učňovských škôl, holičstiev, zeleninárstiev a podobne. Po zastávke Ocelárska idú koľajnice ešte kus Zengrovou okolo hostinca u Kaštovských a kostola s nápisom Miluj pravdu, bráň pravdu, a zabočia na Lidickú ulicu. Lidická je už o čosi veselšia. Hneď pri prvej zastávke vidno cukráreň, ihrisko TJ Házená a park, predtým Stalinov, teraz bližšie nepomenovaný. V parku Urban neraz po zmene sedával, áno, tu bol so Soňou, Daninou kamarátkou, malou potmehúdkou. V papiernictve vedľa cukrárne kupoval listy a známky, odtiaľto je už blízko na poštu. Niekedy sa križujú na Lidickej električky (zväčša však iba na Ocelárskej). Potom sa trať skrútnie prudko doprava, minie Dom odborov, odbočí dol'ava a pred kinom Panoráma Mír je opäť zastávka. Nato sa vodič pustí na poslednú trasu pred námestím, čo prirodzene ešte zďaleka nie je konečná, lebo jednotka chodí až do Hlučína, a to je dobrých päťdesiat minút cesty. Na námestí Urban podľa plánu vystúpil a postavil sa do radu na trojku. Zase sa viezol až vzadu, aby videl, čo sa robí pred kotlárňou... konečne, čo by sa tam mohlo v nedeľu robiť, zopár chlapov si privyrába, a tí sú dnu... no aj tak jej chce venovať niekoľko sekúnd pri poslednej ceste okolo. Bol zvedavý, či sa aspoň čiastočne zmenil pocit, s akým sa doteraz vždy k továrni blížil. Trojka prekrižovala námestie a zvýšila rýchlosť. Vľavo sa mihol Lesíček, miesto stravovacie, závory, zastali, zas sa rozbehli, nabrali najvyššiu rýchlosť a po pol minúte brzdia. Plynojem vpravo, Zvarovňa vľavo. Ticho. Nikto nenastupuje, nikto nevystupuje. Okno do umyvárne je otvorené, nič viac. Tak, sem už nevkročím, povedal si Urban a sadol si na voľné sedadlo. Cesta, ktorú mal teraz pred sebou, ho už veľmi nezaujímala. Prídu na Gottwaldovu triedu, pôjdu po nej až k vodárni, a možno aj za vodárňou je to tá istá trieda, kúsok polí, most, ktorý sa mu pri príchode do Ostravy slávnostne klenul ako dúha, pri prvom slávnostnom príchode, keď sa všetko videlo priezračné a jednoduché a šťastie bolo na dosah ruky... Neďaleko odtiaľ Urban nastúpil na rýchlik do Bohumína a Žiliny.

Až cestou z mosta, kde vystúpil z trojky, ku stanici pocítil, aký je kufor ťažký. Musel sa smiať, keď ho zrazu pichlo v boku a nemohol lapieť dych. Doparoma, za celú brigádu sa mu nič podobné nestalo, a dvíhal kadejaké svinstvá, a teraz, keď sa má spokojne dostať domov, nahnevá ho akýsi húser. To bude od toho trojdňového leňošenia. Pred vchodom musel postáť. Potom opatrne dvíhol kufor oboma rukami a vošiel dnu.

Zafajči si, hrdina!

Sedel na kufri a fajčil. Vlak z Přerova prišiel nečakane zavčasu. Urban zvyčajne čakával na vlaky neobyčajne dlho. Tvrdieval, že nerád cestuje. Ani veľa necestoval. No čím bol starší, tým jasnejšie si uvedomoval, že popravde cestuje rád a cestovanie si šetrí. Cestoval rád len určitým smerom, cestovanie však predpokladá aj návrat. Opájal sa odchodmi z miest, ktoré si zamiloval. Keď na vojenčine videl vlak – a bývali dosť ďaleko od stanice – premkávalo ho akési nepokojné chvenie. Už vôňa podvalov ho privádzala do tranzu, spájala sa so spomienkou na detstvo, keď cestova nie v rýchliku bolo prepychom. Rád sa pozeral na padajúce závory a rád čakal na vlak, ktorý mal čochvíľa prejsť. Kam sa viezli ľudia za oknami? Rýchlik sa mu vždy spájala s predstavou úniku do sna, a tomu napomáhala perspektíva koľajníc aj bzučanie telegrafných drôtov aj jarky a kamenné mosty. Rád kupoval cestovné lístky a rád sa zoznamoval so spolucestujúcimi. Tento predspev tentoraz nezažil a potreboval veľa energie, aby ho to neznervóznilo... konečne, dosť dlho budú prechádzať Ostravou, azda sa spamätá.

Keď došli na hlavnú ostravskú stanicu, pribudlo hmly a nevedel rozoznať, kade sa vezú. Až pri Třinci sa ukázali siluety mohutných konštrukcií a potom Urban na pár minút zaspal. Zobudil sa až na Kysuciach. Cesty do strmých svahov aj role na tých svahoch mu pripomenuli prázdninové cesty na mesačné brigády, nemohlo to byť nič inšie len Kysuce, áno, o chvíľu vlak zastavil v Čadci. Ktosi pil pred čakárňou z fľaše a pozeral na vlak, nízke kopce halila hmla, a preto vyzerali veľké a strmé, ba ani muž v kožuchu, ktorý vyšiel z akejsi búdky, nepôsobil dojmom nenáležitosti.

Vlak sa stále obšmieval okolo rieky, raz bola tu, raz ju nebolo vidno, raz akoby tiekla opačne. Je to Kysuca? Aké starosti majú ľudia na jej brehoch? Človek má zvláštnu chuť porozprávať sa s niekým, kto cíti, že patrí do tejto krajiny. Urbanovi to schádzavalo na um aj v iných krajinách, napríklad na Orave. Zašiel si raz do Vyšného Kubína – zo študentskej brigády v Istebnom – a bol zvedavý, čo rozprávajú ľudia v krčme. No Vyšný Kubín akoby bol pozamykaný, ani pes tu neštekol. Došiel až do Valaskej Belej, prečítal si nápis na dome, kde chytili Jánošíka, vyliezol lieskovým krovím na kopec a dlho pozeral do doliny, ktorou viedla cesta na Ružomberok. Až keď sa vracal, stretol stareňku, a tá sa ho veľmi naľakala. Za tmy vošiel do akejsi dediny, kde vyhrávali a spievali. Nazrel dnu. Ktosi povedal – Franta je tady. Mysleli, že je Čech. Nemali veľké starosti, a predsa mu závideli, že mohol odkiaľsi zďaleka prísť pozrieť na ich zábavu. A, pravda, hneď ho pohostinne privítali a dostal aj prezývku. Títo dedinčania tuším nechápali, že existuje širokanský svet, v ktorom je plno dobrých ľudí. Myslia v svojich kolajach, nechápu krásu, ktorá ich obklopuje, ba ak by ju mali nenávidieť... nie, ani to nebudú vedieť, nebudú vedieť ujsť. Mládenci sa ho nakoniec vypytovali, odkiaľ je. Povedal, že sa prístahoval do Istebného, že sa tam oženil, ale pohneval sa troška so ženou, a tak si vyšiel na prechádzku. Keby im bol povedal, že má dnes v nohách vyše dvadsať kilometrov, neuverili by mu. A ešte ho čakala poriadne dlhá cesta do doliny. Musel s nimi vypiť troška pálenky, a potom mu viacerí radili, aby sa vrátil domov na Dolniaky, tu že je leto studené. Na vychádzku do Vyšného Kubína si spomenul možno preto, lebo počul, ako vo vedľajšom kupé akási pani rozprávala, že ide na súd do Liptovského Mikuláša. A spomenul si na vysoké dievča z Mikuláša, ktoré s ním chodilo do ročníka, a na to, ako jej chcel poslať pozdrav k meninám, no zabudol adresu. Dnes si už presne ani nevie predstaviť, ako Mikuláš vyzerá. Vedel, že šiel pešo z Demänovských jaskýň až na stanicu, no na viac si nespomenie, keby ho krájali. Kto ešte bol z Mikuláša?

Hmla sa rozplynula až pred Žilinou. Schoval si kufor do úschovne, lebo mal hodinu času, a šiel do mesta. Ach, zabudol, že je nedeľa, ulica bola plná korzujúcich, a možno bolo korzo niekde inde. Takmer všetky deti jedli pukance. Slnko náhle prijaté rozpálilo krv. Úryvky dialógov a hnedé pančuchy – kdeže, pančuchy, to už je skoro smiešne – kto môže tvrdiť, že tá či oná má pančuchy? Nedá sa to poznať, je to chyták, o akom sa starým mamám nesnívalo. Žilina pred stanicou odjakživa pripomínala Urbanovi prudko osvetlené divadlo, nákladné kulisy, možno pre to stúpanie k divadlu. Nijaký stisk, môžete sa domnievať, že ľudia chodia len na určitý rozkaz, že sa šetrí personálom, že sa očakáva niečo neobyčajné, že kdesi bokom je to hlavné, o čom nemáte ešte ani poňatia, ale počuli ste o tom, lebo niektorí už na predstavení boli. Čím menšie mesto, tým sú jeho obyvatelia väčšími presvedčení, že v nedeľu sa máš držať doma. Cítili by sa trápne, keby ich v nedeľu poobede videli bezúčelne chodiť po ulici. Nedeľná popoludňajšia prechádzka mestom prináleží tak trinásťročným. Bolo by strašné, keby naši susedia objavili, že sme v nedeľu o tretej nemali lepšiu zábavu ako potulovať sa a bezducho civieť do výkladov. Pri osemtisícovej úrovni sa pomery menia. Že by aj Žilinčania podľašli mánii odcestovať v nedeľu na vidiek? Nečudujte sa potom Bratislavčanom! Poznám ženy, ktoré sa budú v nedeľu do pol siedmej večer nudiť doma a večer sa potom vyhrnú na korzo a tvária sa sviežo, ako keby strávili deň pri mori.

Čím vyššie Urban vystupoval, tým menej ľudí stretal. Na námestí už mohol chodcov spočítat' na prstoch, z nich polovicu tvorili deti a druhú polovicu väčšie deti, ktoré sa o ne starali. Akýsi pár veľmi rýchlo vošiel do bočnej ulice, ktorá je strašidelná i v plnom popoludňajšom svetle. Urban z nej rýchlo vyšiel a dal sa na spiatočnú cestu. Zdvihol sa vietor a dvíhal prach a smeti. Nad akýmisi (akoby vyplienenými a akoby suchom zničenými) horami sa tvorili šedé mraky a vietor ich tlačil nad mesto. Vyzeralo to, akoby nastávala vojna či iná pohroma.

Vlak už stál na druhom nástupišti. Urban si vyzdvihol kufor a vak a pretlačil sa k prepchatému vlaku. Nakoniec i stáť je lepšie než chodiť... v akomsi kupé zbadal ženu, ktorá sa mu pozdala známa, ona ho našťastie nezbadala, a tak sa spokojne pohol ďalej. Osloviť ženu – ja vás tuším poznám, alebo my sa odkiaľsi poznáme – je banálne. No čo urobíte, ak sa vám to naozaj zdá? Čo urobíte, keď vôbec neviete, odkiaľ to stvorenie poznáte a ste nútení pri ňom sedieť povedzme tri-štyri hodiny. A stále na vás pozerá, akoby na vaše slová čakalo. Raz sa Urbanovi stalo toto: sedel v Ostrave na kúpalisku a náhodou si k nemu prisadla dievča. Keď sa na ňu pozreli, vedeli, že sa poznajú, dievča povedalo ahoj, Urban sa usmial a – nastalo mlčanie. Kým sa, možno veľmi urazené, nezdvihlo a bez slova neodišlo. Nebolo by bývalo lepšie opýtať sa jej, odkiaľ sa poznajú? To sú drahé sekundy, čím dlhšie premýšľate, tým komplikovanejšie je potom začať. Urban najradšej cestuje medzi neznámymi. Ak nájde dobré miesto pri okne na konci chodby, v prostriedku vozňa, ale na konci chodby, tak tam ostane. Našiel a vlak sa pohol. Pri každom okne niekto stál. Hoci si Urban našiel miesto a po chuti, necítil sa úplne spokojný. V kupé už pri letmom nahliadnutí zbadal objekty, ktoré ho budú znepokojuvať. Je zákonite odsúdený k zízaniu na holé koleno. Objekty si to naskutku uvedomili a zapamätali si prvý Urbanov pohľad, hoci sa hneď zahľadel do okna. Báľ a obzrieť okolo seba, aby náhodou nezistil hlbšie putá medzi obyvateľmi oddelenia. Na chodbe stáli vojaci, deti so zabezpečeným miestom na sedenie, akási dáma a dvaja chlapci bez kufra, no s rúrou zabalenou do modrého papiera. Vojaci sa tvárili, ako obyčajne, veľmi unavene, chýbala im bytosť počúvajúc zázitky a desiaca sa nad „celú noc sme nespali!“ Urbana troška popudilo ich typické správanie, mali dokonca okolo úst onen zárez, s akým sa vedú vojenské monológy – vy ste však opäťkom ihlicovitým neprebodli moju pevnú obuv, tá vydrží viac. Aj srdce. Hm, máte aj notesy, vojačikovia? Nevedeli sa navzájom zabaviť. Jeden teda pozeral do okna a druhý mal zatvorené oči. Deti strážili kuriatka v škatuli a boli si isté, že dáma, čo nad nimi s úsmevom stála, je veľmi šťastná. Možno by bolo lepšie, keby ju pustili sadnúť. A chlapci s rúrou? Keby ich bol Urban počul, možno by sa podivil ich záujmom, no ich rozhovor sa mu nikdy nedostal do uší...

Po polhodine cesty sa tváre stali známymi, ba aj hlasy sa zafixovali. Z prítomných mlčal iba vojak so zatvorenými očami. Vojak pozerajúci z okna povedal – prosím, mužovi, čo sa predieral okolo, a neskôr – nespí, svojmu kolegovi, ktorý pravdaže, nespí. Dáma povedala – všakže, no toto, utešené!, och, až v pondelok je štrnásteho?, Zakopané. Urban sa dozvedel, že pán Onger cestuje do Piešťan, že pani naproti nemu má syna v rovníkovej Afrike, dcéru, ktorá sa venuje strelbe a vodným športom, a muža, ktorý má rád zeleninové polievky. Kolená sa mrvia a niekedy odpovedajú na otázky nepočuteľne kladené viacerými očami. Prekladajú sa. Sú drahé pýtané...

Človek je najnudnejší živočích. Márne príležitosti alebo ich márne iným. Keby sa dalo nezáväzne na čosi dlho, dlho pozerieť, keby sa nemusel človek báť, že vlak do tých Piešťan čochvíľa príde a objekt vystúpi. Je osemdesiatkilometrová rýchlosť ešte zdravá pre človeka? Nie je v takej rýchlosti predzvesť úpadku a zárodok doteraz nevysvetliteľných chorôb, je možné, aby človek mohol lietieť z jedného miesta na druhé bez ujmy na potomstve? To sa v budúcnosti musí odzrkadliť... človek má predsa dve nohy a mozog, ktorý môže byť spokojný len s rýchlosťou, akú ony dosiahnu, čo je navyše, je od zlého. Už to je nenormálne, že stojíme na Zemi, ktorá sa otáča rýchlosťou 30 km za sekundu. Normálne myslenie môže pri takomto zhone len trpieť. Čo navrhuje princ Urban? Hlboký, nerušený, desaťhodinový spánok. Umývanie v jazernej vode, a vôbec, čo sa dá na tomto svete meniť? Tá rýchlosť bude asi príčinou smrti. Nič sa nedá naveky zakonzervovať, všetko podlieha zániku, kamenné sochy i zlato, i láska, i mocenské úspechy.

Napriek tomu je Urbanovi ľúto, že nežil primerane svojmu veku, že veľa zameškal, neletel ešte lietadlom, nebol pri mori, teda ani v zahraničí, to všetko by mu bolo prospešné. Stráca pamäť, stráca dych, stráca odvahu do riskantných začiatkov, staré lásky zhrdzaveli, nové nevidno, detstvo má raz navždy za sebou a ambície neklíčia. Ale čosi milé v ňom narastá: poznanie, že sa ponáša na svojho deda, o ktorom počul len kedy-tedy. Antonín Chromý, prezývaný Hanák... je zdravé rozmýšľať o predkoch a o krvi? Ani rol'a nie je bez krvi, no stačí sto, aj menej rokov a môže z nej byť púšť. Aký asi bol?

Vojak so zatvorenými očami sa usmial a povedal:

„Boli sme už v Púchove?“

Kamarát prikývol, ten prvý to asi očakával, lebo otvoril oči. Po chvíli pokračoval:

„Mal si ma zobudiť, chcel som vidieť to jazero.“

„Sme aj tak na opačnej strane. Ani ja som ho nevidel.“

„Idem si opláchnuť oči. Tečie voda? Nevieš, čo?“

Pretláčal sa k umyvárni. Druhý vojak sa pozeral dozadu, do okna, kde sa vykláňala dáma. Aj Urban sa vyklonil a pozoroval ich. Vlak sa blížil k Trenčínu a zopár cestujúcich sa pripravovalo vystúpiť. Konečne sa objavilo kus pekného neba. Medzi oparom bez precíznych kontúr sa zamodrali diery. Obrysy hradu sa topili v modrej, no nad vlakom bola obloha ešte neurčitá. Vlak zabrzdil a Urban vystúpil na perón, krytý strechou. Nadobudol istotu. Vypil malinovku a prešiel sa popri oknách, pozrel na dámu, čo stála o dve okná dopredu, pozrel na svoje okno a zaželel si, aby mu tam niekto vliezol: mal by dôvod zmeniť vozeň. No cestujúci sa sústredili na celkom iné vchody. Do Urbanovho kupé vstúpilo zo päť ľudí s menšou batožinou... Pri okne nikoho nevidno. Deti s kuriatkami cestujú ďalej... vojaci tiež. Odchod. Na schodíku sa ponevierala malá smet' a na sekundu Urbana zaujala, pootočila sa okolo pozdĺžnej osi, akoby bola živá. Pribuchol dvere. Vojaci si sadli do kupé, naproti ktorému predtým stáli, a ich okno ostalo opustené. Dáma zrazu zmizla.

Hory sa zmenšovali a očividne strácali na sile.

Pri Piešťanoch dohonili búrku, dážď šľahal do okien, mužovia zvierali škranec. Hory sa stratili, mihali sa len akési nízke domy a búbky pod náporom vetra vŕzgali a smrteľne sa zachvievali. Nedozerne obzory sa dali tušiť, ale vidno ich nebolo. Vo vlaku začalo byť dusno, niekolkí si vyzliekli saká a svetle. Vlak sa ponášal na diaľnopisnú stanicu, ktorá nepretržite pracuje, dym zo silného tabaku sa súkal ako hodvábná tkanina, šíрили sa vône, ktorými sa ľudia okrášľujú. Do klasickej roviny vošli prv než napredujúca búrka. Opakovalo sa lúčenie na staniaciach, v Leopoldove (a neskôr v Trnave, netušiacej, že tadeto prejde búrka). Kupé okolo Urbana podriemkavalo.

Potom sa po pravej strane ukázali bledé nízke hory a ktosi pustil tranzistor. Ľudia sa obzerali po svojich kufroch, blížila sa konečná. Dáma sa vrátila, vojaci vstali a netrpezlivo otvorili okno, v ktorom predtým stáli, zapálili si, mali spotené čelá. Mnohí zívali.

Pomaly prešli predmestím Bratislavy. Všetko stálo na chodbách. Urbana trochu prekvapilo množstvo nových budov, no potom si uvedomil, že za päť rokov, čo sa na Bratislavu dôkladne nepozrel, muselo predsa niečo vzniknúť. Prirodzene, je krajšia než Ostrava, farba na domoch sa dlhšie udrží.

Vystúpil medzi poslednými. Okolo podjazdu sa nakopilo množstvo cestujúcich z dvoch vlakov. Nikto známy. Pred východom objímanie, výkriky. Vari všetci Urbanovi spolucestujúci prichádzajú z dôležitých ciest? Vyrovná sa skvelé víťanie dôležitosti hocktorej cesty?

Urban si vo vestibule vyhľadal odchod osobného vlaku do Zohoru a pomyslel si, že roky, ktoré prežil mimo domova, sú jeho prehrou.

(s. 210 – 218)

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

FELIX, J. 1967. Myšlienkový chaos. Románový debut R. Slobodu o Narcisovi. In BOB, J. – NADUBINSKÝ, M. ed. *Kritika 66*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1967, s. 123 – 125.

POLAKOVIČOVÁ, Alena et al. 2020. *Literatúra IV. pre stredné školy*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2020. ISBN 9788081207747.

SLOBODA, Rudolf. Narcis. In SLOBODA, Rudolf. *Narcis a iné*. Bratislava : Kalligram – Ústav slovenskej literatúry SAV, 2014. s. 19 – 21, 57 – 60, 65 – 67, 72 – 75, 210 – 218. ISBN 978-80-8101-766-7.

Michaela Serdelová

Tematický okruh:	Literatúra 20. storočia
Téma:	Výučba Ladislava Mňačka – <i>Ako chutí moc, Dar</i>
Ročník:	Štvrtý ročník strednej školy
Vyučovacie metódy:	Diskusia, dialóg, reprodukcia, výklad, práca s textom, tvorivé metódy
Vyučovacie pomôcky:	Počítač, tabuľa, interaktívna tabuľa, úryvky z diel
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak dokáže analyzovať poetický a prozaický text. 2. Žiak vie v texte identifikovať básnické figúry a trópy, vie ich pomenovať. 3. Žiak si vie vytvoriť svoj vlastný názor. 4. Žiak vie samostatne pracovať na pridelených úlohách. 5. Žiak vie na základe prečítaného textu odpovedať na otázky.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom. Vzťah s gramatikou. Vzťah so slohovou časťou slovenského jazyka.
Štruktúra hodiny:	1. Brainstorming 2. Porovnanie poézie a prózy 3. Diskusia 4. Rozbor básne 5. Výklad o autorovi 6. Reprodukcia obsahu diela a jeho následný rozbor 7. Tvorivé aktivity

ÚVOD

Na prípravu vyučovacej hodiny som si zvolila dve diela od Ladislava Mňačka, a to jednu z jeho socialisticko-realistických básní, *Dar*, a román *Ako chutí moc*. Obe diela zaradujeme do obdobia dvadsiateho storočia, boli napísané v období komunistického režimu, no tematicky stoja na opačných póloch. A preto si myslím, že majú žiakom čo ponúknuť, či už z literárneho, ale aj historického aspektu.

Preferovala by som, aby vyučovací hodina prebiehala v aktívnom duchu, čiže slovo učiteľa a žiaka by bolo rovnocenné – na báze dialógu. A preto by bolo dôležité, aby si žiaci vopred diela prečítali doma. Z hľadiska prípravy na hodinu je to časovo náročnejšie, no efektívnejšie. Žiaci sa naučia v prvom rade zodpovednosť a časový manažment.

Samotný výklad a memorovanie nie sú účinným prostriedkom výučby, a tak by som sa snažila zakomponovať rôzne úlohy a aktivity rozličných typov, ktoré by boli atraktívnejšie pre triedu. Hlavnou úlohou je u žiakov aktivovať kritické myslenie a vytvoriť pozitívnu klímu na vyjadrenie názorov. Zo skúsenosti vieme, že hodiny literatúry sú zväčša o výklade a čítaní úryvkov. Žiaci tak nemajú možnosť skutočne spoznať jazyk autora a bohato diskutovať o knihách. Z tohto dôvodu by možno práve nápaditá hravosť vyučovania dokázala vzbudiť záujem o literatúru u školákov.

Na úvod vyučovacej hodiny by som predstavila autora, priblížili by sme si dobu, v ktorej žil, a následne by sme sa spoločne vrhli na literárny rozbor diel.

PRIEBEH VYUČOVACEJ HODINY

Na začiatku hodiny by som sa žiakov opýtala, či si splnili svoju úlohu, a to či si dané diela prečítali. Texty by mali sprístupnené v PDF forme na stránke EduPage, poprípade na inej systémovej školskej stránke či internetovom úložisku. Jedincov, ktorí preferujú fyzickú podobu knihy, by som odkázala na školské či mestské knižnice, ktoré disponujú niekoľkými kópiami každého diela z povinnej čítanej literatúry. Ako som už spomínala, vyučovaciu jednotku by som chcela viesť vo forme dialógu, a to by sa dalo uskutočniť jedine za predpokladu, že žiaci sú oboznámení s dielom, čiže ho prečítali.

V rámci neskoršej diskusie žiakov vopred úmyselne zatajím autorstvo Ladislava Mňačka pri spomínanej básni. V dokumente bude iba text spolu s názvom diela. Domnievam sa, že následné zistenie o pôvode týchto dvoch literárnych výtvoroch – to, že pochádzajú z rukopisu toho istého človeka – vyvolá isté emócie, vďaka ktorým by sa dala zahájiť morálno-filozofická debata.

Kniha *Ako chutí moc* sa preberá na stredných školách, a tak sa dá predpokladať, že stredoškoláci majú ako-také vedomosti o dejinách 20. storočia. V rámci brainstormingu by som na tabuľu do stredu napísala „komunizmus“. Opýtala by som sa, čo všetko im napadne, keď zaznie toto slovo. Postupne by sme si priblížili dobu, v ktorej autor žil, a vysvetlili nezrovnalosti.

Keďže sa tieto dve diela nelíšia len témou, ale aj celkovou literárnou formou, pár minút by som venovala zopakovaniu si základných znakov poézie a prózy. Sú to základné veci, s ktorými sa žiaci stretávajú počas celého štúdia. Zároveň je to „alfou a omegou“ k porozumeniu literatúry.

Zrealizovali by sme to tzv. reťazovým skúšaním³⁷. Položila by som jednému žiakovi otázku, na ktorú on odpovie, následne položí ďalšiu otázku niekomu inému z triedy a takto si zopakujeme obidve literárne formy.

UKÁŽKA

Dar

„Vyšíva sedemdesiat hviezd,
červený vankúš pre Stalina.
Ach, všetku lásku do nich vpliešť,
vrátil jej život, vieru, syna!
Vyšíva sedemdesiat hviezd.
Iskrí sa červeň ocele,
znie piesňou práce kovadlina.
Kováci kujú vesele
dar pre Stalina, pre Stalina
iskrí sa červeň ocele.
Úderník píše rečou más:
z hodiny bude polhodina.
Polámal normu druhý raz,
dnes pre Stalina, pre Stalina,
úderník píše rečou más!
Na poli oráč obrátil,
sľub vydychuje kyprá hlina.
Hej, traktor, hlbšie, naber síl!
Tá brázda bude pre Stalina!
Na poli oráč obrátil.
Na stole kniha načatá,
je noc a súdruh neusína.
Otázky: strana tá a tá –
učí sa pravde od Stalina.
Na stole kniha načatá.
V postielke malá radosť spí,
bdie nad ňou láska materina –
Až budeš veľký, pochopíš,
čo je mier. Mier je od Stalina!
V postielke malá radosť spí.“

Po ozrejmení základnej teórie by sme sa presunuli k básni *Dar*. Nechala by som priestor pre žiakov. Nech každý, kto chce, povie, ktorá časť básne ho oslovila alebo naopak, ktorá pasáž ho nezaujala.

Po vypočutí názorov by som sa obrátila na žiakov s otázkou, či si v básni všimli nejaké

³⁷ Pozri napr. *Keď k čítaniu motivuje hra* [online] na webovej stránke Eduworld.sk, dostupnej na internete: <<https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/551/ked-k-citanu-motivuje-hra>>.

dominantné prvky, ktoré v iných básňach nenájdu. Za predpokladu, že žiaci vymenujú niektoré zo znakov (napríklad: červená farba, Stalin, budovanie mieru, súdruh, združstevňovanie) by som plynulo prešla na pojem socialistický realizmus. Ak by nevedeli tieto javy v poetickom texte nájsť, začala by som s výkladom o literárnom smere a znaky by sme si ukázali priamo v básni. Ohľadom teórie by som si pomohla materiálom od Valéra Mikulu – *Socialistický realizmus v slovenskej poézii*.

Nadviazali by sme na prácu s textom a pokračovali by sme vo vypracovaní nasledujúcich úloh:

a) **„Využíva básnik rým? Ak áno, pomenuj ho a urči schému.“**

- Áno, básnik využíva striedavý rým, ktorého je schémou ababa.

b) **„Majú všetky strofy rovnakú schému?“**

- Áno, každá strofa ma rovnaký rým a taktiež sa začína veršom, ktorým sa zároveň aj paralelne zakončuje.

c) **„Nachádzajú sa v básni umelecké trópy či figúry?“**

- Je tu personifikácia „*vydychuje kyprá hlina*“, „*malá radosť spí*“, avšak báseň je pomerne skromná na celkovú metaforickosť.

Absenciu umeleckej obraznosti by sme si, samozrejme, vysvetlili. Povedali by sme si, na aké účely a komu bola socialistickorealistickej literatúra určená.

Okrem vyhľadávania v texte budú mať žiaci tri otázky, na ktoré bude ťažšie nájsť odpoveď, a tak uskutočnia detektívne pátranie na internete. Z tašiek si vyberú svoje mobilné telefóny, poprípade, ak škola disponuje tabletmi, použijú sa tieto zariadenia.

a) **„Aký význam sa pripisoval červenej farbe v komunizme?“**

- V komunizme sa červená farba používala na vlajkách, symboloch politických hnutí. Mala reprezentovať revolúciu a solidaritu pracujúcej triedy. Taktiež sa spájala s obeťami, ktoré bojovali za sociálnu spravodlivosť.

b) **„Čo v preklade znamená meno Stalin?“**

- Meno Stalin v preklade znamená „muž z ocele“.

c) **„Prečo sa v texte spomína sedemdesiat hviezd?“**

- Báseň bola napísaná pri príležitosti Stalinových sedemdesiatych narodenín.

Po vypracovaní by sme sa presunuli na zadanie s názvom „cinquain“. Cinquain, inými slovami päťveršie, je aktivita, ktorá rozvíja tvorivosť. Školáci musia vytvoriť báseň podľa nasledujúcej schémy:

- 1. verš – 1 podstatné meno, téma - vychádzajúca z toho, čo všetko sme si o socialistickom realizme so žiakmi povedali,
- 2. verš – 2 prídavné mená k príslušnej téme,
- 3. verš – 3 slovesá k príslušnej téme,
- 4. verš – 4 slová - veta, vyjadrenie sa k téme,

- 5. verš – synonymum k téme.³⁸

Okrem kreativity sa nám ponúka možnosť prepojiť literatúru s gramatikou a zopakovať si slovné druhy. Práce, ktoré splnia predpísanú schému, budú odmenené bodmi za aktivitu.

UKÁŽKA

Ako chutí moc

„Frank si nerobí nijaké ilúzie o sebe ani o svojej práci. Vie, čo si o ňom tí, ktorí sa na neho usmievajú, ktorí sa mu natískajú pred objektív, myslia. Je pliagaou, nepríjemným, oštarným, ale nutným zlom. Pohrdajú ním, hovoria o ňom ako o svoloči, robia si z neho posmech, ale potrebujú ho, pri stretnutí mu hrkútajú slová uznania, predstierajú bočné priateľstvo, srdečný záujem o jeho osobu. Ale Frankovi sa už neraz stalo, keď bol ‚v civile‘, teda bez aparátu, že ho nepoznali. Nie, nepredstierali, že ho nevidia, jednoducho ho nepoznali. Frank bez aparátu je niktoš, len aparát mu prepožičiava akú-takú dôležitosť. Keď ho zdravia, tak vlastne zdravia objektív, ich úsmevy a slová uznania platia objektívu, šošovke, nie jemu, pred ňou sú ochotní robiť smiešne dôstojné pózy, usmievať sa, keď im je do plaču, strúhať vážnu tvár, keď im je do smiechu, predstierať záujem, kde sa smrteľne nudia, chcú byť veční, zachytení na veky vekov, a to bez fotografie nejde, chcú byť veční v jedinečnom okamihu, na pozadí zástupov lačných ich slov, chcú byť veční v novinách, lebo kto nebol nikdy v novinách, nemôže byť večný a vyvolený, ...“

...

„Ba či si aj ty, mŕtvy... prešiel Frank v úvahách k niekdajšiemu priateľovi... ba či aj ty si ju prežil, svoju zlú hodinu? Aká bola? Kde a kedy ťa asi prepadla? Kedy si prišiel na to, že si zradil sám seba? Vedel si si to aspoň raz priznať, ty, kedysi priamy chlap? Vieš, ako ťa mali radi? Vieš, čo to je za bohatstvo? A ako si s ním zaobchádzal? Čo si porobil s ľuďmi, s tými niekoľkými, ktorí jediní dnes v noci na teba myslia? Ako si vracal oddanosť, lásku? Brat. Po celý život si len bral, hrabal, od malička si len bral, hrabal, namiesto opätovania oddanosti splácal si blahosklonnou priazňou, dovolil si, aby sa aj iným ušlo čosi z tvojho výsledia. Trpel si ich, znášal za to, že ťa milovali. Lichotilo ti to. Vždy ťa niekto obľetoval, niekto obdivoval, vždy ti niekto závidel. Vždy ťa niekto poslúchal, od školskej lavice to tak bolo. Býval som tvojím dlhoročným tieňom, satelitom, držal som sa ťa, vyhľadával, strážil si ťa, a tebe to robilo dobre, veď ani Frank nebýval hocijaký, mal svoju silu, cenu a svoju hrdosť, ale podľahol tvojmu šarmu, poddal sa tvojej autorite, bývali ste rovnakí, ale ty si bol vždy prvý, medzi nami dvoma bolo celkom samozrejmé, že ty si a zostaneš vždy prvý. Vodcovský typ.“

...

„Načo ti bola všetka tá moc, ktorú si získal? Ako ti chutila? V čom ti pomohla, čo ti vyriešila, kam ťa doviedla? Kedysi si býval zdravý, mocný, plný elánu. A šťastný. Zintenzívnilo sa tvoje šťastie? Priniesla ti moc ďalšie šťastie, alebo nahradila bývalé nejakým iným?“

...

„Možno je také šťastie, čudné, ale pripúšťam, že môže byť také: šťastie z moci. Ukazovať, že si viac ako iní, že môžeš rozhodovať o ľudských osudoch, suverénne rozhodovať, ty sám, bez zodpovedania, bez skladania účtov. Možno aj to je šťastie, niekoho vyzdvihnúť a potom ho zašliapnúť. Chutí to? Dáva

³⁸ Pozri napr. 5 typov ako prebrať unudených žiakov [online] na webovej stránke Eduworld.sk, dostupnej na internete: <<https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/1748/5-tipov-ako-prebrat-unudenych-ziakov>>.

to človeku uspokojenie? Ukája to jeho vášne, jeho pudy? Vršit' sa na druhých za to, že sa ti čohosi nedostáva, že ti niečo chýba, vybiť si svoje komplexy na druhých, na tých, ktorí sa smejú, keď ty sa mračíš, ktorí sa mračia, keď sa ty smeješ?”

Od poézie by sme sa odrazili k próze. Rovnako ako pri básni, aj tu by ma zaujímal názor na dielo.

Po zhodnotení by som žiakom prezradila skutočnosť, a to, že báseň *Dar* a politický pamflet *Ako chutí moc* majú spoločného literáta. Vytvoril by sa nám priestor na spomínanú debatu o tom, ako si vysvetľujú fakt, že v prvom prípade je komunizmus vyzdvihovaný a chválený, zatiaľ čo v druhom je príčinou skazy jednej z postáv.

Následne by som v skratke predstavila autora Ladislava Mňačka. Memorovanie „dlhočízneho“ životopisu nie je mojím cieľom hodiny, takže by som žiakov nezaťažovala prílišnými detailmi a povedala iba podstatné veci, ktoré sa, podľa môjho názoru, odzrkadlili na tvorbe autora. Základné informácie poskytuje stránka Discoveria³⁹, ktorá narozdiel od iných stránok poskytuje aj zdroje, ktoré by som mohla ja sama ako učiteľka využiť pri výučbe; či ich odporučiť žiakom, ktorí by sa chceli do tematiky ponoriť hlbšie. Takisto by som pracovala s knihou *Úspešná maturita – Slovenský jazyk a literatúra*. Mnoho úloh a zadaní je zameraných na porozumenie textu, čo, ako už vieme z medzinárodných prieskumov, nie je silnou stránkou slovenských žiakov.

Na preopakovanie deja by som zvolila aktivitu „reťazové rozprávanie obsahu“⁴⁰. Cieľom je prerozprávať dej knihy, zachytiť kľúčové situácie v nej, vymenovať postavy nesúce hlavnú líniu sujetu. Žiaci by rozprávali postupne, každý po jednej vete. Ak by sa mi zdalo, že by dôležitú časť žiaci nepovedali, pokúsila by som sa ich viesť otázkami typu „Čo sa stalo ešte predtým?“, „Správne, ale ešte niečo sa stalo predtým, čo si povedal“. Ozrejmieme si dej, otestujeme pamäť a žiaci budú nútení skladať výpovede celými vetami. Po tejto aktivite by sme sa presunuli k vypracovaniu následných zadaní.

a) „Určte, o akú literárnu formu, druh a žáner ide. Svoje tvrdenie zdôvodnite.“

- Dielo je prozaického charakteru – je napísané neveršovanou neviazanou rečou, vetami – ako ucelený text.
- Zaraďujeme ho do epiky, keďže dokážeme prerozprávať dej, poznáme postavy.
- Žánrovo sa označuje dielo ako román, keďže v ňom vystupuje viac postáv, zachytáva ich osud v dlhšom časovom rozsahu.
- Avšak autor sa vo svojej knihe vyjadril: „Vyhýbam sa tomu, charakterizovať ju ako román. Pri jej písaní som nemyslel na literárne ambície. Chcel som napísať politický pamflet zaobalený do románovej formy“ (Mňačko, 1990, s. 202).

b) „V akom čase a priestore sa odohráva sujet?“

- V diele nie je explicitne napísaný rok ani miesto, avšak z výpovedí Franka sa dozvedáme, že spolu s *mŕtvym* sa pridali k partizánom, čiže boli účastníci Slovenského národného

³⁹ Dostupné na internete: <<https://discoveria.org/ako-chuti-moc-ladislav-mnacko/>>.

⁴⁰ Pozri napr. *Keď k čítaniu motivuje hra* [online] na webovej stránke Eduworld.sk, dostupnej na internete: <<https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/551/ked-k-citanu-motivuje-hra>>.

povstania. Teda všetky ďalšie udalosti, vrátane samotného pohrebu, sa stali po roku 1944 – po nástupe komunistov k moci.

- Z vyobrazenia života postáv a ich spoločenského postavenia môžeme usúdiť, že sa dej odohrával v mestskom prostredí.

c) **„S akými slovami sa v texte stretávame z hľadiska členitosti slovnej zásoby?“**

- Pisateľov jazyk je pomerne jednoduchý, zrozumiteľný širokej vrstve čitateľského obecnstva.
- Môžeme si všimnúť tzv. dobové slová spojené práve s obdobím komunizmu, napr. *soviety* či *päťročnica*.
- Z hľadiska citového zafarbenia sa nám zjavujú slová so záporným „nádychom“, a to prevažne vulgarizmy, ktoré istým spôsobom črtajú charakter ich používateľov.

d) **„Aký kompozičný postup je využitý v diele? Svoje tvrdenie zdôvodnite“** (pozri napr. Lomenčík, 2019, s. 269)

- Z diela sa nám zreteľne odhaľuje paralelný kompozičný postup. Hlavná dejová línia sa pohybuje okolo pohrebu dôležitého štátnika, no popritom nám postava Franka odkrýva svoj život a minulosť jeho bývalého priateľa. Spomína na časy, keď boli mladými chlapcami, ale aj akým človekom bol *mŕtvy* predtým, ako ho zmenila moc a peniaze. Čiže sa nám prelína prítomnosť s minulosťou.

e) **„Kto je rozprávačom príbehu a s akým typom rozprávača sa v románe stretávame?“**

- Rozprávačom je fotoreportér Frank, priateľ mŕtveho štátnika, a je vyjadrený v 3. osobe singuláru.

f) **„Prečo autor postave nedal meno, iba jej pripisoval rôzne prívlastky?“**

- Vzhľadom na to, že rozprávačom je Frank, to môže vypovedať o jeho vzťahu k bývalému priateľovi. Naprieč celou knihou vidíme príbeh, ako sa dvaja priatelia odcudzili, a to môže byť jeden z dôvodov. Ich vzťah už bol natoľko zničený, že mu Frank, ako sa hovorí, „nevedel prísť ani na meno“.
- Druhým dôvodom môže byť aj fakt, že meno štátnika nebolo dôležité. V samotnej knihe nájdeme vyjadrenie, že si „*aj tak na jeho meno o pár rokov nikto nespomenie*“. Možno tým autor chcel poukázať na hodnotu človeka v spoločnosti, všetci *veľkého muža* vzývali iba vtedy, keď bol na výslni – na čele Komunistickej strany.
- V neposlednom rade to môže byť nepriame stelesnenie ducha knihy *Ako chutí moc*. Moc si muža omotala okolo prsta a on postupne morálne upadol. Stratil súdnosť, súcitiť a nakoniec svoju ľudskosť. Zničil seba samého, a preto už nemal meno.

Po zrealizovaní všetkých aktivít by som uvítala ohodnotenie môjho učiteľského výkonu. Ako začínajúca učiteľka by som vnímala objektívnu kritiku ako prostriedok posunúť sa ďalej a zlepšiť výučbu.

Nakoniec by som zadala dobrovoľnú úlohu v hodnote známky za ústnu odpoveď, tzv. čitateľský list. Žiaci napíšu list adresovaný jednej z postáv, výber je na nich. Avšak háčik bude v tom, že oni sami sa majú prevteliť do postavy. A tak nám môžu vzniknúť listy, v ktorých Frank obviňuje svojho kamaráta, že mu prebral dievča; Margita vyčíta mŕtvemu jeho neveru či možno

osobná sponď, respektíve úvaha mŕtveho štátnika o jeho živote. Kreativite sa medze nekladú. Pri tejto práci si mladí spisovatelia oprášia znalosti z gramatickej stránky jazyka – rámcové časti listu. Gramatické chyby neovplyvnia konečnú známku zadania, avšak v prípade, že sa v liste budú nachádzať, opravila by som ich.

MIMOVYUČOVACIE POMÔCKY

Okrem učiteľského výkladu a aktivít na hodine by mali žiaci prístup k iným stránkam, ktoré môžu pomôcť k napredovaniu vo vedomostiach.

Vzhľadom na náš výber literatúry sa nám ponúka rozmanité množstvo projektov a webstránok. Jednou z nich je aj podcast #Čitateľský denník od Schooltagu⁴¹, v ktorom sa žiaci môžu nasýtiť nielen informáciami o diele, ale aj o autorovi, jeho živote a spoločenskej situácii v čase jeho literárnej činnosti.

Za povšimnutie stojí takisto aj koncept Apple tree studying⁴², založený skupinou študentov, tvoriacich náučný obsah. Na ich youtubovom kanáli je možné pozrieť si pomerne krátke videá, podložené ilustráciami a hovoreným textom.

Napriek tomu, že tieto populárno-náučné stránky nie sú stopercentne postačujúcim študijným materiálom, myslím si, že v rámci preopakovania učiva sú postačujúce. Žiakom sa musia predostrieť aj iné spôsoby ako iba výklad. Vďaka spomínaným streamovacím službám si môžu ľahšie vytvoriť asociácie, súvisiace s dielami, a tým aj rýchlejší, jednoduchší prístup k poznatkom.

ZÁVER

Som si vedomá, že z časového hľadiska nie je možné podrobne prebrať obe diela za jednu vyučovaciu jednotku. Tento vyučovací plán by som v plnom rozsahu využila, ak by bola možnosť dvojhodinovky. Zúžitkovala by som ho hlavne v rámci vyššieho sekundárneho vzdelávania – u študentov gymnázií, ktorí majú v rozvrhoch väčší objem hodín slovenského jazyka a literatúry. Pridala by som možno aj inú báseň z obdobia socialistického realizmu, aby som poukázala na schematickosť tejto tvorby. Mojm úmyslom výučby by bolo ukázať, že tak ako deti a mládež dokážu debatovať o filmoch, môžu s nadšením analyzovať aj knihy. Chcela by som odstrániť presvedčenie, že knihy sú zdĺhavé a nudné. Zároveň by som si želala zničiť nálepku klasickej literatúry, ktorá je u mnohých ľudí neoblúbená. Bohužiaľ, z veľkej časti za to môže práve povinné čítanie na školách, keďže je vnímané ako niečo, čo sa jednoducho musí prečítať. Zmenou prístupu a motivácie môžeme ľudí priviesť k čítaniu knižiek, aj tých z povinnej literatúry.

Poslednú publikáciu Ladislava Mňačka, ktorú stihol vydať predtým, ako odišiel do exilu, považujem prosto za nadčasovú. *Ako chutí moc* je precízna analýza osudu človeka, ktorý sa z pozície obyčajného občana dostane až na popredné stráncke miesto v totalitnom štáte. Poukazuje na nekontrolovateľnú moc, ktorá ľudí mravne degraduje (porov. Obert et al., 2003, s. 207). Táto téma určite nie je cudzia ani pre dnešných mladých.

⁴¹ Dostupné na internete: <<https://www.soundtier.com/maturita-s-hashtagom/mnackouk-1>>.

⁴² Dostupné na internete: <https://www.youtube.com/watch?v=MQwMhbWE13Q&ab_channel=Appletreestudying>.

Na jej protipóle stojí Mňačkova básnická činnosť v období stalinovského teroru. Tvorba v tomto období celkovo neprekvitala silnou umeleckou hodnotou. Estetická funkcia bola potlačená a do popredia prichádza schematizmus a spolu s ním témy slúžiace politike a jej propagande. Avšak je dôležité nezanevrieť na tieto spisy, pretože do istej miery sú zrkadlom našich dejín. Tlač podliehala prísnej cenzúre. Nemôžeme sa čudovať, že niektorí spisovatelia a básnici pod týmto nátlakom zmenili svoje presvedčenie a začali písať proletárske verše. Aj napriek tomu, že osoba Ladislava Mňačka sa môže niekomu javiť ako kontroverzná, svoje miesto v slovenskej literatúre si rozhodne zaslúži.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

5 typov ako prebrať unudených žiakov [online]. Eduworld.sk [cit. 2024-11-28]. Dostupné na internete: <<https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/1748/5-tipov-ako-prebrat-unudenych-ziakov>>.

Apple tree studying. Ladislav Mňačko – AKO CHUTÍ MOC [online]. Youtube [cit. 2024-11-28]. Dostupné na internete: <https://www.youtube.com/watch?v=MQwMhbWE13Q&ab_channel=Appletreestudying>.

Ako chutí moc – Ladislav Mňačko [online]. Discoveria [cit. 2024-11-28]. Dostupné na internete: <<https://discoveria.org/ako-chuti-moc-ladislav-mnacko/>>.

Keď k čítaniu motivuje hra [online]. Eduworld.sk [cit. 2024-11-28]. Dostupné na internete: <<https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/551/ked-k-citanu-motivuje-hra>>.

Lomenčík, Július et al. 2019. *Úspešná maturita – Slovenský jazyk a literatúra*. 1. vyd. Košice : TAKTIK vydavateľstvo, s.r.o, 2019, 308 s. ISBN 978-80-8180-132-7.

Mikula, Váler. 2017. *Socialistický realizmus v slovenskej poézii*. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 2017. ISBN 978-80-223-.

Mňačko, Ladislav. 1990. *Ako chutí moc*. 2. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1990. ISBN 80-220-0171-6.

Obert, Viliam et al. 2003. *Literárny sprievodca*. 2. vyd. Košice : Ars Litera, 2003, 239 s. ISBN 80-88894-18-2.

Schooltag. #Čitateľský denník: Ladislav Mňačko – Ako chutí moc [online]. Soundtier [cit. 2024-11-28]. Dostupné na internete: <<https://www.soundtier.com/maturita-s-hashtagom/mnackouk-1>>.

Bc. Sabína Čillíková

Tematický okruh:	Dramatická literatúra – existenciálna dráma
Téma:	<i>Kým kohút nezaspieva</i> vo výučbe slovenského jazyka a literatúry
Ročník:	Tretí ročník strednej školy
Vyučovacie metódy:	Rolová hra, fikcia, improvizácia, predvídanie, spolupráca
Vyučovacie pomôcky:	Vybraný úryvok z diela <i>Kým kohút nezaspieva</i> , zošit
Vzdelávacie ciele:	1. Žiak dokáže charakterizovať základné atribúty drámy. 2. Žiak dokáže po predchádzajúcej príprave prečítať text divadelnej hry a zúčastniť sa ako postava na dramatizovanom čítaní textu. 3. Žiak dokáže čítať s porozumením, prerozprávať obsah prečítaného literárneho textu so zachovaním časovej a logickej postupnosti a s prípadnými individuálnymi obmenami a číta s porozumením. 4. Žiak dokáže charakterizovať postavy literárneho diela a hodnotiť ich konanie na základe morálnych hodnôt. 5. Žiak dokáže v texte divadelnej hry určiť komunikačné formy. 6. Žiak vie reprodukovať vedomosti o význame diela v sociálno-kultúrnom a literárnohistorickom kontexte doby. 7. Žiak na základe vlastnej čitateľskej skúsenosti dokáže subjektívne zhodnotiť prínos diela pre svoj osobný rozvoj.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom.
Štruktúra hodiny:	1. Úvod hodiny – overenie si čítania diela za pomoci tabuľky 2. Medzipredmetové prepojenie s dejepisom – priblíženie spoločenského kontextu doby 3. Charakteristika drámy 4. Čítanie dramatického textu 5. Poukázanie na prvky existenciálnej drámy v diele + obsah diela 6. Zhodnotenie konania postáv 7. Hľadanie komunikačných foriem v texte 8. Subjektívne zhodnotenie diela

TOMKO (*zmätene*). Náhoda...?

FISCHL (*s chvatom*). Ten zabitý vojak bol totiž náhodou — načisto opitý! V jeho kabáte sa našla prázdna polná fľaša a krvná skúška potom potvrdila, že...

ŠUSTEK. ... že sa jeden vojak ožral! (*Výkrik.*) To ma nezaujíma...! Kde je tá dobrá správa, doboha...?!

FISCHL (*ovládne sa, chladne*). Práve som ju povedal. (*Ignorujúc doktora, Tomkovi.*) Už chápete, pán učiteľ...? Opitý vojak je zlý vojak. Je to... nedisciplinovaný vojak. A nemecký vojak musí byť...

TOMKO (*úsečne*). Mení to našu situáciu, pán Fischl...?

FISCHL. Takmer stopercentne...! Major totiž začal pochybovať, či je správne, aby zotrval na svojom pôvodnom rozhodnutí... Či je na mieste žiadať zvyčajný a plný počet rukojemníkov za jedného nedisciplinovaného vojaka, ktorý sa opil v službe a tým vlastne ohrozil nielen svoju osobnú bezpečnosť, ale aj osobnú bezpečnosť svojho veliteľa...! (*Mimovoľne sa trochu ukloní.*) Majorove úvahy a pochybnosti som — pochopiteľne — usilovne podporoval!

TOMKO (*napäto*). A výsledok...?

FISCHL (*po významnej pomlke*). Po polnoci major svoje rozhodnutie — zmenil!

ŠUSTEK. Zmenil...?

PANI. To značí, že sme všetci...

FANKA. ... všetci prepustení?

FISCHL. Zatiaľ ešte nie... (*Zaváha.*) A bohužiaľ, nie všetci...

TOMKO (*ostro*). Hovorte jasne, prosím!

FISCHL (*utiera si čelo, potí sa, hľadá slová i odvahu.*) Ak... ak táto noc uplynie... a skutočný vinník sa do rána nenájde, potom... už major nebude trvať na potrestaní všetkých desiatich rukojemníkov, ale na... (*Zaváha, vydýchne.*)... na potrestaní iba jedného z vás...

FANKA. Jedného...?

ONDREJ. Jeden — miesto desiatich...?!

FISCHL. Áno. (*Utiera si čelo.*) Major verí, že to upevní disciplínu. Vojaci pochopia, že s plnou ochranou môže počítať iba ten, kto... (*Zháči sa, chytro zavráva.*) No pre vás je podstatné iba jedno: deviati budú prepustení...!

TOMKO (*do veľkého ticha.*). A ktorí...? Ktorí budú... tí deviati?

ONDREJ. A kto bude... ten jeden?

ŠUSTEK. Teda predsa... predsa ste pomohli! (*Zaplavený vďačnosťou, zamrmle.*) Prepáčte, prepáčte mi, pán Fischl...!

TOMKO (*dôrazne*). Kto bude ten j e d e n...?!

FISCHL. To... to už závisí... (*Potí sa, jachce.*) ... len od vás...

TOMKO. Od nás...?!

FISCHL. Major vám dáva... voľnú ruku.

TOMKO. My sami máme...? (*S hrôzou.*) Nie, neverím...! To nie je možné...!

FISCHL. Deviat sa zachránia...! (*Zúfalo.*) Počujete...? Deviat pôjdu domov...!

TULÁK. Domov... domov...! (*Snaží sa nekričať.*) Ale my sa pýtame, kto bude ten jeden... čo nepôjde!

FISCHL (*potí sa, zastane*). Viac sa urobiť nedalo...

ONDREJ. Čo to s nami robíte... akú strašnú hru ste to... (*Šokovaný.*) Máme hodiť svoje mená do klobúka...? A vytiahnuť... to jedno?!

ŠUSTEK. Ja nie... nie, nikdy! (*Ochromený strachom.*) Ja nezverím svoj život sprostej náhode...! Ja som ho v lotérii nevyhral...!

UHRÍK. Upokojte sa, pán doktor. Nebude nijaká náhoda...! (*Ondrejovi.*) Nijaký klobúk nebude treba!

ŠUSTEK. Nebude...?

UHRÍK. Nebude! (*Pevne Fischlovi.*) Ten, kto zabil vojaka, je tu.

FISCHL. Tu...?!

UHRÍK. V tejto pivnici. Je to jeden z nás!

TOMKO. Uhrík...!

UHRÍK. Pán Fischl, ten nôž...

TOMKO. Uhrík, mlčte...! Neviete, čo...

FISCHL. Dajte mu dohovoriť, prosím!

UHRÍK. Nie, už nepoviem ani slova. Nie som toto... Ak je chlap, tak sa prizná sám...! (*Takmer všetky zraky zablúdia v tichu k Tulákovi, akoby priťahované magnetickým polom, epicentrom napätia.*)

FISCHL (*zmätený, vzrušeno*). Aký chlap, aký nôž...?

TULÁK. Tento. (*Vytiahne z vrecka svoj nôž, zahodí k nohám Uhríka.*) Už si spokojný, ty špina...?

UHRÍK (*zdvihne nôž, úctivo podá Fischlovi*). Nebol to, prosím... náhodou tento...?

FISCHL (*obzerá nôž*). Áno, bol to takýto nôž... Presne takýto lovecký nôž so srnčou rúčkou!

UHRÍK (*vydýchne*). Presne takýto...! So srnčou...

FISCHL. Ale nebol to tento.

UHRÍK. Akože nebol...? (*Výkrik.*) Ako to môžete vedieť...?!

FISCHL. Nôž ostal v tele vojaka... Už si ho nevládal vytiahnuť...

MARIKA. Ach, preto tak strašne kričal...!

FISCHL. Ten pravý nôž je na komandatúre, pán Uhrík. (*Vracia mu nôž.*)
(*Tulák sa pomaly blíži k Uhríkovi, ktorý mimovoľne ustupuje. Vytrhne mu nôž z ruky.*)

TULÁK. Sviňa. Prašivec. (*Zdá sa, že udrie. No iba mu napľuje.*) Tchor...!

UHRÍK (*utiera si slinu*). To... to si nemal... To obanuješ!

TOMKO (*Fischlovi, trpko*). Hrozné semeno ste sem zasiali... Vlčie, neľudské...

FISCHL. Ja... ja... veď ja iba pomáham... A z majorovej strany je to maximálny ústupok, pôvodne predsa...

TOMKO. Maximálna krutosť, pán môj...!

FISCHL (*skleslo*). Teda... odmietate?

ONDREJ. Čakali ste, že prijmeme...?!

ŠUSTEK. Drž hubu, sopliak! (*Všetkým.*) Ľudia, majte rozum...! Nejakto sa dohodneme...! Prečo majú umrieť desiaty — keď im stačí jeden?! (*Ticho.*)

FISCHL. Čo mám povedať pánu majorovi, pán učiteľ?

ŠUSTEK. Nič neodmietame...! My si to...

TOMKO (*preruší ho*). Dajte nám ešte hodinu času, pán Fischl!

FISCHL. Myslím, že je to rozumné. (*Vytiahne hodinky.*) Sú dve. Prídem o tretej, budem presný. (*Snaží sa o teplý, solidárny tón.*) Ľudia, susedia moji... nezuľajte! Do úsvitu je ešte ďaleko... ide len o to, aby nás ráno nezastihlo nepripravených... aby bol v krajnom prípade pripravený aspoň ten jeden... aby sme... aby ste... aby sa v k r a j n o m prípade využila možnosť, ktorú vám dáva pán major!

TULÁK. Možnosť narobiť z ľudí zbabelcov, prašivcov, udavačov! (*Trpko.*) Ach, taký starý recept! A váš major ho dobre pozná!

TOMKO (*Šustekovi*). Nijaké hlasovanie! Nikdy nedovolím...!

ŠUSTEK. A čo teda, prosím...?

TOMKO (*skleslo*). To práve... Neviem.

ONDREJ (*Fanke*). A ty čuš. Teba sa to netýka...!

ŠUSTEK. Netýka...? A prečo?

ONDREJ. Je pod zákonom, pán doktor!

ŠUSTEK (*kričí*). A ja mám tri deti... tri deti pod zákonom! A hypotéku na vile! Kto to zaplatí...? Vdova s tromi deťmi...?

UHRÍK. Ja nemám vilu... ani deti! Ale mám ženu... brata a sestry... a starú matku...! Aj mňa niekto čaká... a bojí sa o mňa...! (*Úporne.*) Nie, nie... Samo Uhrík nezhyne len tak... náhodou... tak na ceste... ako oslepený zajac pod autom!

ŠUSTEK. Tak by sa mohlo hádam... Podľa veku!

ONDREJ (*v strehu*). Ako to myslíte...?

ŠUSTEK. No prosto, aby... aby tí starší, ženatí, čo majú povinnosti...

MARIKA. Ani tým mladším sa nechce umierať, pán doktor!

PANI (*Tomkovi*). Ženy, dúfam, neprichádzajú do úvahy!

UHRÍK. A život jedného... niktoša? Akú má cenu...?! (*Zúrivo proti nemu.*) Nijakú... nijakú...!

ONDREJ (*skočí medzi nich*). Robte niečo, pán učiteľ! Už je štvrt' na tri.

TOMKO. Tušil som to... Každý bude nepriateľom každého... všetci budú proti všetkým... (*Unaveno.*)
Čo môžem urobiť, synu...?

STAREC (*vynorí sa z úzadia*). Ráno sa blíži, už je neďaleko... V evanjeliu je napísané: Prvej než kohút zaspieva, tri razy ma zaprieš...

TOMKO. Áno, bude to tak. Už je to t a k — — — Zrádzame jeden druhého. Sami seba...
človečenskú podobu...

ŠUSTEK (*v novom nápore*). Náš život je...

TULÁK (*pre seba, zamyslene*). Proti násiliu má človek iba jednu šancu...

TOMKO (*čaká*). A tá šanca...?

TULÁK (*po chvíli, prsto*). Chlapec to povedal. Ostať človekom... nestáť sa handrou. Zachovať si dôstojnosť... A svoju ľudskú tvár.

UHRÍK. A smiem sa opýtať — čo mi to pomôže? Zachovám si tvár — a prídem o hlavu! (*Tulákovi, plný jedu.*) Bez tváre sa dá žiť — ale bez hlavy nie, ty blázon...!

ŠUSTEK (*Tulákovi*). Nie! Proti násiliu nemá človek nijakú šancu!

TOMKO. Nijaké násilie nie je trvalé... A napokon sa pohltí samo v sebe... a sebou samým, tak učia dejiny!

UHRÍK. Nepoučujte, kriste, nie ste v škole! (*Kričí.*) Nemáme čas...! O tri hodiny svitá...!

PANI. Ešte tri hodiny... možno sa ešte...

UHRÍK. Do rána sa už nič nestane! Je čas... chystať sa na to najhoršie!

ŠUSTEK. Aspoň ten jeden z nás.

TOMKO. A kto...? — — — Vy, pán doktor?

ŠUSTEK. Je nás tu desať, pán učiteľ...!

STAREC. Je napísané v evanjeliu sv. Matúša: A keď jedli, povedal: Amen, vravím vám, že jeden z vás ma zradí. (*Hlbokým, trpkosťou presýteným hlasom.*) Tak už nečakajme... nech sa slovo stane skutkom... Zradíme už jedného z nás...

* * * * *

UHRÍK. Si stratený... prečo chceš, aby sme skapali všetci! Zavadziaš... zavadziaš všetkým... ty si tá najväčšia prekážka! (*Zimnične.*) A nenadávaj, kriste, nenadávaj už...!

TULÁK. Nenadávam, iba ťa ľutujem... Každý Judáš sa raz obesí. Alebo ho niekto zabije.

UHRÍK. Zabije...? Kto...?

TULÁK (*kruto*). Možno práve tí, ktorým chceš slúžiť... zapredať sa... Ktorým chceš udávať svojich, ty tchor!

UHRÍK (*nepríčetne*). Aby si... aby si už toľko... nenadával...!

(Z preveseného učiteľovho kabáta bleskove vytiahne svoju britvu a bleskove zozadu sekne Tuláka do krčnej tepny.)

BABICA. Ježišukriste...!

(Človek, sediaci na schodíku, sa pomaly zrúti. V pivnici úžas, zdesenie, zmätok, Tomko, Šustek a Ondrej odnášajú Tuláka na posteľ v pozadí.)

FANKA *(šokovaná)*. Čo ste.. čo ste to spravili...?

UHRÍK *(nepričítne jachce)*. Ja... ja neviem... Bože môj...! Ved' ja... ja som nič... To len táto ruka... *(Zhrozene pusti britvu na zem.)* Bože môj...! Akoby... sama od seba.

TOMKO *(pri posteli)*. Pomôžte, doktor...! Preboha, robte niečo!

ŠUSTEK *(sklonený nad telom)*. Už nič nemôžem, pán učiteľ...

BABICA *(zúfalo)*. Kňaza...! Preboha, zavolajte kňaza...!

(Starec zatlačí mŕtvemu oči, Tomko zakryje telo dekou. Babica sa prežehná, ktosi zavzlyká. Pivnica je plná smrti. Tomko ide k Uhríkovi.)

TOMKO *(zoči-voči)*. Zabili ste človeka!

UHRÍK. Nechcel som...! Chcel som... chcel som nás...

STAREC. Pššt...! Počúvajte...! *(Meravo načúva, zahľadený kamsi do diaľky.)* Počujete...? Kohút spieva... *(Hrobové ticho, nepočuť nič — ten spev počulo iba Starcovo ucho.)* *(Vizionársky.)* Stalo sa, ako bolo napísané... Prvej, než kohút zaspieval, si zaprel... *(Uhríkovi.)* Zaprel si v sebe človeka... *(Okolo Uhríka prázdno... pustý kruh.)*

UHRÍK. Iba zachrániť som chcel... *(Zúfale gestá.)* Teba... i seba... i vás... i vás... nás všetkých...! *(Všetci mlčia, zdesení, šokovaní. Nežne zazvoní zvonček, otvoria sa dvere; v temnote zasvieti baterka, rýchle kroky, o chvíľu sa zjaví muž v čiernom, pán Fischl.)*

FISCHL. Až svitne ráno... a vaša lehota vyprší, potom... potom ten jeden z vás si môže otvoriť dvere a... môže odísť! Všetko je dohovorené, pán učiteľ!

TOMKO. A potom...?

FISCHL. Potom musí... utekať...

ONDREJ. Utekať...?

FISCHL. Áno, utekať. *(Nehládí na nikoho.)* Všetko je dohovorené... nikto mu neublíži... nijaké vypočúvanie... verejná poprava... nebude nič... vôbec nič... iba musí utekať a... *(Zmĺkne, nedopovie.)*

TOMKO. A nikto mu neublíži...! Bude iba — zastrelený na úteku. Tak...?

FISCHL *(bez slova pristúpi k stolu, položí kľúč)*. Preboha, prijmite ten kľúč, pán učiteľ...!

UHRÍK *(zrazu)*. Pán Fischl... Ten kľúč je zbytočný!

FISCHL. Nie je zbytočný...! Neodmietajte! *(Kričí.)* Ten kľúč... to je majorov posledný ústupok...!

UHRÍK. Už je zbytočný...! Už nie sme desiati...!

FISCHL (zmäteno). Čože...? Už nie ste... (*Zarazeno sa rozhliada.*) Ktosi chýba... a práve ten...

UHRÍK. Áno, práve ten...! Ten, čo ho nikto nepoznal! Ten, čo vás tak nenávidel... a čo neveril, že nám pomôžete...! Ale vy ste pomohli, pán Fischl!

Tematika druhej svetovej vojny a Slovenského národného povstania je jednou z tematických celkov slovenskej literatúry dvadsiateho storočia. Na dnešnej hodine literatúry sa budeme venovať dráme práve z obdobia tesne po potlačení SNP. Predstavíme si historicko-spoločenské pozadie v tomto období, zopakujeme si prvky drámy a oboznámime sa s novými pojmami: existencializmus a existenciálna dráma. Dielo, ktoré si dnes priblížime, bude od slovenského dramatika a publicistu Ivana Bukovčana, *Kým kohút nezaspieva*. Ciele, ktoré chceme splniť, sú súčasťou platného Vzdelávacieho štandardu predmetu slovenský jazyk a literatúra pre gymnáziá so štvorročným vzdelávacím programom.

ÚVOD HODINY

Žiaci si v rámci povinného čítania na literatúru mali za domácu úlohu prečítať celé dielo (drámu) od Ivana Bukovčana – *Kým kohút nezaspieva*. Na začiatku hodiny, aby sme sa spoločne lepšie oboznámili s dnešnou témou a aby sme si overili, či si dielo prečítali, zadáme úlohu pre dvojice. Na tabuli vytvoríme tabuľku, v ktorej budú na jednej strane otázky a na strane druhej bude vynechané miesto na doplnenie odpovedí. Žiakom necháme 5 minút na vyplnenie. Tabuľku z tabule si žiaci prerobia i do zošitov.

Tabuľka 13 – Aktivita k dráme *Kým kohút nezaspieva*

KTO? (osoba, zviera, vec)	10 rukojemníkov – Tomko, pani Lekárniková, Marika, Terezčák, tulák, Uhrík, Šustek, Ondrej, Fanka, babica Babjaková + pán Fischl, Nemci.
ČO? (čin, skutok)	Sú zatknutí.
KDE? (miesto)	V pivnici v malom meste.
KEDY? (čas)	Novembrová noc 1944 po potlačení SNP.
AKO? (prostriedok, spôsob)	Nasilu, nedobrovoľne.
ZA AKÝM ÚČELOM? (zámer)	Nemci chcú nájsť vinníka.
PREČO? (príčina)	Chcú potrestať vinníka, ktorý zabil ich nemeckého vojaka.

Po uplynutí limitu budeme žiakov postupne vyzývať, aby sa vyjadrili k jednotlivým odpovediam. Na základe tejto aktivity si overíme informácie, ktoré žiaci majú, prípadne ich doplníme.

ŽIAK VIE REPRODUKOVÁŤ VEDOMOSTI O VÝZNAMÉ DIELA V SOCIÁLNO-KULTÚRNOM A LITERÁRNOHISTORICKOM KONTEXTE DOBY⁴³

Keďže podporujeme medzipredmetové prepájanie a vzťahy, po krátkej rozcvičke si vysvetlíme dobu po druhej svetovej vojne a po Slovenskom národnom povstaní. I dielo, ktoré budeme dnes rozoberať, sa odohráva krátko po SNP.

⁴³ Porov. Kákošová et al., 2006, s. 126 – 135; porov. Lomenčík et al., 2019, s. 267.

Počas vojny umenie utrpelo mnohé straty – niektorí autori emigrovali, boli odsúdení alebo mali zákaz publikovať svoje diela. Zakázané diela sa šírili medzi ľuďmi formou samizdatov (tajné vydávanie kníh, ktoré nemohli vychádzať oficiálne). Po skončení druhej svetovej vojny sa literatúra opäť pokúsila o obnovu demokratických podmienok a pluralitného predvojnového modelu.

CHRONOLÓGIA

- **Roky 1945 – 1948:** vychádzala poézia starších autorov, ktorá vyjadrovala protivojnové myšlienky, v próze doznieval naturizmus, spoločnosť sa ocitla pod tlakom ideológie (nástup komunizmu a Klementa Gottwalda).
- **Roky 1948 – 1956:** estetická funkcia v tomto období potlačená, literatúra mala agitačno-propagačnú funkciu, bol iba jediný vyhradený smer, a to socialistický realizmus (kult Stalina a Gottwalda, čiernobiele videnie sveta, kolektivizácia, združstevňovanie, spriemyselnovanie, literatúra podľa šablón – schematickosť), v próze dominoval socialisticko-realistický román (napr. *Kolíška*).
- **Roky 1956 – 1969:** isté uvoľnenie a priaznivejšie podmienky pre kultúru, vzniká časopis *Mladá tvorba*, prostredníctvom ktorého mohli viacerí autori vstúpiť do literatúry. Centrom záujmu sa stal človek a jeho ťažký osud. Pokračovalo sa v avantgardných postupoch, nastúpila mladá generácia.
- **Roky 1968 – 1969:** obdobie normalizácie (obsadenie Československa vojskami Varšavskej zmluvy), spoločenský i kultúrny život pod cenzúrou, mnohí autori vylúčení, niektorí emigrovali. Časopis *Mladá tvorba* mal pozastavenú činnosť.
- **Roky 1969 – 1989:** vzniklo naivné divadlo (Radošinské naivné divadlo), vznikli tri prúdy: exilový, disidentský, oficiálny. V tvorbe sa objavovali postmodernistické prvky a prvky magického realizmu. V tomto období v roku 1969 vznikla inscenácia *Kým kohút nezaspieva* a toto dielo bolo knižne vydané v roku 1971. O štyri roky neskôr Ivan Bukovčan zomiera. 1989 – konala sa Nežná revolúcia.

ŽIAK DOKÁŽE CHARAKTERIZOVAŤ ZÁKLADNÉ ATIBÚTY DRÁMY⁴⁴

Dráma z gr. *draó* – konať, uskutočniť, predviesť, hrať. Drámou sa označuje jeden z troch literárnych druhov, no toto slovo pomenúva i žánrové označenie a tiež môže byť synonymom pre hru (vo význame dramatický text).

Charakteristika drámy:

- má dej (podobne ako epika),
- je základom pre divadlo a javiskové spracovanie,
- hra sa člení na dejstvá, scény (výmena osôb na scéne), výstupy (zmena počtu osôb),
- replika – prehovor jednej postavy v texte,
- okrem textu (scenára) dráma využíva i zvukové prostriedky, pohybovú zložku a iné (rekvizity, svetlo, hudba atď.),
- základné žánre: tragédia, komédia, veselohra, činohra, fraška.

⁴⁴ Porov. Garay Kročanová, 2022, s. 5 – 9; porov. Hánová et al., 2004, s. 198.

Charakteristické znaky drámy:

- verš alebo próza,
- dejovosť,
- prítomný čas,
- využíva dialógy a monológy,
- dianie, akčnosť, obraznosť,
- konflikt, spor – impulz pre rozvíjanie dramatického napätia,
- postavy (herci) dej oživujú, stvárnjú.

Fázy dramatického diela:

- expozícia – úvodná časť, zoznámenie sa s prostredím a postavami,
- kolízia – zápleтка,
- kríza – konflikt medzi hlavnými postavami, vyvrcholenie,
- peripetia – nečakaný dejový obrat,
- katastrofa – rozuzlenie, vyriešenie konfliktu.

Existencializmus – filozofický smer, ktorý sa zaoberá otázkami existencie človeka a ľudského bytia. Hľadá podstatu ľudského bytia. Inšpirácia tohto smeru vychádza z krutosti dvoch svetových vojen. Vyplýva zo základného poznatku – existencia, čiže jestvovanie v čase a priestore je jediným faktorom, ktorý vyplýva z uvedomenia si seba a z uvedomenia si vzťahu medzi subjektom a objektom. Existencializmus sa charakterizuje ako osobitná teória slobody, ktorá sa koncentruje na človeka a na dôsledky, ktoré vyplývajú z jeho existencie. Na Slovensku sa spočiatku otvárali obzory pre poznanie existencializmu hlavne na pôde divadla, literatúry a umeleckej kritiky (porov. Smreková, 1996, s. 69 – 72).

Existenciálna dráma (znaky): pocity ohrozenosti života po druhej svetovej vojne, desivosť ľudskej existencie (človek zodpovedá sám za seba), pocity odcudzenosti a hnusu zo života ľudí, nová postava – človek ako silná slobodná individualita, ponor do psychiky (až podvedomia) postavy, hraničná situácia (otázka života a smrti), otázka slobody, voľby, zodpovednosti a strachu, beznádej, autenticnosť, vina, smrť (porov. Polakovičová et al., 2020, s. 70 – 78).

ŽIAK DOKÁŽE PO PREDCHÁDZAJÚCEJ PRÍPRAVE PREČÍTAŤ TEXT DIVADELNEJ HRY A ZÚČASTNIŤ SA AKO POSTAVA NA DRAMATIZOVANOM ČÍTANÍ TEXTU

Spolu so žiakmi budeme čítať úryvok z drámy od Ivana Bukovčana. Žiakom rozdelím postavy, do ktorých sa „pretransformujú“ a budú čítať ich repliky.

Postavy:

- Fanka – gymnazistka,
- Ondrej – študent,
- Terezčák (starec) – bývalý horár,
- Babjaková – babica,
- doktor Šustek – zverolekár,

- Uhrík – holič,
- tulák,
- Tomko – učiteľ,
- pani Lekárniková,
- Marika Mondoková – prostitútka,
- Fischl – obchodník s drevom a prostredník medzi zatknutými a Nemcami

+ jeden žiak, ktorý bude čítať niektoré zátvorky, v ktorých sa píše o vykonávaní určitej činnosti. Ostatné zátvorky, napr.: „*ONDREJ (nervózne). Neviem!*“, bude musieť čítať žiak, ktorý má pridelenú postavu Ondreja. To slovo „*Neviem!*“ bude musieť prečítať tak, aby jeho výstup znel nervózne.

ŽIAK DOKÁŽE ČITAŤ S POROZUMENÍM, PREROZPRÁVAŤ OBSAH PREČÍTANÉHO LITERÁRNEHO TEXTU SO ZACHOVANÍM ČASOVEJ A LOGICKEJ POSTUPNOSTI A S PRÍPADNÝMI INDIVIDUÁLNYMI OBMENAMI

Po prečítaní úryvku si na texte demonštrujeme prvky existenciálnej drámy.

- Človek zodpovedá sám za seba – v situácii, kedy si majú spomedzi seba vybrať jedného, ktorý sa obetuje, zodpovedá každý človek sám za seba.
- Nová postava (človek ako silná slobodná individualita) – za túto postavu môžeme považovať tuláka, ale i Ondreja, ktorý nevydrží tlak a chce sa obetovať.
- Ponor do psychiky (až podvedomia) postavy – najlepšie to stvárňuje holič Uhrík, ktorý je nervózny a chce sa zachrániť, ako sa len dá.
- Hraničná situácia – konflikt tuláka a Uhríka, následné zabitie tuláka.
- Otázka slobody, voľby, zodpovednosti a strachu – výberom, voľbou jednej obete si ostatní deviaty rukojemníci zabezpečia slobodu; veštcí sú vystrašení, spočiatku nechce vybrať nikto druhú osobu na obeť (zodpovednosť) a hovoria dôvody, prečo by práve oni nemali skončiť ako mŕtva obeť (má rodinu, hypotéku, súrodencov a pod.).
- Beznádej medzi nimi panuje čoraz viac, keď sa blíži hodina výberu osoby.
- Smrť, vina – Uhrík v amoku zabije tuláka, nevydrží tlak a ťažkosť viny a napokon vybehne von, nechá sa zabiť Nemcami.

Následne si overím, či žiaci čítali s porozumením. Žiakom dám otázky, na ktoré budú musieť odpovedať áno/nie a svoju odpoveď budú musieť odôvodniť, teda nájsť v texte:

- „Nôž tuláka bol lovecký s jeleňou rúčkou.“ – NIE, bol so srnčou rúčkou.
- „Tomko prosí Fischla o tri hodiny času.“ – NIE, prosí o hodinu času.
- „Uhrík nemá vilu, deti, má len ženu a brata, sestry.“ – ÁNO.

UHRÍK. Ja nemám vilu... ani deti! Ale mám ženu... brata a sestry... a starú matku...! Aj mňa niekto čaká... a bojí sa o mňa...! (Úporne.) Nie, nie...

Obrázok 29 – Úryvok – Kým kohút nezaspieva

- „Starec pripomenie evanjelium, v ktorom sa hovorí, že skôr, než kohút zaspieva, tri razy ma zaprieš“ – ÁNO.

**STAREC (vynorí sa z úzadia). Ráno sa blí-
ži, už je neďaleko ... V evanjeliu je na-
písané: Prvej než kotút zaspieva, tri razy
ma zaprieš ...**

Obrázok 30 – Úryvok – Kým kohút nezaspieva

Pri poslednej otázke sa môžeme pozastaviť a spýtať sa žiakov, či vedia, odkiaľ pochádza tento výrok: „*Skôr než kohút zaspieva, tri razy ma zaprieš*“. Spoločne si priblížime tento biblický motív, vysvetlíme si, v čom spočíva mravný rozmer tohto biblického odkazu v kontexte dramatickej situácie v diele (Mk 14).

OBSAH DIELA

Žiaci si mali na dnešnú hodinu prečítať celé dielo. Po tom, čo si spolu prečítame úryvok z textu, vyvolám niektorých žiakov, aby prerozprávali celý obsah diela. Popritom si ho budú zapisovať do zošita.

Príbeh sa začína vraždou nemeckého vojaka pred domom obchodníka s drevom Fischla. Vojak je osobnou strážou Fischlovho hosta – nemeckého dôstojníka, majora von Lucasa. Ten sa rozhodne pomstiť – dá zatknúť prvých desať ľudí, ktorí sa po siedmej hodine objavia na ulici. Rukojemníci najprv nevedia, kvôli čomu sú zadržaní. Pravdu sa dozvedia až od desiatej, a teda i poslednej zajatkyne, prostitútky Mariky, ktorá im povie o tejto vražde. Fischl príde zajatcom oznámiť, že ak sa do rána (kým kohút trikrát nezakikiríka) nenájde vinník, všetkých ich zabijú. Zároveň im sľúbi, že sa im pokúsi pomôcť. Neskôr vyjde na povrch, že zabitý nemecký vojak bol opitý, čím sa situácia úplne mení. Opitý vojak je nedisciplinovaný vojak a ohrozuje tým bezpečnosť svojho veliteľa, preto major prehodnotil svoje stanovisko. Napokon rozhodne, že nepotrestá všetkých desiatich zajatcov, ale len jedného z nich, toto si majú spomedzi seba vybrať sami. Fischl donesie zajatcom kľúč od pivnice pre toho, ktorého vyberú. Táto osoba má po uplynutí času vyjsť von a utekať, pričom ho na úteku zastrelia. Takto vznikne veľmi vyhrotená situácia, ktorá otvára priestor na porovnávanie ľudí a ich morálnych kvalít.

V tomto krízovom stave vyplávajú na povrch jednotlivé charaktery postáv. Autor z postáv postupne strháva masky. Zverolekár Šustek a Pani Lekárniková sa snažia zachrániť si svoje životy za každú cenu. Tulák, učiteľ Tomko, študent Ondrej a prostitútka Marika ukážu vnútornú silu a zachovávajú sa čestne. Nikto nechce umrieť, ale pud sebazáchovy mnohých núti zabudnúť na ľudské správanie k blížnym. Najskôr si chceli vylosovať meno jedného z nich, ktorý sa potom podujme toho činu a obetuje svoj život za ostatných, no nedohodli sa. Ondrej je znechutený a povie, že on sa obetuje. Tulák mu v tom zabráni. Dôjde k roztržke medzi Tulákom a Uhríkom. Uhrík je vyprovokovaný tulákom a v afekte ho zabije. Týmto činom dej vrcholí. Prichádza Fischl a zajatci povedia, že si nechcú spomedzi seba nikoho vybrať. Uhrík sa prizná, že zabil tuláka. Povedia Uhríkovi: „*Vieš čo urobil Judáš, keď zradil Ježiša? Obesil sa.*“ Týmto nabádajú Uhríka, aby vybehol von a nakoniec i tak urobí, a jeho čin ho privedie k sebaobetovaniu. Neunesie ťarchu viny a nemeckí vojaci ho zastrelia.

ŽIAK DOKÁŽE CHARAKTERIZOVAŤ POSTAVY LITERÁRNEHO DIELA A HODNOTIŤ ICH KONANIE NA ZÁKLADE MORÁLNYCH HODNÔT

Hra je o ľudskosti a zrade. Človek postavený zoči-voči smrti odкрýva svoj skutočný charakter. Niektorí si zachovávajú ľudskosť, nechcú sa stať spoluvinníkmi vraždy. Iní podľahnú

panike a v snahe zachrániť si vlastný život, zradia. Každý z nich sa musí rozhodnúť: buď zomrie spolu s ostatnými, alebo sa stane vrahom. Uhrík a Šustek prejavujú svoje charaktery, po čase prestanú skrývať motív svojho konania, hlavne Uhrík, ktorý zabúda na ľudskosť a neberie ohľad na nikoho – iba sám na seba. Správanie Mariky, tuláka, Tomka, Terezčáka a Ondreja je inštinktívne, majú pud sebazáchovy, hoci je to v niektorom prípade paradoxom, preukážu ľudskú tvár. Postavy, ktoré sú sebecké a snažia sa zachrániť za každú cenu, sú: Uhrík, Šustek, pani Lekárniková a babica Babjaková. Uhrík nezvládne napätú situáciu, je hysterický a stane sa vrahom. Zo strachu pred smrťou klesne až na dno. Nakoniec si to uvedomí a vyjde schodmi hore k východu. Učiteľ zabráni Terezčákovi, aby mu podal kľúč od dverí. Holíč sa musí rozhodnúť sám. Marika je slečna, nad ktorou ohŕňa nos najmä pani lekárnikova, hoci práve jej manžel bol Marikiným zákazníkom. Je jednoduchá, ale má dobré srdce. Tomko ako jediný dbá o to, aby sa aj v krajnej, vyhrotenej situácii správali všetci dôstojne a milosrdne (ako sa na ľudí patrí), aby v sebe nezapreli človeka.

ŽIAK DOKÁŽE V TEXTE DIVADELNEJ HRY URČIŤ KOMUNIKAČNÉ FORMY

Žiaci budú musieť v texte vyhládať ľubovoľný príklad na:

- **verbálnu komunikáciu:** „Čo mám povedať pánu majorovi, pán učiteľ?“,
- **monológ:** „Proti násiliu má človek iba jednu šancu... Ostať človekom... Nestať sa handrou. Zachovať si dôstojnosť... A svoju ľudskú tvár.“,
- **dialóg:** „TOMKO: ‚Mení to našu situáciu pán Fischl...?‘ FISCHL: ‚Takmer stopercentne...!‘“,
- **repliku:** „MARIKA: ‚Ani tým mladším sa nechce umierať, pán doktor!‘“,
- **neverbálnu komunikáciu:** (Mimovoľne sa trochu ukloní).

ŽIAK NA ZÁKLADE VLASTNEJ ČITATELSKEJ SKÚSENOSTI DOKÁŽE SUBJEKTÍVNE ZHODNOTIŤ PRÍNOS DIELA PRE SVOJ OSOBNÝ ROZVOJ

Každý žiak napíše do zošita, čím ho toto dielo zaujalo a aký prínos, obohatenie, mu prinieslo prečítanie daného diela.

Vzorová odpoveď: „Dielo ma zaujalo hlavne kvôli gradácii napätia, ktoré sa tam stupňovalo čím ďalej, tým viac. Páčilo sa mi, že nakoniec bol vinník za svoj čin aj tak potrestaný, vlastne sa potrestal sám, pretože nevydržal nátlak, ťarchu, ktorá ho vo svojom svedomí ťažila. Toto dielo je pre mňa prínosom v tom smere, že i keď sa v živote dostaneme do ťažkých a vyhranených situácií, máme si zachovať chladnú hlavu a všetko riešiť pokojne, nenechať sa ovplyvniť nátlakom iných. Každého za svoje činy aj tak čaká spravodlivý trest.“

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Bukovčan, Ivan. 1971. *Kým kohút nezaspieva*. Bratislava : Tatran, 1971.

Evanjelium podľa Marka. In Sväté písmo : Nový zákon. Bratislava : Slovenská biblická spoločnosť – Združenie Ježiša pre každého, 1992.

Garay Kročanová, Dagmar. 2022. *Základy teórie drámy*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2022. s. 5 – 9. ISBN 978-80-223-5352-6.

Hánová, Eva ed. 2004. *Zmaturuj z literatúry 1*. Bratislava : Didaktis, 2004. s. 198. ISBN 80-89160-02-6.

Kákošová, Zuzana. 2006. Slovenská dráma 1945 – 1989. In Čúzy, Ladislav ed. *Panoráma slovenskej literatúry III*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2006. s. 126 – 135. ISBN 80-10-00846-X.

Lomenčík, Július – Lednická, Adriana eds. 2019. *Úspešná maturita: slovenský jazyk a literatúra*. Košice : Taktik, 2019. s. 267. ISBN 978-80-8180-132-7.

Polakovičová, Alena ed. 2020. *Literatúra IV. pre stredné školy*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2020. s. 70 – 78. ISBN 978-80-8120-774-7.

Smreková, Dagmar. 1996. Sartre a Slovensko. In *Zbohom Sartrovi?* Bratislava : IRIS, 1996. s. 69 – 72. ISBN 80-88778-26-3.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. Štátny pedagogický ústav [online]. Dostupné na internete: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocnym-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf>

Simona Hoštáková

Tematický okruh:	Próza druhej polovice 20. storočia
Téma:	Dušan Mitana – zbierka poviedok <i>Psie dni</i> (vo výučbe slovenského jazyka a literatúry)
Ročník:	Štvrtý ročník gymnázia a strednej odbornej školy
Vyučovacie metódy:	Vysvetľovanie, opis, rozhovor, práca s textom, pozorovanie, samostatná práca žiakov, riešenie úloh, diskusia
Vyučovacie pomôcky:	Text poviedky <i>Horúce popoludnie</i> , rôzne predmety potrebné na aktivitu „interpelácia“: (noviny, časopis <i>Mladá tvorba</i> , filmová klapka, fotografia Osamelých bežcov, symbol komunizmu, náramok z psychiatrickej liečebne s menom, (na igelite, kvôli zachovaniu čistoty podlahy) udupaná hlina s ohorkami z cigariet, pivo, pohár vody, obrázok Marica cigariet, rozbitý teplomer ukazujúci cca 35 °C), papiere, perá, ceruzky, pastelky)
Vzdelávacie ciele:	1. Kognitívne – orientovať sa v literárnohistorickom kontexte, vymenovať základné znaky tvorby Dušana Mitana, interpretovať poviedku na základe už získaných poznatkov o autorovi a jeho tvorbe, povedať vlastnými slovami o politickej situácii v kontexte s literárnou tvorbou Dušana Mitana. 2. Afektívne – rozvíjať pozitívny postoj k literatúre, rozvíjať komunikačné zručnosti – otvorene komunikovať, vyjadriť a obhájiť svoj názor. 3. Psychomotorické – pretransformovať umelecký text na základe konkrétneho literárnohistorického obdobia.
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s občianskou náukou, vzťah s dejepisom
Štruktúra hodiny:	1. Oboznámenie žiakov s cieľom hodiny – oboznámenie sa s autorom, jeho tvorbou, literárnohistorickým kontextom 2. Motivačná aktivita práce žiakov v dvojiciach s rôzne rozmiestnenými predmetmi po triede, súvisiacimi s preberanou látkou 3. Oboznámenie žiakov s autorom, jeho tvorbou, životom 4. Interpretácia poviedky <i>Horúce popoludnie</i> – vyjadrenie vlastného pohľadu na tvorbu D. Mitana, konkrétnej poviedky, vedenie diskusie 5. Aplikácia získaných a už osvojených poznatkov v záverečnom zadaní, keď žiaci budú transformovať

poviedku do predom určeného obdobia (romantizmus, medzivojnové obdobie, druhá svetová vojna, súčasná doba)

6. Prezenterovanie žiackych výtvorov pred triedou, obhajovanie svojho konania, názorov, zhodnotenie práce na hodine žiakov, spätná väzba.

ÚVOD

Predmetom príspevku je návrh prípravy na vyučovanie hodiny slovenského jazyka a literatúry pre gymnáziá podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre gymnáziá v Slovenskej republike ISCED 3A, podľa ktorého sa vzdelávajú žiaci gymnázií so štvorročným štúdiom a päťročným štúdiom s vyučovacím jazykom slovenským. V príspevku sa zameriam na využívanie rôznych vyučovacích metód a vedenie hodiny zaujímavou, tvorivou formou.

Pre organizáciu hodiny a rozbor poviedky Dušana Mitana *Horúce popoludnie* zo zbierky *Psie dni* si vyberiem analytické a interpretačné kompetencie:

- **Výkonový štandard:** (4.) Hodnotiť dielo z vlastného stanoviska v kontexte doby jeho vzniku a v súčasnom kontexte,
- **Obsahový štandard:** (4.1.) Žiak dokáže hodnoty a významy obsiahnuté v diele posúdiť v sociálno-kultúrnom a literárnohistorickom kontexte doby, v ktorej dielo vzniklo, ako aj s ohľadom na premeny tohto kontextu uskutočnené počas „života“ diela až po žiakovu súčasnosť. Svoje poznatky vie prezentovať v triede, podporiť svoj názor argumentmi a obhájiť ho v diskusii,
- **Formy práce:** Práca v skupinách, individuálna práca žiakov.

ORGANIZAČNÁ ČASŤ

V organizačnej časti hodiny žiakov oboznámim s cieľom a štruktúrou hodiny. Cieľom hodiny je interpretácia diela Dušana Mitana *Horúce popoludnie* formou diskusie na základe už osvojených poznatkov (dobový literárnohistorický kontext), zopakovaných v úvode hodiny. Po úvode považujem za dôležité predstaviť život autora zaujímavou formou – lepšie zapamätateľné informácie zo života autora. Poviedku *Horúce popoludnie* si žiaci prečítali dopredu, budeme teda pracovať s textom, ktorý už poznajú. Následne prejdeme do otvorenej diskusie o diele autora, so žiakmi sa zameriam na pozeranie sa na text nielen z pohľadu deja, ale možných tajomstiev a skrytých odkazov na dobu, v ktorej boli Mitanove poviedky písané a vydávané. V závere žiakov rozdelím do skupín, v ktorých budú spoločne pracovať na projektovom zadaní: stručné preformulovanie novej interpretácie poviedky – „Čo ak by bola poviedka napísaná a vydaná v inej dobe?“. Úloha mi pomôže preveriť si, či bola pre žiakov hodina prínosná a obohacujúca, zároveň si žiaci precvičia učivo, ktoré by už mali mať osvojené.

MOTIVAČNÁ ČASŤ

Hodinu začnem motivačným rozhovorom: „**Vie mi niekto povedať, aký je človek, keď sa o ňom povie, že je rebel?**“ Žiakom dám priestor na odpoveď: „ten, čo sa búri proti nejakému systému, odmieta ho, nesúhlasí s ním, neriadi sa pravidlami a pod.“

Pokračujem:

- **„Každá doba, každé obdobie má svojich rebelov, teda ľudí, ktorí úplne nesúhlasia s tým, čo sa napríklad spoločensky vyznáva. Jedným z takýchto rebelov, i keď viac nenápadným, bol i Dušan Mitana, ktorého poviedku *Horúce popoludnie* ste si mali prečítať. Vie mi niekto povedať, v ktorom období Dušan Mitana vydal svoju prvú poviedkovú zbierku *Psie dni*, odkiaľ je aj poviedka *Horúce popoludnie*?“**
 - Odpoveď: „V období komunistického režimu, socialistického realizmu“.
- **„Výborne, obdobie socialistického realizmu sme už taktiež preberali, avšak zopakujme si, čo socialistický realizmus znamenal pre slovenskú literatúru.“**
 - Odpoveď: „Cenzúra, nariadené pravidlá, o čom sa odporúča písať, aby bolo dielo vôbec vydané, zakázané všetky protirežimové názory a pod.“.
- **„Akého smeru je Mitana predstaviteľom?“**
 - Odpoveď: „Postmoderna“.
- **„Kedy postmoderna vzniká?“**
 - Odpoveď: „V zahraničí sa objavuje už v 60. rokoch, u nás až v 80.-90. rokoch“.
- **„Prečo je to tak, že u nás postmoderna nastupuje tak neskoro?“**
 - Odpoveď: „Kvôli stálej prítomnosti socialistického realizmu, ktorý bol na Slovensku dominantným smerom, a prítomnosti cenzúry, mohli sa tvoriť len diela, ktoré boli prijateľné pre režim“.
- **„Správne, postmoderna neskôr so sebou priniesla množstvo experimentovania v tvorbe. Viete mi povedať, aké znaky má postmodernistická literatúra?“**
 - Odpoveď: „Text sa dá čítať na viacerých úrovniach, je žánrovo ťažko určiteľný, v texte sa nachádza mnoho citátov, žánrový synkretizmus, reprodukovanie starších diel, referencie na ne, typická je sériovosť – jeden príbeh z viacerých pohľadov, typická je paródia a pod.“.
- **„Vie mi teda z tohto, čo už vieme, niekto povedať, či je poviedka *Horúce popoludnie* typickým postmodernistickým dielom?“**
 - Odpoveď: „Nie je, je to poviedka, opisuje realitu, nie je tam žánrový synkretizmus, nie sú tam odkazy na iné konkrétne diela, nezosmiešňuje a pod.“.

HLAVNÁ ČASŤ

V hlavnej časti sa inšpirujem výučbovou a učebnou aktivitou „interpelácia“⁴⁵ (pozri napr. Ginnis, 2019). Žiakom pomáha k lepšiemu pochopeniu spisovateľa a jeho tvorby, zapája viac zmyslov: čuch, zrak a hmat. Zároveň dáva možnosť vyjadrenia pre všetkých žiakov, nie len tým aktívnejším.

CIEĽ

Cieľom je lepšie navodenie atmosféry samotnej poviedky, ale aj zapojenie viacerých zmyslov pri následnom spoznávaní autora a jeho tvorby.

⁴⁵ Interpeláciu chápeme ako otázku alebo žiadosť o vysvetlenie (PECIAR, Štefan et al., 1959. *Slovník slovenského jazyka. I. A – K*. Bratislava : Vydavateľstvo SAV. 1959. 815 s. Dostupné na internete: <<https://slovník.juls.savba.sk/?d=peciar>>).

ORGANIZÁCIA

Žiakom poviem, aby sa rozdelili do dvojíc. Po triede budem mať už vopred rozmiestnené predmety, ktoré súvisia so životom a tvorbou Dušana Mitanu:

- noviny,
- časopis *Mladá tvorba*,
- filmová klapka,
- fotografia Osamelých bežcov,
- symbol komunizmu,
- náramok z psychiatrickej liečebne s menom atď.

V druhej časti triedy budú predmety súvisiace s poviedkou *Horúce popoludnie*:

- (na igelite, kvôli zachovaniu čistoty podlahy) udupaná hlina s ohorkami z cigariet,
- pivo,
- pohár vody,
- obrázok Marica cigariet,
- rozbitý teplomer ukazujúci cca 35 °C atď.

PRIEBEH

Dvojice si so sebou zoberú papier a pero, pristavia sa pri každom predmete a na papier si zapisujú myšlienky, postrehy, otázky, ktoré im napadnú. Čas bude vymedzený na približne 5 minút. Po pristavení sa pri všetkých predmetoch sa žiaci vrátia na svoje miesta. Papiere s myšlienkami a otázkami si pripravujú a postupne čítajú nahlas. Ja ako realizátor aktivity odpovedám na otázky, dopĺňam informácie, zdôrazňujem zaujímavé postrehy a otázky. Ak sa stane, že má viac žiakov niektoré myšlienky podobné, nemusia ich už čítať nahlas, ak bola ich otázka zodpovedaná.

PRÍKLAD

Pri predmete časopisu *Mladá tvorba* si žiaci poznačia: „Časopis, do ktorého Dušan Mitana písal“; „Tam sa objavili prvýkrát jeho poviedky“; „Aké poviedky písal?“; „Ktoré dielo bolo jeho prvé?“.

Ja na tieto otázky odpovedám podľa poznatkov z jeho života, vytváram ďalšie otázky, ktoré pomáhajú žiakom opakovať si učivo.

TEORETICKÁ ČASŤ HLAVNEJ ČASTI⁴⁶

Dušan Mitana mal vskutku zaujímavý začiatok štúdia. Začal študovať žurnalistiku na filozofickej fakulte Univerzity Komenského. Po roku „ho to však prešlo“ a prestúpil na Vysokú školu múzických umení v Bratislave, aby mohol študovať filmovú a televíznu dramaturgiu.

Sám priznal, že ho na strednej škole v Novom Meste nad Váhom povinné čítanie veľmi nebavilo, začal si teda neskôr kupovať literárny časopis *Mladá Tvorba*, v ktorom sa s autormi diel stotožňoval, páčila sa mu ich tvorba i pohľad na svet. Obdivoval Dušana Dušeka, ale najmä tvorbu

⁴⁶ Poznanky a otázky vychádzajúce z nich v tejto časti príspevku čerpáme z rozhovoru s autorom LIC ORAL HISTORY, ktorý nájdeme na stránke Slovenského literárneho centra, dostupnej na internete. V rovnakej miere pracujeme s profilom autora na stránke Slovenského literárneho centra.

Osamelých bežcov, ktorí do *Mladej tvorby* uverejňovali básne, ale i manifesty.

- **„Vie mi niekto povedať, kto patril k Osamelým bežcom?“**

- Odpoveď: Ivan Laučík, Peter Repka, Ivan Štrpka a pod.“.

Skontaktoval sa s nimi pred svojou maturitnou skúškou otvoreným listom adresovaným práve Osamelým bežcom, ktorý vyšiel v denníku *Pravda*. Taktiež si povedal, že také poviedky, aké sa v *Mladej tvorbe* zverejňujú, by vedel napísať aj on. Zapojil sa do súťaže Wolkrova polianka, kde jeho poviedka vyhrala cenu. *Mladá tvorba* ju prebrala a uverejnila vo svojom čísle v roku 1965. Sám Mitana zdôrazňoval (v rozhovore pre LIC ORAL HISTORY): „[...] nepatrím do generácie 70. rokov. Ja som na príklad prvú poviedku v 65. a všetky ďalšie [...] každý rok, jednu lebo dve, lebo v *Mladej tvorbe*, lebo v *Pohľadoch*, lebo v *Kultúrnom Živote* uverejnil [sic], až kým nevyšli *Psie dni*“ Považoval teda samého seba za „dieťa 60. rokov“.

- **„Kedy teda predpokladáte, že vyšla jeho prvá zbierka *Psie dni*?“**

- Odpoveď: „1970“.

Spolu s blízkym priateľom, hudobníkom Dežom Ursíny, sa dostal v roku 1968 na pár mesiacov na psychiatriu, pretože ani jeden z nich nechcel ísť na vojnu. S diagnózou depresie a úzkosti tak dostal modrú knižku.

- **„Čo sa stalo v roku 1968?“**

- Odpoveď: „Vpád vojsk Varšavskej zmluvy na naše územie“.

Po škole začal pracovať v *Mladej tvorbe* a začal bývať s Ivanom Štrpkom na chate, kde si žili spoločne život „mladých rebelov – spisovateľov“. Od roku 1975 sa Dušan Mitana začal venovať literatúre naplno. Po debute *Psie dni* nasledovala zbierka poviedok *Nočné správy*, novela *Patagónia*, román *Koniec hry* a po ňom postmodernistický román *Hľadanie strateného autora*. Je autorom i básnických zbierok *Krutohry* a jeho posledným dielom je román *Nezvestný*. Dušan Mitana zomrel 25. mája 2019, keď mal 72 rokov (porov. TASR, Teraz.sk, 2021).

Jeho diela sú silne autobiografické s prvkami tajomstva a množstvom nevypovedaného, ktoré tvorí otázky, na ktoré musíme hľadať odpoveď jedine my sami.

INTERPRETÁCIA POVIEDKY

Po dokončení rozhovoru a odpovedí na otázky ohľadom Mitanovho života obrátim so žiakmi pozornosť už na samotnú poviedku *Horúce popoludnie*.

- **„Povedzte mi, aj vám sa stalo, že ste mali nejaké nezodpovedané otázky po prečítaní poviedky *Horúce popoludnie*?“**

- Odpoveď: „Áno: prečo protagonistu nútili piť pivo, prečo bol jeho priateľ taký vystrašený, čo sa stalo s jeho priateľom, ktorého odviekli do pivnice, kam protagonista ide na konci poviedky, keď nastúpi do električky a pod.“.

- **„Čo ste si zaznačili pri ostatných predmetoch?“**

- Poznámky a otázky korigujem a zodpovedám podľa samotnej poviedky a jej interpretácie, ktorú so žiakmi vytvárame spoločne, motívov, symbolov.

STRUČNÝ OBSAH

Poviedka sa začína predstavením prostredia, v ktorom sa protagonista nachádza – odchádza z preplneného kúpaliska. Vonku je neznesiteľná horúčava a on hľadá kaviareň, v ktorej by sa pri ventilátoroch schladil a kúpil si cigarety. Po objavení nemenovanej krčmy sa rozhodne vojsť dnu. Ponúka nám opis pohľadu, ktorý sa mu naskytne – všade mnoho mužov, z ktorých sa každý venuje svojmu pivu alebo na pivo čaká v zástupe pred barom. Zem je špinavá, plná pľuvancov a ohorkov od cigariet. Automaticky sa zaradí do zástupu a čaká. Keď sa dostane na rad, krčmár pred neho automaticky postaví plný pohár piva, i keď si ho nepýtal. Po vypýtaní cigariet bez filtra krčmár nadiktuje čašníčke: *pivo a cigarety*. Protagonista pivo odmietne, avšak stretne sa s veľmi agresívnou reakciou nielen krčmára, ale aj všetkých ostatných v podniku. Po zapálení cigarety si všimne, že sú to cigarety s filtrom a po jeho odhryznutí a vyplutí na zem na neho krčmár kričí. Pod vplyvom tlaku si pivo zoberie k oknu a nasilu ho vypije, pretože na neho všetci v krčme pozerajú a čakajú, čo spraví. Chce si objednať ďalšie, aby si okolie získal, a tak sa zbavil podozrenia. Kúpil si salámu, rožky a “automaticky” načapované pivo. Stretne starého známeho, ktorý mu na otázky, prečo je každý v podniku posadnutý pivom, odpovedá, že to, že pivo odmietol, môže dopadnúť naozaj zle. Protagonistov priateľ si sadne s krčmárom za jeden stôl a protagonista len vidí, že sa mu priateľ snaží niečo vysvetliť. Najskôr to vyzerá, že rozhovor prebieha v klude, potom sa však zvrhne tak, že dvaja veľkí muži odtiahnu protagonistovho priateľa do skladu, odkiaľ sa už nevráti. Protagonista tak ostáva bez odpovedí na otázky, ktoré sa mu v hlave vytvárajú, zaseknutý v podniku, v ktorom sa cíti veľmi zle. Keď sa v sude minie pivo, krčmárova pozornosť sa na chvíľu presunie z protagonistu na vymieňanie suda. Ostatní v podniku taktiež akoby „vypnú” svoju obozretnosť a protagonista tak využije situáciu na útek. Slávnostne ešte ľuďom z podniku z bezpečnej vzdialenosti zakýva a odchádza šťastný na zastávku električky.

Jadro hlavnej časti otváram otázkami, ktoré pokladám žiakom vzhľadom na myšlienky zapísané k predmetom, súvisiacim s poviedkou, a snažím sa navodiť diskusiu. Kladiem dôraz na vyjadrovanie sa žiakov rozvitými vetami, na samostatné myslenie a rozmyšľanie nad spojitou poviedkou s dobou, kedy bola napísaná.

Otázky:

- „**Aký je v príbehu typ rozprávača?**“
 - Odpoveď: „Rozprávač je v 1. osobe, subjektívny“.
- „**Rozoberajú sa vnútorné svety postáv príbehu? Poznáme ich osobnosti?**“
 - Odpoveď: „Nie, autor sa nezaobrá vnútorným prežívaním ostatných postáv, taktiež nepoznáme identitu ani jednej postavy v príbehu“.
- „**Aký je váš celkový dojem z príbehu?**“

Pokračujem s rozhovorom a nadväzujem na prácu s ukážkou:

- „**Ktoré pocity sú dominantné hneď na začiatku poviedky?**“
 - Odpoveď: „Skôr negatívne, letargia, ľudia sú unavení, malátni, pretože je v poviedke silný motív horúčavy, ktorú každý človek ťažko zvláda“.
- „**Aký jazyk je použitý v poviedke D. Mitanu?**“
 - Odpoveď: „Jednoduchý, realistický, naturalistické opisy, expresívny“.

- **„Vieme z toho usúdiť, že je príbeh opísaný dôverne, realisticky?“**
 - Odpoveď: „Áno, dokážeme si živo predstaviť, čo a ako sa v príbehu deje, ako sa protagonista cíti“.
- **„Čo v nás evokuje opis pohľadu na interiér krčmy, v ktorej sa protagonista nachádza? Ako vyzerajú muži?“**
 - Odpoveď: „Smrad, vlhko, nepríjemne pôsobiace prostredie, všetci akoby rovnako, s rovnakým zámerom, cieľom, venujú sa každý svojmu pivu, nevšímajúc si okolie, akoby boli len figúrkami naprogramovanými len na jednu úlohu, „zombies“ a pod.“.
- **„Čo myslel protagonista prirovnaním piva k meprobamatu? Čo to je za látku?“**
 - Odpoveď: „Je to látka, ktorá sa používala na upokojenie, pri vyššej dávke môže spôsobiť únavu, malátnosť až stratu vedomia – ako pivo, preto ho nechcel ani protagonista“.

Pomaly dávam otázkami žiakom náznaky, že udalosti v krčme môžu mať súvis s dobou, v ktorej je poviedka napísaná:

- **„Čo myslíte, prečo dostal protagonista pivo automaticky, aj keď si ho nepýtal?“**
 - Odpoveď: „Pretože to je štandard krčmy, každý ide na pivo, predpokladá sa, že si pivo dá“.
- **„Prečo výčapník a ostatní v krčme reagujú tak prehnane až agresívne, keď protagonista odmietne to, čo sa mu dáva?“**
 - Odpoveď: „Pretože si pivo musí dať každý, je to norma“.
- **„Čo môže znamenať výrok *To je on, to je on, nechce pivo [...]* (Mitana, 1970, str. 65)?“**
 - Odpoveď: „Ukazujúc na niekoho, kto tam nepatrí, odlišuje sa, vyčnieva, je za to súdený“.
- **„Prečo nútili protagonistu ľudia okolo vypiť pivo i keď ho mal zaplatené a rázne povedal, že ho nechce?“**
 - Odpoveď: „Možno na potvrdenie patričnosti k ich skupine, nestačí, že ho zaplatil, musí ho i vypiť“.
- **„Prečo sa tak náhle zmenila agresívna nálada výčapníka na vlúdnu?“**
 - Odpoveď: „Pretože protagonista spravil to, čo od neho chcel, k čomu ho nútil, poddal sa“.
- **„Keď protagonista stretol starého známeho, potešil sa. Aj napriek tomu sa obával povedať mu o problémy s pivom. Nastáva tu ďalšia prehnaná emócia na prvý pohľad na nevinnú vec, prečo to tak je?“**
 - Úryvok: *„Premýšľal som, či mu mám povedať o mojej čudnej situácii, či sa mu mám zdôveriť s obavami, ale nevedel som, ako mu to mám vysvetliť, nedalo sa to vysvetliť, v podstate to bolo bez opodstatnenia, až smiešne [...] Nemohol som pripustiť, aby sa s ním o celej záležitosti rozprával najprv výčapník alebo niekto z nich; podali by mu tendenčné informácie a potom by som mu ťažko hocičo vyvracal“ (ibid, str. 69 – 70).*
 - Odpoveď: „Má strach z nepochopenia, je to starý známy, ale nevie či mu môže veriť a zveriť sa mu so strachom, obavami zo situácie, v ktorej sa objavil, je tam stálym hosťom, vidí teda nádej bezpečia, a tak sa mu nakoniec zveruje so strachom, že keby dostal priateľ informácie o situácii od výčapníka alebo hocikoho iného, bol by zaujatý a už mu neveril“.

- **„Ako reaguje priateľ na situáciu?“**
 - Odpoveď: „Je na jeho tvári vidieť strach, obavy, že sa na prvýkrát protagonista nepoddal pravidlám, chce mu pomôcť, ale vyslovuje obavy, že mu asi nebude mať ako pomôcť, pretože mu tzv. oni nebudú dôverovať“.
- **„Prečo sa taká banálna vec rieši tak, akoby spravil protagonista niečo zlé? (Priateľ – prirovnaný dôveryhodnosťou k možnému lekárovi – si sadne za stôl s výčapníkom a niečo mu horlivo vysvetľuje, usudzujeme, že sa snaží si protagonistu zastávať a obhajovať ho)“**
 - Odpoveď: „Je to ako vypočutie svedka, niekoho, kto ručí za dôveryhodnosť protagonistu“.
- **„Môžeme teda tu všade vidieť spojitosť i s dobou, v ktorej sa táto poviedka odohráva, teda približne 70. roky?“**
 - Odpoveď: „Bol komunistický režim, môžeme to spojiť so správaním sa skupiny ľudí, ktorí idú slepo za jednou vecou, nebezpečenstvo hrozí niekomu, kto vyčnieva z radu, v tomto prípade ide o protagonistu, ktorý nechcel pivo, tak ako ho mali ostatní, nakoniec bol i tak nútený pivo kúpiť, ale aj vypiť, aby preukázal, že jeho príslušnosť k danej skupine nie je len planý sľúb, ale že to myslí naozaj vážne“.
- **„Aké gesto vidíme v odvedení priateľa protagonistu do skladu a následnú nevedomosť, čo s ním je?“**
 - Odpoveď: „Odstránenie nepohodlných ľudí“.
- **„Čo pripomínajú dvere do skladu?“**
 - Odpoveď: „Väzenie, ostro strážený priestor a pod.“.
- **„Keď sa pivo v sude minie, čo protagonista kontrastne s ostatnými pociťuje?“**
 - Odpoveď: „Nádej, radosť, akoby nový nádech života tesne pred tým, ako to chcel vzdať a ostať po výhražnom geste v krčme piť. Ostatní, ktorí sú už súčasťou stáleho stereotypu, ochabnú, stratia obozretnosť a protagonistovi sa podarí ujsť“.
- **„Prečo myslíte, že protagonistu zaplavilo šťastie, keď zbadal na ulici starú paniu a jej vnučku?“**
 - Odpoveď: „Možno preto, lebo videl ľudskosť, jemnosť, materinskú starostlivosť, ktorá bola v ostrom kontraste s tým, čo sa mu dialo doteraz“.
- **„Môžeme teda tvrdiť, že ide o otvorene kritické dielo?“**
 - Odpoveď: „Nie, kritika tam je len na úrovni náznakov, autor skôr opisuje pocity, ktoré prežíval počas daných situácií, počas normalizačných rokov“.

ZÁVEREČNÁ ČASŤ

V záverečnej časti žiakov rozdelím do skupín. Pri práci na záverečnej aktivite sa uplatňuje metóda rekonštrukcie, pomôže mi ako spätná väzba tvorivou formou. Každej skupine zadám inú úlohu: budú mať vymyslieť stručnú možnú interpretáciu poviedky *Horúce popoludnie*, vzhľadom na interpretáciu, ktorú sme práve spolu vytvorili, ak by bola poviedka napísaná a vydaná v inom období.

Zadanie: „Prvá skupina vymyslí interpretáciu na obdobie romantizmu, druhá na medzivojnové obdobie, tretia na obdobie počas druhej svetovej vojny a štvrtá považuje nad súčasnosťou.“

Aktivita slúži taktiež na precvičovanie si literárnohistorických udalostí, období a dominantných literárnych osobností na území Slovenska. Kreativite a tvorivosti medze nekladím, interpretácie môžu byť vážne i vtipné, žiaci môžu zapájať literárne osobnosti ako kritikov či tých, ktorí súhlasia s tvorbou „dobového“ Dušana Mitana. Výsledky každá skupina odprezentuje pred triedou. Používajú doložené fakty, dôkazy o možnej pravdivosti ich tvrdení a alternatívnych výkladov.

ZÁVER

Ak na konci hodiny nestihnú svoje práce odprezentovať všetky skupiny, presunieme prezentovanie na ďalšie stretnutie na hodinách literatúry. Štruktúra hodiny je flexibilná a dokážeme ju modifikovať, ako chceme. Najhlavnejšou je práca žiakov, správne porozumenie a správna motivácia pracovať na vyučovaní. Je známe, že záujem o literatúru nedokážeme prebudiť v žiakoch len tak. Zastávam názor, že každá jedna preberaná téma na každom predmete sa dá učiť zaujímavou formou tak, aby upútala žiakovu pozornosť. Existuje mnoho zaujímavých učebných metód, ktoré sa dajú využiť v mnohých oblastiach. Slovenský spisovateľ Dušan Mitana bol inšpiratívnym autorom s nadčasovou tvorbou, ktorá sa môže v mnohých ohľadoch zasadiť i do súčasnej doby. Verím, že moja príprava na vyučovanie je príkladom začiatku cesty k zlepšeniu spôsobu výučby literatúry.

METÓDA INTERPELÁCIE

Sice se říká, že kdo je zvědavý, bude brzy starý, nicméně zvědavost udržuje motivaci při životě. Mohou-li žáci vyzpovídat svého učitele, je to pro ně obzvláště zajímavé.

**Jak?**

1. Rozmístíte po třídě dostatečný počet zdrojů, které se pojí s probíranou látkou. Mělo by se jednat o takové zdroje, které obsahují jen minimální množství textu nebo nejlépe žádný: obrázky, fotografie, diagramy, plakáty, mapy atd. Ujistěte se, že těchto zdrojů je více, než kolik je dvojic žáků ve třídě.
2. Žáci ve dvojicích procházejí po třídě a zkoumají tyto zdroje. Ke každému zdroji vytvoří jednu otázku, která je zajímavá.
3. Dvojice zapíší své otázky na předtištěný arch. Každý žák by si měl zároveň vést své vlastní záznamy.
4. Dvojice se volně pohybují od jednoho zdroje ke druhému, přičemž se snaží vyvarovat toho, aby se jich u jednoho zdroje sešlo více. U každého zdroje mohou strávit libovolný čas, ale musí pamatovat na to, že pro splnění celého úkolu mají určitý časový limit. Dvojce se musí dohodnout, že otázka, kterou si zaznačí, je podle nich tou nejdůležitější otázkou k danému zdroji.
5. Jakmile vyprší časová lhůta, dvojice se vrátí na svá místa nebo vytvoří kruh. Učitel následně rozebírá každý z daných zdrojů, přičemž svůj výklad zakládá na otázkách žáků. Může ohodnotit i kvalitu otázek a identifikovat ty klíčové. Tím, že učitel odpoví na klíčové otázky, poskytuje žákům „vstupní zdroje“ k dané látce.
6. Žáci si mohou v průběhu procesu zapisovat „odpovědi“ nebo jim na konci hodiny učitel rozdá okopírované listy, na nichž je probíraná látka shrnuta.

Cíl (čeho má daná aktivita dosáhnout)	
Myšlení	*****
Emoční inteligence	
Samostatnost	****
Vzájemná závislost	**
Multisenzorické myšlení	**
Zábava	**
Jasně vyjadřování	***

Podrobnosti (co daná aktivita obsahuje)	
Individuální práce	**
Skupinová práce	****
Pohyb	****
Mluvení	****
Poslech	****
Čtení	
Psaní	**
Sledování	****
Výběr	**

Specifické uspořádání třídy

 Ano ☒ Ne


ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Dušan Mitana. In Slovenské literárne centrum [online]. [cit. 2023-12-07]. Dostupné na internete: <<https://www.litcentrum.sk/autor/dusan-mitana/zivotopis-autora>>.

Dušan Mitana, prozaik, básnik a esejista, by mal 75 rokov. In TASR, Teraz.sk [online]. [cit. 2023-12-07], Dostupné na internete: <<https://www.teraz.sk/magazin/dusan-mitana-prozaik-basnik-a-esejis/596264-clanok.html>>.

GINNIS, Paul. 2019, *Efektívny výukové nástroje pro učitele*. Praha : Universum, 2019. 392 s. ISBN 978-80-7617-582-2.

LIC ORAL HISTORY, Dušan Mitana. In Slovenské literárne centrum [online]. [cit. 2023-12-07]. Dostupné na internete: <<https://www.litcentrum.sk/stranka/licoral-history#mitana>>.

MITANA, Dušan. *Psie dni*. Bratislava : KK Bagala, 2012. 141 s. ISBN 978-80-8108-063-0.

PECIAR, Štefan et al., 1959. *Slovník slovenského jazyka. I. A – K*. Bratislava : Vydavateľstvo SAV. 1959. 815 s. Dostupné na internete: <<https://slovník.juls.savba.sk/?d=peciar>>.

Štátny vzdelávací program – Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Štátny pedagogický ústav [online]. [cit. 2023-05-11]. Dostupné na internete: <file:///C:/Users/simah/Desktop/V%C5%A0/2.%20ro%C4%8Dn%C3%ADk%20Bc/Slovensk%C3%A1%20literat%C3%BAra%20obdobia%20realizmu/semin%C3%A1rna%20pr%C3%A1ca/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf>.

Natália Feriancová

Tematický okruh:	Slovenská próza 70. rokov 20. storočia
Téma:	Vincent Šikula – román <i>Majstri</i>
Ročník:	Tretí ročník strednej školy alebo štvorročného gymnázia
Vyučovacie metódy:	Konverzia, prehádzané vety, svet v hlave, diamant, kľúčové slová, kresbová projektová metóda, porovnávací metóda, čítanie s porozumením
Vyučovacie pomôcky:	Učebnica, rozstrihané časti textu, schéma diamantu, porovnávací tabuľka, portrét spisovateľa, tabuľa, kriedy (farebné), A4 papier, perá, ceruzy
Vzdelávacie ciele:	Výchovný (formatívny): Žiak má pozitívny vzťah k próze. Žiak oplýva tvorivými, komunikačnými a empatickými schopnosťami. Vzdelávací (informatívny): Žiak sa orientuje v próze v 70. rokoch 20. storočia. Žiak je oboznámený s biografiou Vincenta Šikulu a jeho dielom <i>Majstri</i>. Žiak dokáže vymenovať základné znaky postmodernity a dokáže vysvetliť špecifický typy rozprávača v tomto diele. Komunikatívny: Žiak je schopný vyhľadať základné znaky románu v tomto období a identifikovať ich v ukážke
Uplatnenie medzipredmetových vzťahov:	Vzťah s dejepisom, vzťah so slovenským jazykom
Štruktúra hodiny:	Organizačná časť hodiny – klasický zápis chýbajúcich žiakov do triednej knihy, učiteľ zároveň zistí počet prítomných žiakov na hodine, na základe ktorého usúdi, aká forma práce bude najvhodnejšia. Oboznámenie žiakov s cieľom a plánom hodiny – zaujímavým úvodom novej látky učiteľ dokáže vzbudiť pozornosť žiakov. Napríklad učiteľ napíše na tabuľu názov románu „Majstri“ a úlohou žiakov bude diskutovať o ňom. Ďalej: „Ako názov súvisí s dielom? Čo pojem evokuje a aké pocity vyvoláva v žiakoch?“. Učiteľ zistí, aké informácie majú žiaci zakódované, prípadne ich môže otázkami naviesť na správnu cestu. Napríklad: „Aké spoločenské pomery mohli autora nabádať k písaniu o tejto téme? Čo sa dialo na Slovensku v čase vzniku románu?“

3. **Kontrola domácej úlohy** – ak žiaci stihli na predchádzajúcej hodine vypracovať všetky zadania, nedostali úlohu.
4. **Vytváranie nových vedomostí, zručností a návykov** vo fázach – v tabuľke 14.
5. **Zadanie domácej úlohy** – ak stihneme vypracovať zadania, žiaci nedostanú úlohu.
6. **Zhodnotenie práce** – učiteľ pochváli a vyzdvihne časti hodiny, ktoré boli výnimočné v rámci napredovania žiakov, vyučujúci prípadne pokarhá, žiaci môžu zhodnotiť, ktoré metódy sa im najviac páčili (spätná väzba pre učiteľa).

Tabuľka 14 – Fázy jadra vyučovacej hodiny

Motivačná fáza	Expozičná fáza	Fixačná fáza	Aplikačná fáza	Diagnostická fáza
Metóda prehádzaných viet, kontrola správnosti	Metóda „svet v hlave“, metóda „zvláštnych slov“, hľadanie znakov literárneho obdobia, vyvodenie charakteristiky diela	Spoločné hľadanie znakov postmoderny, spoločná tvorba poznámok	Metóda konverzie, metóda „diamant“	Metóda „študijní sprievodcovia“, preverenie nadobudnutých poznatkov

Vývin Šikulovej prózy od 70. rokov výrazne ovplyvnila celospoločenská zmena kultúry, pravidiel a mocenských vzťahov. Prevrat zasiahol tematické a ideové očakávanie od literárnych tvorcov. Preukázalo sa to i na jeho spoločensko-historicko-lúbovstno-rodinnom románe *Majstri*, ktorý vznikol na rozhraní medzi zachovaním kontinuity tvorby a intenciou zmeniť koncepciu ošúchaných literárnych postupov (porov. Barborík, 2014, s. 143).

Od polovice 50. rokov 20. storočia si umelci vytvárali osobitnú umeleckú realitu, experimentovali s formou románu, spätne sa vrátili do histórie a písali o dejoch, ktoré sa stali v minulosti (porov. Polakovičová et al., 2020, s. 142). Šikula sa ocitol v období pred nástupom postmoderny do slovenskej literatúry a významne ovplyvnil jej rozvoj. Trilógia, ktorú vydal v 70. rokoch 20. storočia, zaznamenáva udalosti náznakovo sa spájajúce s prezenciou Slovákov na nemeckom ťažení do ZSS a so Slovenským národným povstaním (1944). Šikula patril k tým autorom, ktorí sa pokúšali o inováciu slovenskej literatúry – vyhol sa chatrnému ideologickému stvárňovaniu témy Povstania a vojny (porov. Barborík, 2014, s. 144 – 145). V *Majstroch* sa to prejavilo tak, že hoci príbeh umiestnil do času veľkých udalostí, nesledoval ich zmysel a význam. Základom tohto diela sú zážitky, skúsenosti, dojmy a pocity mladého človeka, ktorý je zaneprázdnený vlastným prežívaním každodenného života a vykonávaním svojej práce. Postavy v románe sa netlačia do horúcich rozhovorov o “skvelom” ideologickom spoločenskom stave – ten vnímajú v pozadí popri vlastných strastiam. Šikula zvýrazňuje naoko bezvýznamné veci a odкрýva hodnoty ľudského života – láska, rodina, domov a pod. (porov. Čúzy et al., 2006, s. 99 – 100).

Estetická zvláštnosť trilógie spočíva v nejednoznačnej úlohe Šikulovho rozprávača. V úvodných vetách *Majstrov* sa javí ako tradičný objektívny autorský rozprávač, ale po niekoľkých odsekoch sa objektivita naruší, keď začne písať o sebe (porov. Barborík, 2014, s. 147– 149).

METÓDY VYUČOVANIA

Všeobecnou pointou metódy (gr. *methodos* – cesta k niečomu) je smerovanie k dosiahnutiu cieľa prostredníctvom systematickej činnosti. V kontexte vyučovacieho procesu ide o zámerné usporiadanie činnosti učiteľa i žiaka takým spôsobom, aby spoločne dosiahli stanovený cieľ čo najefektívnejšou formou (porov. Turek, 2008, s. 240).

Vzájomná efektívna spolupráca funguje tak, že učiteľ zohľadňuje žiakove psychologické, sociálne a vývinové individuálne zvláštnosti a z možných metód vyberá tie, ktoré najvyhovujúcejším spôsobom privedú žiaka k osvojeniu zručnosti (porov. Kalhous, Obst, 2002, s. 236).

METÓDA PREHÁDZANÝCH VIET

Táto metóda sleduje rozvoj systematického a logického usporadúvania informácií v časovej následnosti, tvorivého myslenia; rozvoj čítania s porozumením a deľby práce i tímového úsilia. Je vhodné ju použiť ako vstupnú aktivitu v motivačnej fáze – pomôže žiakom naladiť sa na text, s ktorým budú pracovať. Žiaci dostanú do dvojíc alebo rôzne dlhé útržky jednotného textu, ktoré si najprv v rámci „družstva“ prečítajú a následne sa pokúsia určiť poradie tak, aby vznikol text dávajúci organizovaný zmysel. Aktivita sa zakončí porovnaním pôvodného textu s rozstrihanými útržkami. Zlepšuje sa i komunikácia a kooperatívne schopnosti detí – to je dôležité

v rámci tvorby dobrej triednej klímy. Postup (a riešenie: 6, 2, 1, 3, 4, 7, 5, 8):

1. „*Jakub! Takto sa zhovára s otcom?*“ Čert schmatol zo stola cibuľu a hodil ju do majstra, ktorému sa však podarilo uhnúť (6)
2. „*Ak si to ty, Jakub,*“ začal majster vyjednávať, „*krot' svoju povahu! V mojom i tvojom záujme je, aby sme sa spolu dohodli.*“ (2)
3. Majster mal zlú noc. Najprv nemohol zaspáť a potom, keď zaspal, zjavil sa mu čert. Spočiatku to bol Jakub, gánil na otca a prevracal okáľe, akoby bol opitý. Majster, keďže aj v spánku bol na syna nazlostný, chcel ho ovaliť, no zistil, že nemá dostatok síl; kolená sa začali triasť, lebo Jakubovi, ak ho možno aj naďalej volať Jakubom, narástli rohy, oháňal sa nimi a dupotal nohami, už-už chcel na otca skočiť. (1)
4. Čert nenávisťne zavrčal. Vravel majstrovi – takmer sa to bojím napísať. Ale čo môžete od zloducha a nehanebníka čakať? Keby bol vedel, že to budem písať, iste by bol opatrnejší. Čert je čert. Na každého á iný spôsob. (3)
5. Rád sa zjavuje ženám, najmä učiteľkám, s ktorými vie zaobchádzať naozaj fiškálny; preto si mnohé učiteľky mylia anjela s čertom a čerta s anjelom. (4)
6. „*Tak už dost, Jakub! Maj rozum, [...]*“
„Oreg toportyu Fallak szorostul szarostul.“ (7)
7. „*Te oreg szivar!*“ zahartusil po maďarsky, hoci Jakub po maďarsky nevedel. (5)
8. A už chcel naozaj skočiť na majstra, no ten ho kopol. Hneď nato sa zobudil. (8)

Obrázok 31 – Metóda prehádzaných viet

Metódu je možné modifikovať – napríklad realizáciou prostredníctvom súťaže. Boli by určené rôzne veľké skupiny na dané časové obdobie. Na začiatku každej hodiny „družstvá“ dostanú rozčlenený úryvok z diela, ktoré má učiteľ v pláne preberať, a budú sa snažiť text správne zoradiť. Skupina, ktorá zvládne splniť zadanie bez chyby, dostane bod, pričom tá, ktorá ako prvá dosiahne učiteľom stanovený maximálny počet bodov, vyhrá (napríklad malú jednotku – za tri malé jednotky dostanú veľkú jednotku). Potom sa vytvoria nové skupiny a proces sa opakuje (pozri napr. Čapek, 2015).

METÓDA „ZVLÁŠŤNYCH SLOV“

Z textu alebo vety učiteľ vyberie slová, ktorých význam nie je jednoznačný. Úlohou žiakov je nakresliť, popísať, zhmotniť, čo im pri tomto slove zide na um, čo im pripomína a čo v nich vzbudzuje. Vec, na ktorú upriamime pozornosť, má tendenciu rezonovať v mysli dlhšiu dobu. Pracujeme s predstavivosťou a fantáziou; podporujeme narábanie žiakov s metafyzikou a podnecujeme sebavedomé vyjadrenie nápadov, možností. Učiteľ vyvolá diskusiu a poskytne žiakom priestor na obhájenie svojich výtvorov. Následne si skutočný význam slova overíme v slovníku. Zároveň by som sa podelila i o svoje myšlienky, pretože zverenci sú častokrát zvedaví na predstavy, ktoré má pani učiteľka. Okrem toho sú žiaci zvyknutí na darovanie „správnej odpovede“ a potrebujú nápad, inšpiráciu. Nevyžadovala by som od nich, aby kopírovali moje postupy, ale aby ich použili ako vzor pre vlastnú tvorbu.

„Nie je zlý, ale hlavu má ako dubový nátoň.“ (Šikula, 1976, s. 82) – „Čo vám pripomína slovo *nátoň*? Svoje myšlienky nakreslite, zhmotnite, vymodelujte, opíšte, vytvorte básničku. Mne slovo *nátoň* pripomína slovo *tokáň*. Hoci morfológicky ani lexikálne nemajú slová nič spoločné, pozostávajú z takmer rovnakých písmen.“



Obrázok 32 – Príklad realizácie metódy „zvláštnych slov“

METÓDA KONVERZIE

Táto metóda sa zameriava na rozvoj samostatnej tvorivosti, myslenia a kreativity žiakov. Jej zadanie je veľmi jednoduché: pretransformovať pôvodný zadaný text do iného formátu, ktorý môže byť akýkoľvek (napríklad previesť text do kresby, tabuľky, pojmovej mapy, grafu, scenáru a pod.). Voľbu formátu by som nechala v kompetencii žiakov, keďže každému vyhovuje niečo iné. Slobodná voľba živí kreativitu, podporuje žiaka v oblasti, v ktorej prosperuje. Aktivita by sa dala realizovať vo dvojiciach – žiaci vhodný text prevedú napríklad do scenáru a následne ho pred triedou odprezentujú (pozri napr. Čapek, 2015).

METÓDA „SVET V HLAVE“

Metóda rozvíja predstavivosť žiakov. Všeobecne sa stretávame s problematikou nepozorného alebo nedôsledného čítania, nielen v prípade žiakov. Príčin je mnoho a táto metóda sa zameriava na jednu z nich – na vizualizáciu. Žiak sa učí vytvárať mentálne predstavy a narábať s nimi v rámci aktívneho zapájania sa do čítania textu a počúvania prečítaného textu. Variácií je mnoho: po prečítaní daného úseku (úryvku, pasáže) učiteľ vyzve žiakov, aby zatvorili oči, zamysleli sa nad tým, čo práve prečítali/počuli a svoje predstavy predniesli. Učiteľ sa pýta žiakov i na slová, ktoré im pomohli daný obraz vytvoriť. Zistíme, že jednotlivé výpovede sa odlišujú. Dôvodom sú rôznorodé skúsenosti žiakov s danou oblasťou (napríklad čerta si každý žiak predstaví v priestore, kde sa s ním naposledy stretol – na Mikuláša v škole, na jarmoku – a v kontexte, ktorý mu najväčšmi utkvel v pamäti) (porov. ibid).

METÓDA „DIAMANT“

Táto „brainwritingová“ metóda má za cieľ čo najlepšie charakterizovať hlavný pojem prostredníctvom pozitívnych a negatívnych slov. Učiteľ najprv vysvetlí pravidlá, načrtne diamant na tabuľu a žiaci celú schému. Upriamujeme sa na rozvoj generalizačných schopností, práce s textom, kritického myslenia a pod. (porov. *ibid*, s. 43).

Ide o vhodný spôsob pri charakteristike postavy. Šikulov rozprávač v diele *Majstri* je špecifický a v našej literatúre sa s takýmto štýlom písania žiaci nestretli, takže týmto spôsobom nájdú jeho výhodné i nevyhovujúce črty.

- Prvý riadok: téma diamantu (pre nás to bude rozprávač – kibic),
- Druhý riadok: dve prídavné mená, ktoré rozprávača vystihujú,
- Tretí riadok: tri slovesá evokujúce vyprávača diela,
- Štvrtý riadok: pozostáva zo štvorslovnej vety pozitívne opisujúcej tému.
- Dolná časť diamantu bude predstavovať negatívne vlastnosti témy:
- Piaty riadok: veta zo štyroch slov,
- Šiesty riadok: tri slovesá,
- Siedmy riadok: 2 prídavné mená.

Nie je podmienkou, že každý riadok musí obsahovať inú informáciu; ak sa opakujú, znamená to, že povahu narátora diela vnímajú intenzívne. Touto metódou sa dá pracovať po prečítaní všetkých ukážok, pretože sú volené tak, aby sa rozprávač „ukázal v pravom svetle.“ (porov. *ibid*, s. 43 – 44).



Obrázok 33 – Schéma diamantu na tému „rozprávač diela – kibic“

POROVNÁVACIA METÓDA

Žiaci by dostali tabuľku a ich úlohou by bolo prideliť vhodné charakteristiky k daným typom rozprávača. Ich ďalšou úlohou by bolo prečítať si ukážku a diskutovať o tom, ktorý rozprávač sa v úryvku vyskytuje.

Tabuľka 15 – Porovnanie autorského a personálneho rozprávača

autorský rozprávač		personálny rozprávač
	objektivita / subjektivita	
	1. osoba / 3. osoba	
	postava	
	pozorovateľ	
	pozná všetky postavy	
	pozná pocity, myšlienky, túžby postavy	

- **Autorský rozprávač:** „Štyria boli: majster a jeho traja synovia. Ľudia ich mali radi a radi o nich hovorili. Obyčajne sa tie reči začínali takto: Raz, keď Gultánovic robili krov... Alebo: Raz, keď majster a jeho synovia robili stodolu... Vždy to musela byť stodola, šopa, krov, hoci postĺkali aj veľa chlievov, kurníkov, plotov, brán a bráničiek, neraz sa im trafilo aj pre psa budú stĺcť“ (Šikula, 1976, s. 9).
- **Personálny rozprávač:** „Majster sa zachmúril. Je však možné, že iba pisateľ ho tak vidí, áno, ja ho tak vidím, chcel by som ho mať zachmúreného. V skutočnosti však na majstrovej tvári nijaká chmára nebola, namojdušu, nie, už ju tam nevidím. Pisateľ ju už nevidí.“ (ibid, s. 52 – 53).

ZÁVER

V tomto príspevku som sa pokúsila zamerať najmä na rozvoj kreativity v rámci skupinovej práce prostredníctvom metód orientovaných na prácu s textom. Literatúra si vyžaduje vizualizáciu dejov, postáv, prostredia a predovšetkým čítanie s porozumením. Všimla som si, že práve s týmto majú žiaci problém – očakávajú, že im bude poskytnutá správa odpovedí. Tieto metódy smerujú k tomu, aby žiaci premýšľali samostatne a navrhli riešenie, pričom možnosti, ktorými sa možno dopracovať k odpovedi, je mnoho. Spôsoby vedenia vzdelávacieho procesu, ktoré som v príspevku uviedla, nie je možné realizovať v rámci jednej hodiny. Učiteľ by mal mať pripravené rôzne varianty, pretože presný počet žiakov v triede sa nedá s istotou predpokladať.

Žánrovo pestrý román *Majstri* je jednoduchý epický príbeh, ktorý ponúka prínosnú skúsenosť s nezvyčajnou formou rozprávača. Štylizácia viet a syntaktický obsah nie je zložitý, lexikálna rovina je zrozumiteľná pre stredoškolských žiakov. Prečítane celého diela by som nevyžadovala, pretože tretiaci na strednej škole nie sú dostatočne zrelí a trpezliví na monologické pasáže.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

BARBORÍK, Vladimír. 2014. *Hľadanie rozprávača*. Bratislava : Literárne informačné centrum. ISBN 978-80-8119-077-3.

ČAPEK, Robert. 2015. *MODERNÍ DIDAKTIKA: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-9934-6.

ČÚZY, Ladislav – DAROVEC, Peter – HOCHÉL, Igor – KÁKOŠOVÁ, Zuzana. 2006. *Panoráma slovenskej literatúry III: Literárne dejiny od roku 1945 po súčasnosť*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá. ISBN 978-80-10-00846-9.

KALHOUS, Zdeněk – OBST, Otto. 2002. *Školní didaktika*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7178-253-7.

POLAKOVIČOVÁ, Adelaida – CALTÍKOVÁ, Milada – ŠTARKOVÁ, Ľubica – MEZEIOVÁ Alena. 2021. *Literatúra IV pre stredné školy*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 978-80-8120-772-3.

ŠIKULA, Vincent. 1976. *Majstri*. 1. vyd. Bratislava : Slovenský spisovateľ.

TUREK, Ivan. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition. ISBN:978-80-8078-198-9

Mgr. Patrik Miskovics

Tematický okruh:	Súčasná epická próza – postmoderna
Ročník:	Štvrtý ročník strednej školy
Vyučovacie metódy:	Trojfázový model učenia E-U-R, brainstorming, diskusia, výklad, práca s textom
Vyučovacie pomôcky:	Text ukážky, tabuľa, dataprojektor, príslušné vydanie knihy
Vzdelávacie ciele:	• Minimálna úroveň výkonu žiaka: „Žiak vie reprodukovať poučenie o podstate postmoderného diela, ktoré nezobrazuje realitu priamočiaro (t. j. so zámerom o presné a správne opísanie skutočnosti). V známom diele sa dokáže aspoň čiastočne orientovať, vie poukázať na autorove experimenty s epickým časom a priestorom.“ • Optimálna úroveň výkonu žiaka: „Žiak chápe aspoň základné vymedzenie postmoderného prozaického diela, ktoré nezobrazuje realitu v priamočiarom zmysle. Rozumie imaginatívnemu prístupu autora k časovým a priestorovým súvislostiam, je schopný pochopiť alebo aspoň vycítiť alegorické prvky v dejovom pláne diela. Pozná (hoci aj bez znalosti terminológie) metódu preberania motívov z diel iných autorov a iných umeleckých období, chápe parafrázovanie ustálených a všeobecne známych spôsobov vyjadrovania predchádzajúcich autorov (médií, vedeckých diel), vie identifikovať v texte prvky štylistického nonsensu, alogickosti, ironickej hyperboly atď. Zároveň prejavuje schopnosť brániť sa sugestívnosti literárneho textu a dokáže alebo sa aspoň <i>usiluje nahliadnuť</i> za exhibície v rovine deja a výrazu a rozpoznať prítomnosť, resp. absenciu významového plánu v diele.“⁴⁷
Kľúčové pojmy:	Palimpsest, persifláž, satira, postmoderna, irónia, hyperbola
Štruktúra hodiny:	Evokácia, uvedomenie, reflexia. Prezentovaný návrh je možné rozvrhnúť na dve vyučovacie jednotky (2× 45 minút). V ideálnom prípade prebehne vyučovanie v jednom vyučovacom bloku trvajúcom deväťdesiat minút. Fázovanie jednotlivých častí určí pedagóg s ohľadom na výchovno-vzdelávacie špecifiká školy a triedy.

⁴⁷ Úrovně výkonu citujeme podľa Štátneho vzdelávacieho programu (so zameraním na vzdelávaciu oblasť jazyka a komunikácie).

V evokačnej časti hodiny žiakom najprv dataprojektorom premietneme obrázok s prebalom vydania Mňačkovho románu *Súdruh Münchhausen* z roku 1990.⁴⁸ Na prebale sa nachádza známa ilustrácia Dušana Nagela, na ktorej je okrem mena autora a názvu románu vyobrazená krikľavo červená latrina s vyrezanou päťcípou hviezdou v hornej časti dverí (namiesto typického tvaru srdca) a s diskretným priezorom („kukátkom“) v strede bočnej časti latríny. Žiakom necháme čas na to, aby sa nad obrázkom zamysleli. Následne iniciujeme brainstorming, v rámci ktorého žiaci uvádzajú všetky slovné asociácie, ktoré v nich obrázok evokuje. Brainstorming môže začať učiteľ tak, že na tabuľu jednoducho eviduje objekty a slová na ilustrácii: latrina, hviezda, priezor, Ladislav Mňačko, Súdruh Münchhausen atď. Po ukončení brainstormingu učiteľ iniciuje diskusiu, ktorá má nastoliť základné tematické východiská hodiny. Vhodné smerovanie diskusie možno zabezpečiť tým, že učiteľ upriami pozornosť žiakov na slová hviezda a súdruh, pričom sa pýtame, ako môžu tieto dve slová súvisieť; pýtame sa, čo je symbol a čo symbolizuje päťcípá hviezda. Výsledkom diskusie by malo byť povedomie, že kniha bude tematizovať obdobie komunistickej diktatúry.

V závere evokačnej fázy sa zameriame na intertextuálnu bázu románu. Žiakom najprv ukážeme zadnú časť prebalu románu (čierna guľa rútiaca sa smerom k latríne) a následne premietneme upútavku k českému filmu *Barón Prášil* (1961),⁴⁹ pričom žiakov vyzveme, aby sa vo videu pokúsili identifikovať obraz letiacej gule (legendárna scéna Prášila letiaceho na delovej guli sa v uvedenej upútavke nachádza zhruba v čase 1:05). Následná krátka diskusia o upútavke by mala smerovať k:

1. upozorneníu na výrazové kategórie absurdnosti, neuveriteľnosti, fantastickosti;
2. rámcovému ozrejmieniu intertextuálneho podložia románu skrz dvojязыčné meno Prášil – Münchhausen (Mňačko v texte aktualizuje, resp. parafrázuje postavu baróna Prášila, vytvorenú v osemnástom storočí nemeckým autorom Rudolfom Erichom Raspem).⁵⁰ Jav, keď spoza prvej vrstvy literárneho textu „presvítá“ vrstva iného, staršieho textu, nazývame palimpsest.

UVEDOMENIE

Žiakom rozdáme textové ukážky – ide o časť tretej kapitoly románu, v ktorej sa opisuje návšteva pionierskeho tábora (ukážka je v rozmedzí strán 53 až 58; možno v závislosti od časových možností skrátiť). Žiaci budú ukážku čítať dvakrát. Najprv ich požiadame, aby text iba rýchlo prebehli (metóda „scanning“) a vyznačili slová či pasáže, ktorým nerozumejú. Na rýchle prečítanie ukážky by žiakom malo stačiť päť minút. Po uplynutí piatich minút sa žiakov opýtame na neznáme slová, ktoré vypíšeme na tabuľu k ostatným slovám a vysvetlíme ich význam.

V tejto fáze hodiny žiakom objasníme základnú dejovú situáciu románu: Západonemecký komunistický sympatizant Münchhausen, potomok slávneho baróna Münchhausena, je na študijnom pobyte v komunistickom Československu: „*Je síce pravda, že revolúcia má veľa rafinovaných nepriateľov, ale ja predsa medzi nich nepatrím, prišiel som sem s čistým srdcom – ako*

⁴⁸ Pracujeme s vydaním MŇAČKO, Ladislav. *Súdruh Münchhausen*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1990.

⁴⁹ Dostupné na YouTube: <<https://www.youtube.com/watch?v=IXqRDrl1RWM>>.

⁵⁰ Raspeho Prášil predstavuje štandardný literárny archetyp uplatňovaný už v antickej literatúre, tzv. *miles gloriosus* (chvastavý vojak) či *alazon* (hochštapler).

sa hovorí – na dlani, v snahe pomôcť vyvrátiť legendy kontrarevolučnej propagandy!“ (s. 15). Münchhausen, „prívrženec mierového hnutia“, si totiž zaumienil „[...] napraviť krivdu, spáchanú mojím dávnejším predkom, ktorý priviedol svojím nehoráznym cestopisom veľa národov na večný posmech“ (s. 16). Počas študijného pobytu ho sprevádza súdruh Hnida, ktorý sa stará o to, aby Münchhausen svoje absurdné zážitky v cudzej krajine interpretoval „správne“, tzn. v súlade s „dialektickým myslením“ (straníckou propagandou): „Ďakujem za to čiastočne aj Hnidovi, ktorý svojou skvelou metódou dialektického myslenia vedel mi vysvetliť aj také javy, ktoré sa mi nevideli práve najpozitívnejšie“ (s. 15).

Tu je zároveň vhodné, aby učiteľ žiakom ozrejmil základné historické okolnosti súvisiace s Mňačkovým románom a životom autora. Ladislav Mňačko pôvodne patril medzi autorov, ktorí hájili komunistický režim vo vtedajšom Československu, no v šesťdesiatych rokoch sa s ním začal postupne rozchádzať po tom, čo boli odhalené komunistické zločiny päťdesiatych rokov. Mňačkova opozícia voči režimu vyvrcholila v roku 1967, keď spolu so ženou emigroval do Izraela. V nasledujúcom roku došlo k okupácii Československa vojskami Varšavskej zmluvy. Román *Súdruh Münchhausen* vyšiel v roku 1972 v nemeckom vydavateľstve Index, na Slovensku bol publikovaný až v roku 1990. Ako uvádza Miloslav Vojtech, „Münchhausenovo rozprávanie je odľahčenou ‚orwelliádou‘ reflektujúcou absurdity 50. rokov a Novotného vlády, ale najmä schizofrenickú atmosféru obdobia tzv. normalizácie“ (Vojtech, 2000, s. 318). V tejto časti môže učiteľ použiť fotografiu autora, fotografie z dní invázie do Československa, ako aj vhodne vybrané úryvky z autorského úvodu k románu, napr.: „Napísal som a vydal som túto satiru v exile. Chystal som sa ju napísať doma, počas Pražskej jari, čiže ‚slovenského leta‘. Obávam sa, že po ‚vstupe‘ by sotva mohla vyjsť. Od jej vydania v exilovom vydavateľstve prešlo viac ako dvadsať rokov. Život bude aj naďalej inšpirovať satirikov k novým dielam. Dúfajme len – až k takýmto nie“ (s. 9). K slovám na tabuli pripíšeme pojem satira, no zatiaľ ho nevysvetľujeme. Pred zahájením druhého čítania ukážky žiakov požiadame, aby si v texte poznačili pasáže, ktoré považujú za nedôveryhodné či nepravdepodobné. Zároveň ich vyzveme, aby si z textu vypísali všetky mená postáv. Žiakom na prácu s textom dáme aspoň 15 minút.

Po tom, čo si žiaci text pozorne prečítali, vyzveme na diskusiu k otázke, ktorú sme medzitým napísali na tabuľu: „Predstavuje text vierohodné, realistické zobrazenie spoločenských pomerov v komunistickom Československu?“ Pozornosť žiakov orientujeme na aspekty ukážky, ktoré vyjavujú hyperbolický charakter románu – môžeme sa napríklad opýtať, či je pravdepodobné, že pionierom boli naozaj poskytované skutočné palné zbrane. Výsledkom diskusie by malo byť povedomie o tom, že Mňačko v texte opustil realistické zobrazovanie konvencie. Následne nastolíme ďalšiu diskusnú otázku, ktorú sme taktiež zatiaľ napísali na tabuľu: „Akú náladu či pocity vo mne ukážka vyvolala? Akými prostriedkami to autor dosiahol?“ Môžeme tu opäť postupovať metódou brainstormingu – žiaci uvádzajú slová, ktoré im v tejto súvislosti napadnú, a píšeme ich na tabuľu. Vyzveme žiakov, aby sa nad otázkou zamysleli aj v kontexte úvodnej diskusie o ilustrácii knihy – prečo si ilustrátor zvolil za ústredný obraz práve latrínu? V tejto chvíli by mal učiteľ orientovať pozornosť žiakov na tie situácie a výroky v ukážke, ktoré evokujú pocit komickej nesúrodosti a absurdity (ako aj nepravdepodobnosti), napr.: „Podarilo sa nám postaviť do služieb revolúcie aj detskú hravosť a prostotu“ (s. 56) alebo:

„Heslo dňa znie,‘ odpovedali zborove pionieri, ‚každý je nepriateľ a zradca. Úlohou štátnej bezpečnosti je usvedčiť každého zradcu a nepriateľa.‘ [...] Kto by mi vedel vysvetliť, čo sa v tomto hesle rozumie pod slovom každý? Značí to hádam, že aj súdruh Husár, alebo členovia strany a pracovníci

štátnej bezpečnosti sú zradcovia, ktorých treba usvedčiť a zneškodniť?' [...] „Súdruh Husár, ozval sa vyzvaný tenkým detským hláskom, „nemôže byť nepriateľ a zradca, lebo je geniálny vodca nášho revolučného hnutia a stroja a inšpirátor našich revolučných víťazstiev“, (s. 56).

Literárnu stratégiu komického zosmiešnenia – ako sme to videli aj na titulnej ilustrácii knihy – nazývame persifláž. Obdobné pasáže sú signálom, že autor svoj obraz nemyslí vážne, ale ironicky: čitateľ si je tejto irónie vedomý napríklad na základe toho, že obraz je voči realite zjavne a hyperbolicky vychýlený, takže je na mieste predpokladať, že nejde o autorov omyl, ale o súčasť významového plánu diela. Svoju tvorivú metódu autor formuluje aj v úvode k textu: „Skoro každá z epizód v tejto knihe by sa dala doložiť faktami. Tie stačilo len trochu „nadniest“, aby vznikla krutá satira“ (s. 7.). Tento posun voči realite reprezentujú i komicky deformované, alegorické mená komunistických pohlavárov, pre ktoré je charakteristická slovná hra. Učiteľ v tejto fáze napíše niektoré z takto kódovaných mien postáv na tabuľu a dá žiakom pár minút, počas ktorých môžu aj na základe textových stôp pátrať po historických osobnostiach, ktoré sa za menami skrývajú, napr.:

- **Husár** – Gustáv Husák, generálny tajomník ÚV KSČ (1969 – 1987), prezident Československa (1975 – 1989), meno postavy odkazuje na jazdca v uhorskom vojsku, v druhom význame na pastiera husí;
- **Gotles** – Klement Gottwald, prezident Československa (1948 – 1953), meno postavy je kalkom pôvodného mena (der Wald [nem.] – les), zároveň evokuje nemecké *gottlos* – bezbožný (Gottwald bol v súlade s komunistickými doktrínami ateista);
- **Hinterbacher** – Antonín Zápotocký, prezident Československa (1953 – 1957); meno postavy je nemeckým kalkom pôvodného mena;
- **Salzmann** – Rudolf Slánsky, generálny tajomník ÚV KSČ (1945 – 1951), popravený vo vykonštruovanom procese v rámci straníckych čistiek po februárovom prevrate v roku 1948, ponemené meno postavy poukazuje na Slánskeho židovský pôvod (proces so Slánskym mal antisemitský podtón);
- **Urevaný** – Josef Urválek, komunistický prokurátor, ktorý mal veľký podiel na vykonštruovaných procesoch v päťdesiatych rokoch, meno postavy poukazuje na jeho charakteristický rečový prejav;
- **Visarion Masakrovič** – Josif Vissarionovič Stalin, prvý generálny tajomník ÚV KSSZ (1922 – 1952), sovietsky diktátor, ktorý mal na svedomí milióny ľudských životov.

Príznamy identifikované v textovej ukážke je v závere fázy uvedomia potrebné usúvzťažniť so satirickým žánrovým podložíom Mňačkovho románu, ako aj so zárodočne postmoderným literárnohistorickým kontextom, ktorý sa podieľal na poetologickej podobe textu. Operatívna, didakticky redukovaná definícia satiry môže znieť nasledovne: Satira je literárny žáner, v ktorom autor za použitia irónie a hyperboly zosmiešňuje škodlivé spoločenské javy.⁵¹ Operatívna, didakticky redukovaná definícia literárnej postmodernity zas môže znieť takto: Postmodernizmus je umelecký smer, ktorý sa začal v svetových literatúrach rozvíjať v šesťdesiatych rokoch minulého storočia. Základom postmodernej literatúry je ironický, hravý

⁵¹ Možno si pomôcť aj definíciou Tibora Žilku, podľa ktorého je satira „najostrejšou formou komiky; intenzitou a protispoločenskou kritickosťou ju možno odlišiť od humoru, ktorý tieto vlastnosti nemá. [...] Zámer napraviť spoločenské poklesky a nedostatky v satire nemôže chýbať; skladá sa zo sarkazmu alebo irónie, no predovšetkým vychádza z odsúdenia nezdravých spoločenských javov. V satire sa často stretávame s deformáciou skutočnosti, vyskytujú sa v nej nereálne prvky, veľmi často vyjadrené hyperbolou. Niekedy vzniká kontrastom vznešeného a „nízkeho“, podlého [...]“ (porov. ŽILKA, Tibor. *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran, 1984, s. 48.)

odstup od skutočnosti, ako aj od realistickej metódy zobrazovania sveta, výsledkom čoho je zámerne deformovaný, neuveriteľný, často absurdný obraz skutočnosti.

Odporúčam žiakom vysvetliť, že s deformovanými obrazmi reality sa stretávame aj v rámci modernizmu, avšak vo všeobecnosti platí, že kým v modernistických textoch je deformácia reality zväčša motivovaná subjektívnym vychýlením psychiky postavy či lyrického subjektu (tieto javy súvisia napríklad s rozvojom psychoanalytického myslenia – S. Freud), v postmoderných textoch ide o demonštráciu autorovej hry s pravidlami literárneho zobrazovania. Typický postmoderný autor sa „hrá“ s literárnymi konvenciami, ukazuje, ako je text spravený, mieša žánre a často porušuje umelecké konvencie (v Mňačkovom texte sa „krížia“ viaceré žánre, predovšetkým satira, cestopis a orwellovská dystopia). Zároveň platí, že pri uplatňovaní pojmu postmoderna by sme v súvislosti so slovenskou literatúrou spred roka 1989 mali byť opatrní, keďže postmoderna sa ako literárnohistoricky ukotvený smer rozvíjala najmä v krajinách „kapitalistického“ Západu – americký teoretik Fredric Jameson nazval postmodernizmus „kultúrnou logikou neskorého kapitalizmu“. V slovenskej literatúre sa postmoderné tendencie naplno rozvinuli až po roku 1989 v dielach autorov ako Peter Pišťanek, Dušan Taragel či Igor Otčenáš.

V závere fázy uvedomenia možno ešte v súvislosti s palimpsestovou povahou diela poukázať na niektoré miesta v románe, ktoré odkazujú na známy Orwellov dystopický román *1984*. Z príslušnej kapitoly ide napríklad o motív detí donášajúcich na svojich rodičov (ide o tematizovanie totalitnej kontroly, stvárnenej aj motívom priesoru v latríne na titulnej ilustrácii). V piatej kapitole sa zase stretávame s motívom totalitného „ohýbania jazyka“ (Orwellov *newspeak*): „*Ved’ my sme prehodnotili už toľké slová, toľkým pokriveným pojmom sme vrátili ich pôvodnú, ušľachtilú náplň*“ (s. 75 – 76).

REFLEXIA

V záverečnej fáze by mal každý zo žiakov dôsledne reflektovať nadobudnuté poznatky. Učiteľ žiakom zadá úlohu napísať krátku esej (rozsah do jednej strany formátu A4), v ktorej sa rozpíšu o tom, čo sa v súvislosti s Mňačkovým románom dozvedeli, čo ich zaujalo, prípadne čo im stále nie je jasné. Súčasťou zadania bude pokyn, aby si každý žiak do eseje prepísal ľubovoľnú pasáž z ukážky (či románu ako celku), pričom žiak uvedie, čím ho práve vybraná pasáž upútala. Žiaci môžu v závislosti od časových možností začať esej písať už na hodine, dokončia ju doma, pričom si v prípade akýchkoľvek nejasností pomáhajú internetom či literatúrou.

Chcel som už vytiahnuť cestovný pas, keď ma Hnida zarazil.

„Súдруh je čestný hosť strany a vlády...”

„To by mohol o sebe tvrdiť každý špión a diverzant... Vyzývam vás, aby ste mi predložili svoje osobné preukazy. inak budem nútený vás zadržať a predviesť na veliteľstvo.”

Musel som sa chlapcovmu zápalu a vážnosti, s akými plnil daný príkaz, z chuti zasmiať. Ustavične na nás mieril hračkou, ktorá sa svojím vzhľadom ničím nelíšila od skutočnej zbrane.

„Tak bude to, súdruhovia?”

Hnida mi opäť zabránil, aby som vytiahol osobný dokument.

„Osobné doklady sme zabudli doma...” povedal a pritom na mňa významne pozrel. V tej chvíli chlapec zahvizdol na píšťalke, z blízkeho strážneho stanu vybehlo niekoľko pionierov, ozbrojených rovnakými automatmi, v mihu nás obkľúčili a strážny nás vyzval, aby sme ho nasledovali. Zaviedli nás pred veľký, zrejme veliteľský stan. Strážny, ktorý nás zastavil pri bráne, vošiel dnu. Počul som, ako podáva hlásenie:

„Súдруh náčelník, pri vchode do tábora sme zadržali dve podozrivé individúá, ktoré sa nevedia preukázať patričnými osobnými dokladmi.”

Zo stanu vyšiel vysoký človek, sledovaný chlapcom. Významne žmurkol na Hnidu aj na mňa.

„Vyslovujem strážu za bdelosť a ostrážitosť mimoriadnu pochvalu, ktorá sa zapíše do táborového denníka.”

Potom sa obrátil k nám.

„Kto ste a čo hľadáte v blízkosti tábora? Ako je možné, že nemáte osobné dokumenty?” spustil na nás prísno.

„Odchod!...” zavelil pohotovostnej strážnej skupine. „Dávajte dobrý pozor! Tieto podozrivé individúá môžu predstavovať iba predvoj väčšej skupiny nepriateľských agentov. S týmito dvoma si poradím sám.”

Rázny posunkom nás vyzval, aby sme vošli do stanu. Až vnútri podal Hnidovi priateľsky ruku.

Náčelník nás ponúkol na privítanie vodkou. Ukázalo sa, že sa s Hnidom poznajú už dlhé roky.

„Všetka česť...” povedal Hnida, „tvoji chlapci sú disciplinovaní.”

„Tie hračky...” povedal som, „vyzerajú na nerozoznanie od skutočných zbraní.”

„Hračky?” zasmial sa hlasno náčelník. „Sú to ostro nabité samopaly. Naši pionieri sú príliš nároční, než aby sa uspokojili s nejakými náhradkami. A našou zásadou je, že sa musia už od malička naučiť zaobchádzať so zbraňou.”

Náčelník sa obrátil k Hnidovi.

„Povedal si súdruhovi, o aký tábor ide?“

„Nie, domnieval som sa, že bude najlepšie, keď uvidí všetko na vlastné oči.“

„Ide o elitný tábor pionierov. Ako host' strany a vlády máte moju plnú dôveru, a tak vám môžem povedať, že tu z našej mládeže vychovávame budúcu elitu štátnej bezpečnosti. Tu ide všetko naostro, nijaké predstieranie, nijaké romantické hry. Pionieri, ktorí sa zúčastňujú nášho kurzu ostrážitosti, sú starostlivo preverení synovia vyšších straníckych funkcionárov. Keď dorastú, budú z nich préróriánske gardy revolúcie. Sám ste sa mohli presvedčiť, že naša budúcnosť je v spoľahlivých rukách. Naša generácia je ešte viac-menej zatažená zvyškami úpadkových buržoázných vplyvov, ktoré sú v nás hlboko zakorenené. Táto mládež bude vyrastať priamo, myslieť priamo, konať priamo. Napokon, dobre, že ste prišli dnes, o chvíľu sa začne hodina ostrážitosti a bdelosti. Presvedčte sa, aká je naša mládež krásna.“

Hodina bdelosti – nevedel som si predstaviť, čo to má vlastne byť – sa konala na veľkom priestranstve uprostred tábora. Len čo sa ozvala trúbka, začali sa na určenom mieste schádzať vo vzorných pochodových útvaroch pionieri, vedení svojimi útvarovými náčelníkmi. Zišlo sa tam zo dvesto chlapcov vo veku od desiatich do štrnástich rokov. Keď som pozoroval ich vzorný nástup, nemohol som nemyslieť na rozmazané deti našej západnej konzumnej spoločnosti, ktoré nemajú nijaký zmysel pre povinnosť a disciplínu.

Náčelník tábora podišiel do stredu vzorného štvorca, vytvoreného šíkmí nastúpených pionierov.

„K budovaniu a obrane vlasti buď pripravený!“ zvolal ráznym veliteľským hlasom.

„K budovaniu a obrane vlasti vždy pripravení!“ odpovedali dve stovky detských hlasov.

Náčelník potom vykonal prehliadku nastúpených útvarov.

„Našej mládeži...“ prihovoriť som sa Hnidovi, „by sme nemohli dať do rúk ostro nabitú zbraň... Obrátili by ich proti svojim otcom.“

„Také starosti u nás nemáme...“ hrdil sa Hnida. „Zbrane sú nutnosťou. Časť našej školskej mládeže, zvedená pseudodemokratickými heslami pravicovo oportunistického vedenia, dodnes nepochopila, na ktorej strane barikády je jej miesto. Uverila nepriateľským našepkávačom, ktorí v rozpore so skutočnosťou nazývajú bratskú pomoc piatich spriatelovaných armád okupáciou a anexiou. Mladiství diverzanti nenávidia našich čestných, krásnych pionierov a hordy týchto naničhodníkov prepadli už niekoľkokrát náš tábor. Preto dal minister vnútra súhlas ozbrojiť pionierov, sústredených v tomto tábore, ostro nabitými samopalmi. Pušky by im boli, s ohľadom na ich vek, príťažké.“

„Po tomto opatrení divé nájazdy nedisciplinovanej mládeže, pochopiteľne, prestali.“

„Keď sme ich niekoľkokrát privítali ostrou strelbou, zbabelí chuligáni sa už neukázali.“

„Boli pri tom aj ranení?“

„Boli aj mŕtvi. Nemôžeme predsa pripustiť, aby kadejakí hoci mladiství – nepriatelia režimu

ohrozovali životy a zdravie synov našich popredných politických pracovníkov.“

„Ach, a ja som si myslel, že je to iba detská hra...“

„Isteže, aj my vedíme dospievajúcu mládež k hravosti a zábave. Ale považujete za správne dávať deťom do rúk smiešne drevené alebo poplašné samopaly a pušky? Také decko rýchlo zistí, že dospelí s nim nehrajú poctivú hru. To neskôr škodí zdravému rastu dospievajúceho človeka, cíti sa zaznávaný a jeho vážnosť podobným zaobchádzaním trpí. My berieme našu školskú mládež vážne a vôbec nezaškodí, keď si na nejakého pancharta vystrelí občas naostro. Chlapeckosť sa kalí za mladi.“

Hravosť je iste veľmi dôležitá zložka rastu našej mládeže. Podporuje rozvíjanie fantázie a fantáziu budú títo chlapci v dospelom veku veľmi potrebovať. Podarilo sa nám postaviť do služieb revolúcie aj detskú hravosť a prostotu. U chlapcov to podporuje pocit spoločenskej užitočnosti a uplatnenia. Napokon, o chvíľu sa o tom presvedčíte sám.“

Náčelník tábora sa opýtal zvýšeným hlasom nastúpených pionierov:

„Ako znie heslo dnešného dňa?“

„Heslo dňa znie,“ odpovedali zborove pionieri, „každý je nepriateľ a zradca. Úlohou štátnej bezpečnosti je usvedčiť a zneškodniť každého zradcu a nepriateľa.“

„Výborne...“ pochválil chlapcov náčelník. „Kto by mi vedel vysvetliť, čo sa v tomto hesle rozumie pod slovom každý? Značí to hádam, že aj súdruh Husár, alebo členovia strany a pracovníci štátnej bezpečnosti sú zradcovia, ktorých treba usvedčiť a zneškodniť?“

Ihneď sa prihlásilo niekoľko pionierov. Náčelník vyzval jedného, aby rozobral otázku.

„Súdruh Husár,“ ozval sa vyzvaný tenkým detským hláskom, „nemôže byť nepriateľ a zradca, lebo je geniálny vodca nášho revolučného hnutia a strojca a inšpirátor našich revolučných víťazstiev. Ani členovia, a najmä funkcionári strany nemôžu byť zradcovia, lebo strana ich vylúči zo svojich šíkov ešte predtým, ako ich odhalí štátna bezpečnosť. Podobne pracovníci štátnej bezpečnosti nemôžu byť nepriatelia a zradcovia, lebo ich hlavnou úlohou je nepriateľov a zradcov odhaľovať a zneškodňovať.“

„Rozkošné...“ pošepol mi Hnida. „Existuje čosi podobné okrem Republiky revolučných rád – niekde inde na svete?“

„Správne, veľmi správne,“ pochválil náčelník pioniera. Ale ako potom chápať slovo každý, ktoré je obsiahnuté v dnešnom hesle dňa?“

„Slovo každý sa nevzťahuje na súdruha Husára, členov revolučnej strany a pracovníkov štátnej bezpečnosti, ak strana nerozhodne inak,“ odpovedal chlapec.

„Môžeš mi uviesť praktický príklad revolučnej bdelosti a ostrážitosti?“

„Za žiarivý príklad revolučnej bdelosti a ostrážitosti možno pokladať akciu geniálneho súdruha Gotlesa a predsedu vlády Hinterbachera v boji proti sprisahancom trockisticko-sionistického protištátneho centra. Aby mohli pracovníci štátnej bezpečnosti nerušene pripraviť zatknutie vodcu sprisahancov Salzmannu, ktorý bol ako generálny tajomník revolučnej strany súčasne aj najvyšším veliteľom štátnej bezpečnosti, pozval predseda vlády a neskorší prezident republiky súdruh

Hinterbacher zradcu Salzmannu k sebe na večeru. Počas družného rozhovoru, v ktorom zotrvali do neskorých nočných hodín, vykonali pracovníci štátnej bezpečnosti domovú prehliadku vo vile zradcu Salzmannu, pri ktorej objavili veľa protištátneho a špionážneho materiálu.“

„Vedel by si nám bližšie objasniť, o aký protištátny a špionážny materiál išlo?“

„U zradcu Salzmannu, ktorý sa dlhé roky pretvaroval a vydával za ateistu, našli pracovníci štátnej bezpečnosti sedemramenný svietnik, ktorý, ako vieme, slúži náboženským účelom. Ďalej našli modlitebný koberec, slúžiaci tiež náboženským účelom, ako aj zvitok nábožensko-tmárskych spisov, zvaný tóra. To všetko boli nezvratné dôkazy, že ide o nebezpečného vodcu protištátnej skupiny trockisticko-sionistického sprisahania. Pracovníci štátnej bezpečnosti zatkli zradcu Salzmannu, len čo sa vrátil domov z večere u predsedu vlády Hinterbachera.“

„Čo je z hľadiska revolučnej bdelosti a ostrážitosti na celom prípade typické a hodné nasledovania?“ spýtal sa ďalej náčelník.

„Z hľadiska revolučnej bdelosti a ostrážitosti je na prípade typické a hodné nasledovania to, že súdruh predseda vlády Hinterbacher už počas družného rozhovoru so Salzmannom vedel, že ide o zradcu a vodcu protištátnej skupiny trockisticko-sionistického sprisahania. Hoci bol súdruh Hinterbacher o tom všetkom informovaný, zabával svojho hosta a zadržal ho až neskoro do noci, aby pracovníci štátnej bezpečnosti mohli vykonať v byte zradcu Salzmannu dôkladnú domovú prehliadku a nájsť dostatok usvedčujúceho materiálu. A tak mohli zradcu Salzmannu a jeho spojencov ešte tej noci zatknúť a odovzdať ich do rúk revolučnej spravodlivosti...“

„Výborne,“ povedal náčelník tábora, „za túto výstižnú odpoveď, dokonale objasňujúcu podstatu problému, vyslovujem ti verejnú pochvalu pred nastúpenými útvarmi pionierskeho tábora.“

„Viete, čo z takto vychovanej mládeže bude?“ nadchol sa Hnida.

„Pozrite, ako žiari od šťastia... Musím vám povedať, že verejná pochvala pred nastúpeným kolektívom je najvyšším stupňom vyznamenania. Povedzte mi úprimne, videli ste už takú zdravú, čestnú, rozhladenú a politicky zrelú mládež? Tu v tomto tábore ste sa stretli s výkvetom našej revolučnej budúcnosti. Takáto mládež bude neochvejne kráčať v stopách svojich otcov, víťazných revolucionárov.“

Musel som mu dať za pravdu. Mládež v mojej krajine je celkom iná. Nevie sa nadchnúť za revolučné ideály, miesto politiky nosí v hlave len samé hlúposti a vystrája pestvú. Pochopil som, že ozajstné zbrane, ktoré dostali pionieri, sú v najlepších rukách.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

MŇAČKO, Ladislav. *Súdruh Münchhausen*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1990.

Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia). Príloha ISCED 3A. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009.

VOJTECH, Miloslav. Mňačko Ladislav. In MIKULA, Valér ed. *Slovník slovenských spisovatel'ov*. Praha : Nakladatel'stvo Libri, 2000.

ŽILKA, Tibor. *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran, 1984.

© 2024, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

ISBN 978-80-568-0657-9



9 788056 806579 >



TRNAVSKÁ UNIVERZITA
V TRNAVE | PEDAGOGICKÁ
FAKULTA

Katedra slovenského jazyka a literatúry
Trnavská univerzita v Trnave
2024