

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

INOVATÍVNE METÓDY PRI PRÁCI S LITERÁRNÝM TEXTOM V ZÁKLADNEJ
ŠKOLE

Eva Vitězová

Štefania Vyskočová

TRNAVA 2023

Inovatívne metódy pri práci s literárnym textom v základnej škole

Autorky:

© prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.

© Mgr. Štefania Vyskočová

Recenzenti:

doc. PhDr. Silvia Lauková, PhD.

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.

Za odbornú a jazykovú úpravu zodpovedajú autorky.

ISBN 978-80-568-0553-4

EAN 9788056805534

Obsah

ÚVODOM	4
1. OTÁZKY ŠKOLSKEJ PRAXE	6
1.1 ZDROJE HODNOTNÝCH KNÍH – KDE MÁ PEDAGÓG HĽADAŤ?	6
1.2 PRÍPRAVA UČITEĽA	8
1.3 ŠPECIFIKÁ ČITATEĽSTVA A PERCEPCIE U ŽIAKOV NIŽŠIEHO PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA	12
1.4 ŠPECIFIKÁ ČITATEĽSTVA A PERCEPCIE U ŽIAKOV NIŽŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA	16
1.5 ČÍM MÔŽEME ŽIAKA ZAUJAŤ?	17
1.6 UNIVERZÁLNE ČITATEĽSKÉ STRATÉGIE	23
1.7 AKO DOKÁŽE PEDAGÓG PREVERIŤ POROZUMENIE TEXTU	27
1.8 AKO SI VYBRAŤ VHODNÝ TEXT?	29
1.9 AKO SA PRIPRAVIŤ NA PREZENTOVANIE TEXTU?	31
1.10 ŠKOLSKÁ INTERPRETÁCIA TEXTU	34
2 INOVATÍVNE METÓDY PRI PRÁCI S UMELECKÝM TEXTOM	38
ZÁVEROM	73
PRAMENE	75
LITERATÚRA	76
PRÍLOHY	80

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obr. č. 1: Tabuľka vhodná na metódu porovnaj a rozlíš

Obr. č. 2: Vennov diagram

Obr. č. 3: Ilustrácie Q. Blakea z knihy R. Dahla *Žirafa, Pelly a ja*

Obr. č. 4: Príklad myšlienkovvej mapy k textu *Mimi a Líza: Záhrada*

Obr. č. 5: Cinquain k ukážke textu *Mimi a Líza: Záhrada*

Obr. č. 6: Diagram k metóde šiestich sluhov

Obr. č. 7: Ukážka myšlienkovvej mapy k príbehu *Stratený kráľ*

Obr. č. 8: Ukážka hracej kocky a rozložených políčok k univerzálnej hre *Zahrajme sa!*

Pod'akovanie

Radi by sme sa so zreteľom na autorské práva poďakovali za súhlas s použitím ukážok literárnych textov, ktoré uvádzame v prílohe tejto učebnice, vydavateľstvám: DAXE, spol. s r. o., ENIGMA PUBLISHING s r. o., IKAR, Matica slovenská, TRIO Publishing, s r. o., Verbarium, s r. o. Rovnako patrí naše úprimné poďakovanie aj autorom Jánovi Uličianskemu, ako aj Stanislave a Róbertovi Čemeričkovcom, ktorí nám tiež poskytli svoj autorský súhlas.

ÚVODOM

Okrem nadobudnutia teoretických znalostí je znakom odbornej a profesionálnej kvalifikácie pedagóga a úspešnosti v praxi poznanie metodiky práce, schopnosť aplikovať adekvátne a vhodné didaktické metódy, pracovať s efektívnymi učebnými stratégiami, ktoré žiakovi umožnia uchopiť nové poznatky, fixovať ich, aplikovať v bežnom živote.

Pozícia učiteľa slovenského jazyka je **špecifická**. Práve učiteľ tohto zamerania by mal vo svojej práci kombinovať teoretické znalosti z jazykovedy, literárnej vedy aj didaktiky, no navyše jeho príprava, ako aj pôsobenie na žiakov vyžaduje **vlastnú čitateľskú skúsenosť**, ktorá môže a má jeho prácu obohatiť a zároveň sa stať motiváciou tak pre neho samého, ako aj pre tých, ktorým poznatky nielen odovzdáva, ale žiaka ústretovo vedie k vlastným poznatkom, skúsenostiam a zážitkom s umeleckým textom.

Často je to práve osoba učiteľa slovenského jazyka, ktorá u žiakov reprezentuje status toho, čo by mali a čo môžu čítať. Ak sa bude učiteľ pridržať len vopred stanovených základných čítankových a mimočítankových textov bez toho, aby bral do úvahy záujmy a potreby jemu zverených žiakov, ak bude staticky aplikovať len jednotvárný prístup k výučbe a prezentovaniu umeleckých textov, tento postoj ľahko sklzne do rutiny, monotónnosti a stagnácie. Paradoxne je výsledkom takto nastaveného prístupu neschopnosť a nechť pracovať s tým, v čom je výučba slovenského jazyka a literatúry špecifická a čím zásadne stimuluje žiaka, človeka – je to **možnosť práce s umeleckým textom** (priamo aplikovaného v literárnej zložke slovenského jazyka, ale aj v medzipredmetových vzťahoch).

Naším cieľom je predstaviť **komunikatívny prístup k výučbe**, využitie výsledkov estetického zážitku, komunikácie o ňom, schopnosť osloviť dieťa i dospelujúceho žiaka, zaujať ho či pobaviť, teda na jednej strane stimulovať chuť čítať a diskutovať o tom, na druhej strane kultivovať osobnosť žiaka so zreteľom na jeho kognitívnu, ale aj emocionálno-etickú a postojoivú sféru osobnosti.

Pri výučbe nášho materinského jazyka sa dbá o rozvoj tak receptívnych, ako aj produktívnych zručností žiakov, ktoré patria k elementárnym životným zručnostiam a potrebám: čítania, písania, počúvania a rozprávania, komunikácie ako komplexu. Sú to zručnosti, ktoré žiak potrebuje aj aplikuje v bežnom živote, ale aj v štúdiu ostatných predmetov, v ktorých je práve čítanie s porozumením jednou z elementárných predpokladov úspešnosti. Prepojenosť aplikovania zaujímavých textov a aktivizujúcich metód sa môže stať cestou, ako

prirodzene viesť žiakov k čítaniu, ako u nich cibriť čítanie s porozumením aj vlastnú tvorivú činnosť.

Pri odbornej príprave budúcich pedagógov, presnejšie učiteľov primárneho vzdelávania a pedagógov slovenského jazyka a literatúry, preto pokladáme za dôležité ozrejmiť im didaktickú transformáciu programu vzdelávania, recepčné špecifiká žiakov, žánrovú pestrosť či aktuálnu podobu textov, s ktorými môžu pracovať, ako aj didaktické hry, čitateľské stratégie či aktivizujúce metódy, vhodné pri ich prezentovaní a práci s nimi.

Veríme, že aj vďaka konkrétnym ukážkam, ktoré čitateľ v tejto učebnici nájde, zjednodušíme absolventom, ako aj kolegom, ktorí tieto metódy nepoznajú či neaplikujú, ich prácu, stimulujú ich vlastný záujem, ako aj chuť a radosť z efektívnej a tvorivej práce na strane žiakov, ktorá prináša významné výsledky.

autorky

1. OTÁZKY ŠKOLSKEJ PRAXE

Budúci pedagógovia aj kolegovia z praxe si často prehlbujú znalosti o inovatívnom prístupe k výučbe, o konkrétnych metódach, ktoré sú funkčné a ktoré žiakom umožňujú aktívnu participáciu na vyučovacom procese, pri práci s textom a neskoršej reflexii, ktoré stimulujú diskusiu o prezentovanej problematike alebo prečítanej knihe. Objektom záujmu učiteľov sa stáva aj rozvoj vlastnej čitateľskej skúsenosti: pýtajú sa na generačne obľúbené a odporúčané texty, sledujú aktuálne trendy, dopĺňajú si znalosti o nových spisovateľoch domácej aj zahraničnej proveniencie, sledujú publikované knihy detskej lektúry.

Vďaka dnes dostupným odborným knižným, časopiseckým či elektronickým článkom o detskej literatúre doma aj v zahraničí je dnes v tomto smere práca učiteľov jednoduchšia.

1.1 ZDROJE HODNOTNÝCH KNÍH – KDE MÁ PEDAGÓG HĽADAŤ?

Jedným z elementárnych princípov školskej praxe je čítanie a interpretácia textov v učebniciach literárnej výchovy, v čítankách a v zozname základných mimočítankových textov, ktoré sú zakotvené vo vzdelávacích štandardoch predmetu. Záujem žiakov o čítanie však môže pedagóg stimulovať aj návrhom výberového mimočítankového čítania. Tu sa do popredia dostáva otázka, kde nájsť overené a odborné zdroje, vďaka ktorým môžu učitelia doplniť svoje doterajšie znalosti o súčasných trendoch v detskej literatúre, o publikovaných reedíciách či hodnotných knižných novinkách. **Jediným odborným periodikom na Slovensku**, ktoré prináša vedecké články, recenzie a každoročne aj prehľad o vydaných detských knihách za predošlý kalendárny rok (v domácej aj prekladovej tvorbe pre deti a mládež), je odborné revue *Bibiana*, ktoré by nemalo chýbať v žiadnej škole na Slovensku, ako ani v knižnici učiteľa, ktorý s textami detskej lektúry oboznamuje svojich žiakov. Archív časopisu je dostupný aj online:

<https://www.bibiana.sk/sk/archiv/digitalna-bibiana/revue-bibiana>.

V súvislosti s Bibianou, medzinárodným domom umenia pre deti, je potrebné akcentovať aj efektívnosť článkov, ktoré sa pravidelne objavujú na webovej stránke v sekcii **Centrum čítania** (je dostupné online na adrese <https://www.bibiana.sk/sk/centrum-citania>). Prináša informácie o súčasných trendoch a úrovni čítania slovenských detí, o možnostiach rozvoja kultivovaného čítania na Slovensku, o zaujímavých workshopoch a projektoch, prezentuje víťazné knihy, ktoré vyberá odborná porota v súvislosti s textovou aj ilustračnou

zložkou v súťaži Najkrajšie a najlepšie knihy jari, leta, jesene a zimy, ako aj aktivity **slovenskej sekcie IBBY** (Medzinárodná únia pre detskú knihu – International Board on Books for Young People). Pre pedagógov zdatných v angličtine je k dispozícii aj recenzovaný časopis *Bookbird*, ktorý vychádza štvrťročne a je rovnako dostupný v elektronickej verzii: <https://www.ibby.org/bookbird/>.

Recenzie nových kníh (ale v menšej miere kníh pre deti a mládež) nájdeme aj v **Knižnej revue** (dostupná je online na <https://www.litcentrum.sk/casopis/knizna-revue/vydania>).

Dobrym zdrojom odporúčaní môžu byť aj zoznamy kníh, ktorým boli udelené medzinárodné ocenenia. Za najprestížnejšie ocenenie so zreteľom na detské knihy môžeme označiť **Cenu Hansa Christiana Andersena** – Hans Christian Andersen Award (<https://www.ibby.org/subnavigation/archives/hans-christian-andersen-awards/2020>), ktorá sa udeľuje každé dva roky a už len nominácii na jej získanie sa prikladá veľký význam. Elektronicky sú dostupné zoznamy ocenených autorov od roku 1956, ako aj zoznamy nominovaných od roku 1980 (dostupné na adrese: <https://www.ibby.org/subnavigation/archives/hans-christian-andersen-awards/archives-2002-1956>).

Medzinárodná únia pre detskú knihu (IBBY) zverejňuje zoznam **IBBY Honour List** pre najlepšie súčasné knihy, ktoré by mali byť preložené do čo najväčšieho počtu jazykov (<https://www.ibby.org/awards-activities/awards/ibby-honour-list>). V súvislosti s anglickým jazykovým originálom môžeme spomenúť napríklad britské prestížne ceny za detskú knihu: The Carnegie Medal, ktorá sa udeľuje za výnimočné detské knihy, a The Kate Greenway Medal za ilustrácie. Známe sú aj americké ocenenia: The Newbery Medal za prínos do americkej produkcie pre deti alebo ocenenie The Caldecott Medal, ktoré sa udeľuje najlepšej obrázkovej knihe (tzv. Picture Book).

Pedagóg môže sledovať aj publikačnú činnosť vydavateľstiev, vydávajúcich knihy pre deti a mládež: **Buvik** (jednotlivé knihy sú rozdelené podľa vekových skupín: najmenší, predškolační a prváci, od 7 rokov, od 9 rokov a od 12 rokov; online na <https://www.buvik.sk/>), **Mladé letá** aj s edíciami (dostupné na <https://www.mladeleta.sk/>), **Hevi** či občianske združenie **Slniečkovo** (<https://www.vydavatel.sk/produkty-vyrobcu/-oz-slnieckovo>).

Ako generalizovaný zdroj informácií o najčítanejších knihách môže učiteľovi v praxi poslúžiť aj zoznam stovky najpožičiavanejších kníh, ktoré zostavuje a na svojej stránke uvádza Slovenská národná knižnica: <https://www.snk.sk/en/home/13-informacie-pre/860-top-100-vypoziciiek-autori-slovenski.html>

Dnes evidujeme aj množstvo **blogov o detských knihách**, na ktorých sa nadšení čitatelia, často rodičia, usilujú priblížiť potenciálnym čitateľom zaujímavé tituly pre deti a mládež, často doplnené aj ukážkami. Spomenieme aspoň niekoľko z nich: <https://www.uletsknihou.sk/>, <http://odetskychknihach.sk/>, <https://citajmesipolu.sk/>, <https://www.pampuch.sk/>. Rovnako sú aj na sociálnych sieťach vytvorené skupiny, združujúce milovníkov kníh, učiteľov, rodičov, ktorí si medzi sebou odporúčajú, ale aj kriticky hodnotia knihy z podsystému detskej literatúry. Tak pri blogoch, ako aj pri spomenutých skupinách zo sociálnych sietí odporúčame, aby ich učiteľ vnímal len ako prvotný stimul, tematický podnet, odporúčanie, ktoré si vyžaduje vlastnú čitateľskú skúsenosť a zhodnotenie pedagóga.

Odborne sa rozvoju detského čitateľstva, sledovaniu trendov v literatúre pre deti a mládež, ale aj odborným recenziám vydávaných kníh venujú: Z. Stanislavová, O. Sliacky, D. Dziak, Ľ. Kepštová, E. Pršová, R. Rusňák, T. Vráblová či B. Šimonová. Radi by sme spomenuli aj publikácie B. Kováčovej, ktorá sa venuje biblioterapii, či projekty a workshopy „pána Mrkvičku“ T. Hujdiča, ktorý sa usiluje o rozvoj čitateľských aktivít a záujmu detí o knihy napríklad aj prostredníctvom dramatizovaného čítania. Rozvíjaniu komunikačnej a literárnej kompetencie sa venuje recenzovaný časopis *O dieťati, jazyku a literatúre*, ktorého čísla sú dostupné elektronicky na tejto adrese: <https://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/kklv/odjl/cisla-na-stiahnutie/>, ale aj časopis *Slovo a obraz v komunikaci s deťmi*, ktorý raz ročne vydáva Pedagogická fakulta Ostravskej univerzity v Ostrave (ilustračne uvádzame prvé číslo dostupné elektronicky na tejto adrese: <https://dokumenty.osu.cz/pdf/kcd/slovoaobraz/slovoaobraz-1-1.pdf>).

1.2 PRÍPRAVA UČITEĽA

Významný slovenský didaktik V. Obert (2009, s. 87) akcentuje fakt, že „*čitateľsky (recepčný) úspech knihy alebo úryvku z nej závisí od miery citovej zaujatosti žiakov.*“ Okrem pútavosti a povahy umeleckého textu (prozaického, poetického aj dramatického) nemôžeme v recepcnej fáze podceňovať ani samotné naplánovanie vyučovacej jednotky a prístup učiteľa: jeho **adekvátnu prípravu**, ale aj **spôsob**, akým sa rozhodne didaktickú komunikáciu modelovať. V. Obert (tamže, s. 85) výstižne označuje učiteľa za „*tvorcu situácií príjmu literárneho diela*“.

Simplifikovane môžeme povedať, že vo veľkej miere ovplyvňuje recepciu textu v rámci vyučovacej jednotky práve **vytvorená atmosféra a klíma vo vyučovaní slovenského jazyka**

a literatúry – práve tá sa označuje za jednu zo základných zložiek motivačného pôsobenia na žiaka (viac pozri Ligoš et. al., 2011, s. 103 – 106). Ďalej do recepcie zasahuje **rôznorodosť práce** s textom, **variovanie techník čítania**, ale aj **voľba** vhodných **aktivizujúcich metód, didaktických hier a reflexných činností po prečítaní textu**. Samozrejme, primárnym aspektom zostáva estetický zážitok z prečítaného, ale aj tieto „externé“ faktory výrazne dopomáhajú zážitkovému charakteru učenia sa, ktoré je pre žiakov efektívne a potrebné.

Integračný charakter prístupu k výučbe materinského jazyka sa dnes v didaktike snúbi v kognitívno-komunikačnej a zážitkovej koncepcii vyučovania, napríklad v aktuálne tak často skloňovanom komunikačnom trojfázovom modeli/prístupe **E-U-R : evokácia, uvedomovanie si významu a reflexia**¹. Zjednodušene by sme tento model mohli vysvetliť tak, že u žiaka najprv stimulujeme doterajšie vedomosti, poznatky, ktoré o danej téme či problematike má (v zmysle teórie konštruktivismu tzv. prekoncepty), nadväzne volíme vhodné metódy práce s textom a na záver reflektujeme to, aké výsledky, názory, zážitky naša práca priniesla a čo je potrebné si zapamätať, pridať do nášho aktuálneho vedomostného prekonceptu.

Učiteľ, samozrejme, môže využívať a inšpirovať sa úlohami a zadaniami z učebníc, ale je veľmi vhodné, aby bol v edukačnom procese pri aktívnej práci žiakov v pozícii tzv. **facilitátora** (pomocníka, poradcu), navyše so zreteľom na výber vhodných textov **aj v pozícii kritika a tvorca**, ktorý sa neuspokojí s hotovými materiálmi, ale sám ich dotvára, dopĺňa, transformuje: vynecháva to, čo by pre jeho triedu nebolo efektívne, prináša nové do textovej, ale aj metodologickej stránky vyučovacieho procesu. Na to však potrebuje poznať rôznorodosť metód, byť odborne spôsobilý zvážiť, ktorá metóda bude na prácu s určeným textom či na zvolený cieľ vyučovacej jednotky najefektívnejšia. Pri tomto procese plánovania nemôže opomenúť potreby a zručnosti žiakov, s ktorými sa chystá pracovať. V učiteľskej praxi platí, že práve metóda je „*najadekvátnejším operatívnym nástrojom učiteľovej vzdelávacej kompetencie*“ (Maňák, 2003, s. 21).

Pri práci s umeleckým textom na hodinách slovenského jazyka je nemenej významným nástrojom aj **sám text**. Vybraný čitateľský kánon predstavuje pre učiteľa mapu, ktorou sa žánrovo a tematicky má uberať jeho cesta. Ak má vo vlastnej knižnici knihy a texty, ktoré ho upútali, oslovili, zdali sa mu efektívne, môže túto naznačenú cestu kreovať a urobiť z nej pre

¹ Turek (2008) ho nazýva Stratégia učenia a myslenia EUR, Kolláriková (1995) aplikuje názov integrovaný model myslenia, Maňák a Švec (2003) ho označujú za trojfázový model učenia, Liptáková (2005) rámec EUR (Liptáková, 2005).

svojich žiakov zážitok s čo najtrvalejšími spomienkami a poznatkami. G. Petty v súvislosti s praktickou stránkou vyučovacieho procesu poukazuje na skutočnosť, že „*někdy si pamatujeme i na základě jediné zkušenosti – například pokud se jedná o udalost, jež má pro nás velký citový význam*“ (Petty, 2008, s. 11).

Pre učiteľskú prax odporúčame, aby mal vyučujúci **bohatú čitateľskú skúsenosť**, aby knihy, ktoré sa chystá prezentovať na hodine, celé prečítal a poznal. Čím viac určitá kniha upútala jeho samého, tým zdatnejšie ju dokáže žiakom prezentovať. Nemenej dôležitou je skutočnosť, že má **sledovať trendy** v lektúre pre deti – poznať nových autorov, sledovať vývin podsystemu pre deti a mládež aj v tematickom kreovaní, byť v pretrvávajúcom kontakte s detskou umeleckou lektúrou².

Významným prostriedkom pomoci pre prax je aj **vytvorenie vlastnej knižnice**, z ktorej môže vyučujúci vo svojej praxi čerpať. Generalizovane platí odporúčanie, aby si vyučujúci robil zápisy o knihách či textoch, ktorého ho oslovili. V prípade, že pedagógovi v spojitosti s niektorým z nich príde na um aj konkrétna téma, cieľ či metóda, pri ktorých by ich mohol využiť, odporúčame, aby si to tiež poznačil tiež.

Pri príprave učiteľa by sa nemal opomenúť ani význam spolupráce učiteľa s rodinou. Viaceré štúdie poukazujú na **efektívnosť prepojenia rodiny a školy** pri formovaní prirodzeného záujmu o čítanie, ako aj čitateľskej úspešnosti žiakov. S. Babiaková (2020, s. 10) citujúc Logana a kol. (2013), poukazuje na skutočnosť, „*že vývin čitateľských zručností je najrýchlejší od prvej po približne tretiu triedu základnej školy [...] kvalitu čítateľstva výrazne ovplyvňujú genetické predispozície a okolie, a to primárne rodinné prostredie a spôsob školského vyučovania*“. I. Gejgušová (2010, s. 17) potvrdzuje nezastupiteľnosť rodiny už od raného detstva:

„Pro celoživotní pozitivní vztah k četbě má totiž zcela zásadní význam soustavný kontakt s knihou a uměleckým textem realizovaný od raného dětství, opakované, nejlépe každodenní setkávání se slovesným uměním a knihou. Z toho plyne, že vliv rodiny a rodinného prostředí je téměř nezastupitelný. S rostoucím věkem se zvyšuje význam čtenářských podnětů vrstevníků, působí vliv knihoven, kulturních institucí, mediálního prostředí a teprve následně ovlivňuje čtenářské aktivity žáků škola a výuka.“

² Jednou z možností je napríklad sledovať sekciu Centrum čítania na webovej stránke Bibiana: <https://www.bibiana.sk/sk/centrum-citania>, kde sa dozvie o novinkách, ocenených knihách, inovatívnych programoch a pod. Kvalitným zdrojom informácií je aj revue Bibiana, dostupné aj v online archíve na: <https://www.bibiana.sk/sk/archiv-podujati/archiv-publikacii>. Ďalšie možnosti sme uviedli v podkapitole 1.1.

Štúdiá o čítaní u detí a tínedžerov³ poukázala na fakt, že „*Najvýznamnejším stimulačným faktorom pre udržateľnosť detského čitateľského záujmu s rastúcim vekom je, keď deťom čítajú rodičia.*“ Veľmi často sa stáva, že najmä u začínajúcich čitateľov dochádza zo strany rodičov k zastaveniu spoločne stráveného času pri knihe. Rodičia, ktorí predtým dieťaťu čítali, sa stavajú do pozície sprostredkovateľov – knihu dieťaťu vyberú alebo kúpia, no čítať už nechávajú dieťa samo (teda bez ich osobnej prítomnosti). Odborníci práve po nástupe dieťaťa do školy hovoria o prvej čitateľskej kríze. Aj tu treba zo strany pedagóga rodičov upozorniť na tento fakt a odporučiť im, aby spoločne s dieťaťom zdieľali prvé čitateľské úspechy a podnecovali tak záujem o čítanie. Dobrým príkladom z praxe môže byť projekt „vynútenej spolupráce“ rodičov so školou v intervenčných programoch zo strany pedagógov v USA, ktorý priniesol zaujímavé výsledky: „*Stratégia z čitateľského programu bola dvakrát účinnejšia, ako by rodičia deti iba počúvali resp. kontrolovali ich čítanie, a šesťkrát efektívnejšia než by rodičia dieťa iba nabádali k čítaniu.*“

Pedagógom odporúčame pri rozvíjaní čítania žiakov **spolupracovať s rodinou**. S. Babiaková (2020, s. 10) zdôrazňuje odporúčanie psychologičky M. Wolfovej (2008), ktorá „*navrhuje lepšie informovanie a vzdelávanie rodičov v tomto smere*“. Väčšina rodičov nie je z praxe, niektorí sú nečitateľmi, iní stratili prehľad v podsystéme pre deti a mládež, preto odporúčania pedagóga môžu byť smerodajné a vítané. Rovnako to platí aj pri informovaní rodičov (primárne u prvákov) o metodike čítania: ako majú s deťmi čítať, ako ich motivovať, ako môžu v spolupráci s pedagógom techniku čítania systematicky rozvíjať aj v domácom prostredí.

Pedagóg môže rodičov informovať o tom, ktoré knihy by deťom v jednotlivých ročníkoch odporučil na čítanie. Učiteľ si môže pre každý ročník, v ktorom učí, urobiť **zoznam** napríklad troch **žánrovo rôznorodých kníh** (autorská rozprávka, povesť, encyklopédia), ktoré by mali doma prečítať a rozprávať sa o čitateľských zážitkoch. Oboznámenie sa rodičov s detskou lektúrou môže byť nápomocné aj vo vyšších ročníkoch, keď si deti vyberajú texty na recitáciu či spracúvajú projekty s medzipredmetovým presahom. Dnes sú už od druhého ročníka základnej školy veľmi populárne súťaže v počte prečítaných kníh. Žiaci si vyberú vlastné knihy, ktoré ich zaujali, a po prečítaní o nich rozprávajú ostatným spolužiakom. Rovnako sa tieto knihy môžu aktívne využiť pri učiteľom vytvorenom tematickom projekte.

³ Children, Teens and Reading: a Common Sense Media Research (Portugalsko 2015).

Pri spolupráci rodičov s pedagógom tak môže aj rodinné prostredie asistovať pri dosahovaní edukatívnych cieľov. Rodičia sa zároveň stávajú kritickými čitateľmi, ktorí sa vo vzťahu k vlastnému dieťaťu a jeho čitateľským preferenciám lepšie orientujú v aktuálnej ponuke, nespoliehajú sa len na marketingovo ponúkané knihy, ale môžu čerpať z vlastnej čitateľskej skúsenosti.

Pri výbere textu by mal učiteľ brať do úvahy tematiku textu, jeho umeleckú úroveň, žánrovú rôznorodosť, ako aj cieľ, ktorý by ich prečítaním u svojich žiakov chcel dosiahnuť. Tomu, ako by sa mal pedagóg na prezentovanie textu pripraviť a aké texty voliť, sa budeme venovať v samostatných podkapitolách 1.7 a 1.8.

1.3 ŠPECIFIKÁ ČITATELSTVA A PERCEPCIE U ŽIAKOV NIŽŠIEHO PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Po vstupe dieťaťa do školského prostredia už dochádza k výrazným zmenám. Implicitnú predškolskú edukáciu formou hry nahradí školský vyučovací proces s presnými pravidlami, domácimi úlohami a preverovaním znalostí. Psychológia označuje vstup do školy za jednu z najvýraznejších a najnáročnejších zmien v ľudskom živote. **Hra** zostáva u žiakov naďalej prirodzenou formou získavania nových poznatkov. Je preto potrebné, aby to vyučujúci bral do úvahy aj pri svojej príprave. So zreteľom na čítanie a jeho rozvoj sa vstupom do školy z predčitateľa postupne formuje čitateľ. U žiakov tak v nižšom primárnom vzdelávaní rozoznávame dve dôležité fázy:

1. **Zvládnutie techniky čítania** (prvý a druhý ročník základnej školy, teda šesť- až osemroční žiaci).
2. **Rozvoj čitateľskej kompetencie s dôrazom na čítanie s porozumením** (od tretieho ročníka, teda od deviatich rokov prakticky do konca primárneho vzdelávania).

S. Babiaková (2020, s. 10) poukazuje v súvislosti s vývinovými obdobiami čitateľa na delenie psychologičky M. Wolfovej (2008), ktorá rozlišuje päť fáz vývinu čitateľstva:

1. Vynárajúci sa predčitateľ (the emerging pre-reader) – od šiestich mesiacov do šiestich rokov.
2. Čitateľ začiatočník (the novice reader) – šesť až sedem rokov.
3. Dekódovací čitateľ (the decoding reader) – sedem až deväť rokov.

4. Plynulý, chápací čitateľ (the fluent, comprehending reader) – od deviatich do pätnástich rokov.

5. Skúsený čitateľ (the expert reader) – od šestnástich rokov.

V programe ISCED 1 (2021, s. 7) sa v rámci rozvíjania čitateľskej kompetencie uvádza smerovanie „od úrovne naivného čitateľa k čítaniu s porozumením“. S. Babiaková (2020, s. 10) cituje Logana a kol. (2013), ktorí uvádzajú, „že vývin čitateľských zručností je najrýchlejší od prvej po približne tretiu triedu základnej školy“. Na druhom stupni základnej školy sa postupne rozvíja simultánne porozumenie, neskôr analytické čítanie, ktoré sa završuje schopnosťou hodnotiť text (porov. ISCED 2, 2022, s. 49). Pedagóg by mal preto poznať terminológiu čitateľskej typológie, aby rozumel tomu, ako sa čitateľská kompetencia mení a čo treba u žiakov v rámci ich recepcie systematicky budovať. E. Pršová (2015, s. 42 – 44) spomína niekoľko delení čitateľských typológií:

1. podľa I. Mot'jašova: **naivný čitateľ** (vyhľadáva dynamiku, dejovosť, reťazovú kompozíciu, šťastný záver), **automatický čitateľ** (číta, ale nemá z toho pôžitok, ide skôr o racionálny dôvod, nemá z toho pôžitok, vníma potrebu čítania so zreteľom na vlastný rozvoj), **kultúrny čitateľ** (ovláda kultúru čítania, chápe umelecký jazyk, ide o kvalifikovaného čitateľa umeleckej aj vecnej literatúry),

2. podľa J. Števčeka: **naivný čitateľ** (nerozlišuje fikciu a realitu, po knihe siaha, aby mohol intenzívne prežívať osudy fikčných postáv), **sentimentálny čitateľ** (kniha je pre neho uspokojením emocionálnych potrieb bez hlbších pohnútok), **diskurzívny čitateľ** (kniha je zdrojom estetického zážitku, rozlišuje fikciu a realitu),

3. podľa U. Eca: **empirický čitateľ** (kombinácia naivného a sentimentálneho čitateľa, čítanie je saturáciou potrieb), **sémantický (významový) čitateľ** (primárnym záujmom je sám príbeh a jeho záver, modelový čitateľ prvej úrovne), **semiotický (modelový) čitateľ** (čitateľ druhej úrovne, pri čítaní si kladie otázku, čo od textu očakáva).

E. Pršová (2015) poukazuje na fakt, že tretí (najskúsenejší typ čitateľa) sa nazýva aj **kultivovaný čitateľ** (podľa A. Popoviča) či **múzický čitateľ** (podľa S. Rakúsa). Pre takéhoto čitateľa je čítanie zároveň tvorbou, z knihy si vyberá veľa pre rozšírenie vlastného sveta, a to je prvoradá úloha umeleckej literatúry.

Ako podceňované a problematické sa ukazuje **obdobie formovania čitateľa (vek šesť až osem rokov)**. S. Babiaková (2020, s. 10) pomenúva rozšírený problém u začínajúcich čitateľov, fakt, že vo vzťahu rodičov k deťom sa prejavuje negatívny trend: „*prestanú im predčítavať príliš skoro*“.

Pri príprave a metodickom uchopení vyučovacieho procesu by pre učiteľa mali byť smerodajnými ukazovateľmi aj **špecifiká recepcie čítania u žiakov** vo veku šesť až desať rokov. M. Vágnerová (2010, s. 53) pri kognitívnom vývine dieťaťa mladšieho školského veku poukazuje na výraznú zmenu „*od globálneho vnímania predškolača k analyticko-syntetickému vnímaniu*“. Aj tu sa preto najmä v prvých rokoch výučby (ale, samozrejme, tento princíp môžeme so zreteľom na efektivitu výsledkov realizovať aj pri starších školákoch) odporúčame tzv. **synestetický prístup** – taký, ktorý zapája čo najviac zmyslov (zrak, sluch, hmat/pohyb, čuch, chuť), na ktorý upozorňoval už J. A. Komenský, keď akcentoval zapojenie všetkých zmyslov, umu, citu a vôle. Podľa J. Oravcovej (2010) sa dieťa vo veku siedmich rokov dokáže na čítanie, „*ktoré nie je pre neho primárne zaujímavé, sústrediť 7 – 10 minút, desaťročné 10 – 15 minút*“. E. Vitězová (2016, s. 10) sa stotožňuje s týmito názormi: „*Pokiaľ sa z dieťaťa nestane čitateľ (ktorý číta nielen „povinnú“ školskú literatúru, ale čítanie je preňho záujmovou a osobnou skúsenosťou) na prvom stupni základnej školy, neskôr si túto kompetenciu vybuduje veľmi ťažko.*“

V súvislosti s vnímaním literárneho textu žiakmi nižšieho primárneho vzdelávania nazýva V. Obert (2011) obdobie vo veku šesť – deväť rokov **fázou „formovania schopností spontánnej literárnej percepcie a imaginácie prostredníctvom vlastnej predstavivosti a obrazotvornosti. Detský čitateľ skúma a zisťuje všetko možné súvisiace s obsahom literárneho textu“**.

V období nižšieho primárneho vzdelávania sa formuje aj schopnosť dieťaťa vnímať „emočnú ambivalenciu“ literárnych postáv. S. Babiaková (2020, s. 13) akcentuje, že u **desaťročných žiakov** môžeme vnímať posun, totiž: „**Uvedomujú si, že literárne postavy môžu mať zmiešané či protikladné emócie.**“ Pre obdobie mladšieho školského veku je tiež príznačné, že **sa rozvíja schopnosť hovoriť o emóciách literárnych postáv**, žiaci im lepšie dokážu porozumieť, a preto ich dokážu aj lepšie opísať (tamže).

Sumarizačne sa v tomto období pri výkonových štandardoch v inovovanom Štátnom vzdelávacom programe ISCED 1 pre vzdelávaciu oblasť **Jazyk a komunikácia**, do ktorej spadá aj práca s literárnym textom na hodinách slovenského jazyka a literatúry, akcentuje „**postupné rozvíjanie čitateľských kompetencií od úrovne naivného čitateľa k čítaniu s porozumením**“ (porov. ISCED 1, s. 7). Sumarizačne môžeme konštatovať, že inovovaný

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie *ISCED 1* (2021, s. 3 – 4) kladie na prvom stupni dôraz na **osvojenie si techniky čítania, prepojenú s postupným uvedomovaním si estetických hodnôt textu a postupným rozširovaním znalostí o nové literárne pojmy.**

V prvom ročníku sa žiaci učia dešifrovať a prečítať jednotlivé hlásky, slabiky, neskôr slová, na konci ročníka celé vety a krátke ukážky. Vedia určiť nadpis a autora textu, odpovedať na jednoduché otázky z textu a prerozprávať jednoduchý dej.

V druhom ročníku sa od žiakov vyžaduje schopnosť prečítať akýkoľvek text, reprodukovať informácie exaktne vyjadrené v texte. Stimuluje ich v tom správne formulovaná otázka učiteľa. So zreteľom na techniku čítania sa rozvíja schopnosť čítať „*plynulo súvislý text, správne dýchať, artikulovať, dodržiavať správnu výslovnosť*“ (*ISCED 1*, 2021, s. 15) a zvládnutie techniky aj so zreteľom na suprasegmentálne javy.

V treťom ročníku sú žiaci schopní čítať s porozumením. Žiaci sa učia sami formulovať otázky na informácie vyjadrené v texte. Pri interpretácii textu sa pridáva aj schopnosť žiaka odpovedať na otázky z textu, ktoré nie sú v texte formulované priamo. Výkonové štandardy obsahujú aj schopnosť žiakov: „*vymenovať najznámejšie knihy pre deti a mládež, poznať mená významných autorov detskej literatúry, porozprávať krátky dej alebo obsah prečítanej knihy, vyjadriť pocity a zážitky z prečítaného textu (knihy)*“ (porov. *ISCED 1*, 2021, s. 21).

Vo štvrtom ročníku sa žiaci preferenčne učia rozvíjať porozumenie textu, už „*Vedia porozumieť informáciám, ktoré sú v texte uvedené priamo aj nepriamo podľa otázky formulovanej učiteľom*“ (porov. *ISCED 1*, 2021, s. 5). Vnímajú rozdielne charaktery textov (vecný a umelecký text), vyberajú kľúčové slová, zostavia osnovu, produkujú krátky text (umelecký aj vecný), tvoria otázky na priame aj nepriame informácie z textu. Pri nácviku tvorby otázok je veľmi užitočnou didaktická metóda **questionstorming** (búrka otázok). Práve tvorba otázok žiakmi je dnes podceňovanou zručnosťou, ktorá sa málo rozvíja. Žiaci sú často len pasívnymi, odpovedajú na otázky učiteľa. Nesmieme však zabúdať na dôležitosť rozvoja tejto zručnosti žiakov, v ktorej sa rovnako prejavuje ich úroveň porozumenia textu. Učiteľ kontroluje správnosť položenej otázky, v prípade nesprávnej formulácie či pri zlom slovoslede otázku v spolupráci s ostatnými žiakmi preformuluje. Pri práci s náučným textom rozvíjame aj schopnosť čítať a rozumieť diagramom a grafom (viac *ISCED 1*, 2021, s. 27).

1.4 ŠPECIFIKÁ ČITATELSTVA A PERCEPCIE U ŽIAKOV NIŽŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA

Aj v rámci edukácie vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia sa v nižšom sekundárnom vzdelávaní rozvíja práca s textom: v jazykovej zložke sa kladie dôraz na porozumenie obsahu, kompozície a gramatickej formy textu. Výkonové štandardy inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre nižšie sekundárne vzdelávanie ISCED 2 (2022) definujú optimálne a minimálne výkonové štandardy jednotlivých ročníkov. Sumarizačne sa v rámci druhého stupňa základnej školy zameriava práca žiakov s textom na získanie implicitných aj explicitných informácií z textu, porozumenie významu slov, rozoznaniu a pomenovaniu častí vonkajšej aj vnútornej kompozície textu.

V literárnej zložke sa cieľ edukácie v ISCED 2 (2022, s. 49) sústreďuje na

„postupné rozvíjanie čitateľa od naivnej úrovne (charakteristickej hlavne pre 1. stupeň ZŠ) cez schopnosť analyzovať sémantiku umeleckého textu (analytické čítanie), porozumieť jej a preniknúť do znakovkej podstaty textu, až po schopnosť pracovať s jeho významom na vyššej individuálnej úrovni spracovania, t. j. syntetizovať ho, interpretovať a hodnotiť zo všetkých jeho stránok (syntetické, hodnotiace čítanie)“.

Po zvládnutí techniky čítania (po treťom ročníku základnej školy) sa systematicky rozvíja nielen schopnosť prezentačného čítania, v ktorom sa funkčne pracuje so suprasegmentálnymi javmi (správna intonácia, dôraz, pauza pri čiarkach a bodkách), ale aj porozumenia a interpretácie textu. Naďalej rozvíjame schopnosť žiaka zaujať vlastné stanovisko k prečítanému textu, učíme ho verbalizovať estetický zážitok. V. Obert (2011) pokladá obdobie vo veku deviatich až trinástich rokov za „*introjekčné, v ktorom je detský čitateľ schopný vcitovania sa do čítania. Pozoruje, analyzuje za účelom vysvetlenia a pochopenia významových rovín literárneho diela.*“

Práve obdobie pubescencie sa so zreteľom na kognitívny vývin vyznačuje schopnosťou **silnej predstavivosti, fantazijného snenia** (porov. Oravcová, 2010). Autorka (tamže, s. 61) pomenúva aj ďalšie kognitívne zručnosti: práca s abstraktnými pojmami, logická pamäť prevláda nad mechanickou, dlhodobá pamäť nad krátkodobou. Obdobie vo veku jedenásť až pätnásť rokov je zároveň aj štádiom formálnych logických operácií. S. Babiaková (2020, s. 11) poukazuje na prevahu indukčnej logiky, rozvoj deduktívnej logiky charakterizuje až obdobie adolescencie. Práve tieto predispozície by mal pedagóg pri svojej príprave brať do úvahy. Zároveň môžu byť smerodajnými aj pri výbere textov a metód, ktoré bude pedagóg na

vyučovacej jednotke aplikovať. Aj vhodným výberom textu totiž môžeme stimulovať záujem potencionálnych čitateľov, ale aj schopnosť verbalizovať hodnotenie textu, chuť vypočúť si názory ostatných spolužiakov, komparovať ich s vlastnou predstavivosťou či reálnymi zážitkami.

V rámci čitateľských kompetencií žiakov **stimulujeme schopnosť recitovať, modulovať hlas, plynulo čítať, sformulovať vlastné hodnotenie, transformovať literárny text, ako aj tvoriť vlastný text žiakov**, inšpirovaný čitateľskou skúsenosťou (porov. ISCED 2, 2022). V. Obert (2009) akcentuje v tomto období štúdia vo vzťahu k literárnemu textu a prácu s ním opodstatnenosť **cvičenia vnímavosti** žiakov.

1.5 ČÍM MÔŽEME ŽIAKA ZAUJAŤ?

Ak chceme, aby mali náš plán a realizácia výučby efektívny a spätnoväzbový charakter, je potrebné, aby sme brali do úvahy viaceré aspekty. Uvedieme štyri esenciálne z nich.

- Prvým zreteľom je **atmosféra** na hodine. Pri prezentovaní umeleckého textu je vhodné vytvoriť žiakom netradičné prostredie, urobiť pre nich z čítania pomyselný sviatočný rituál, na ktorý sa budú tešiť a očakávať, čo nové im text ponúkne (zmena sedenia – sedenie v kruhu či polkruhu, pohyb po triede), použiť rekvizity (tu môžeme zaradiť aj štandardizované portréty spisovateľov, výstavy kníh čítaného autora, ukážky jeho korešpondencie, maľušky, práca s projektorom: zvukové a audiovizuálne pomôcky a i.). Z času na čas ich v rámci evokačných či fixačných aktivít prekvapte hrami, ktoré majú tak synestetický⁴, ako aj kinestetický (pohybový) charakter. V samotnom vyučovacom procese by mal pedagóg aktívne využiť aj vlastný potenciál. M. Ligoš (2011, s. 49) akcentuje pri výučbe **princípy komplexnosti a integrity**, ktoré pramenia v živom, komunikačnom používaní jazyka, aktivizujú jeho parametre: „*na prvom mieste prirodzenosť, situačnosť, intenčnosť, interakčnosť, dialogickosť a autentickosť*“. To priamo odkazuje na skutočnosť, na ktorú sme upozornili na s. 8, že práve atmosféra a klíma vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry sú

⁴ Zapájanie viacerých zmyslov.

jedným zo základných predpokladov motivačného pôsobenia na žiakov (viac o tejto problematike Ligoš et. al., 2011, s. 103 – 106).

- Stereotyp je vhodné preklenúť aj v oblasti **variovania techník čítania**. Dnes rozlišujeme viacero techník, s ktorými môžeme pracovať: **hlasné čítanie** (realizuje sa učiteľom alebo vybraným žiakom/žiakmi; zborovo – číta celá trieda naraz či skupinovo – číta skupina žiakov, ostatní sledujú čítaný text), **tiché čítanie**, **čítanie s dôrazom na rolu** (je ideálnou voľbou pri dialogickom či dramatickom charaktere textu). Pri čítaní je veľmi dôležité pracovať so suprasegmentálnymi javmi reči (prízvuk, dĺžka slabík, dôraz, prestávka, melódia a tempo reči). Správne a dobre zrealizované čítanie je predpokladom rozvoja počúvania s porozumením. Práve pri počúvaní sa vytvára „*medzi interpretom a počúvajúcim živý kontakt (žiaci sledujú pohyb, mimiku, gestikuláciu)*“ (porov. Obert, 2009, s. 61), ktoré sú tiež dôležitým aspektom komplexného estetického zážitku. Čítanie ovplyvňuje aj potenciálne nadväzujúce produktívne zručnosti, pre ktoré môže byť inšpiráciou: písania (tvorivé písanie, voľné písanie, špecifická písomná úloha zameraná na prečítaný text) a rozprávania (prerozprávanie deja, verbalizácia čitateľského zážitku, diskusia, recitácia a i.).
- Tretím aspektom je výber vhodných **evokačných aktivít a didaktických hier**, ktoré žiakov vopred pripraví na recepciu textu, či praktizovanie tzv. **aktivizujúcich metód** skupinovej aj individuálnej práce pri analýze a interpretácii čítaného textu. Aj tu platí zásada, že žiaci sa učia najlepšie, keď majú možnosť reálne si niečo vyskúšať, s niečím pracovať, „prežiť si“ (aj umelecký text) formou vlastnej práce.
- Na záver by sme radi akcentovali aj význam **vizualizovanej sumarizácie**, ktorá sa javí ako efektívna a dôležitá súčasť komplexného prístupu k výučbe, pričom môže – ak je to možné – nadväzovať a byť prepájaná aj s predošlými poznatkami a skúsenosťami žiakov, mapuje aj ich vstupné predstavy. Tým sa ich znalosti utvrdia a organizujú. Vizualizácia výsledkov práce, napríklad vo forme pojmovej či myšlienkovvej mapy, tabuľky V-D-CH, akrostichu či cinquainu⁵, je vynikajúcim prostriedkom vytvorenia záverov spoločnej diskusie, práce

⁵ Uvedené ilustratívne metódy a princípy ich zostavenia sú súčasťou jednotlivých návrhov vyučovacích jednotiek a práce s textom v podkapitole Praktické ukážky práce s textom, ako aj v zozname aplikovaných metód a didaktických hier.

jednotlivcov, dvojíc či skupinovej a tímovej organizácie zvolených aktivít⁶. G. Petty (2008, s. 11) pri vysvetľovaní fungovania krátkodobej a dlhodobej pamäti poukazuje na štruktúrovanosť dlhodobej pamäti a fakt, že si dlhšie pamätáme to, čo nám „dá zmysel“ a čo pravidelne uplatňujeme. Práve vizuálne organizovanie a kategorizovanie zmysluplných, kľúčových pojmov predstavuje pre žiaka efektívny spôsob učenia sa.

V závere tejto podkapitoly by sme radi uviedli príklady desiatich jednoduchých a univerzálnych **aktivít**, ktoré sú vhodné **na prácu s umeleckým textom**:

1. Poprehadzované verše:

Uvedená aktivita je vhodná pri práci s textom poetického charakteru, ale môžeme ju variovať aj pre prozaický text.

Priebeh: vyučujúci rozdá žiakom papiere s napísanými veršami z básne. Slová sú však poprehadzované, prípadne môže rozstrihať jednotlivé verše básne. Žiaci nemajú k dispozícii pôvodný text. Slová v básni či verše majú správne usporiadať. Druhou verziou tejto hry je taká, pri ktorej chýbajú niektoré slová z básne a žiaci podľa vlastnej intuície a fantázie doplnia tieto chýbajúce verše.

Pri prozaickom texte môžeme žiakom rozdať samostatné vety a ich úlohou je usporiadať ich do správneho poradia tak, aby vytvorili súvislý text. V tomto spôsobe prevedenia sa žiaci formou hry spoznávajú znaky textovosti, primárne kohézie textu.

Na záver je možné porovnať si výtvary žiakom s pôvodným textom a diskutovať o tom, do akej miery bola pre nich práca náročná a podľa čoho sa orientovali. .

2. Hra s intonáciou:

Žiaci dostanú ten istý text. Môže to byť úryvok z nejakého prečítaného diela. Každý žiak má za textom napísané, akým spôsobom (s akou emóciou) ho má prečítať (smutne, veselo, nahnevane, bláznivo, záhadne...). Úspešných žiakov učiteľ odmení. Aktivita učí žiakov

⁶ Príkladom práce s myšlienkovými mapami je napríklad nová publikácia vydavateľstva Infra, v ktorej sa vo forme myšlienkových máp vysvetľuje učivo slovenského jazyka: BELÁKOVÁ, M. 2021. *Bystríkova pomôcka: Myšlienkové mapy – SJ*. Bratislava : Infra 2021. ISBN. Súčasťou príloh je aj ukážka myšlienkového mapy rýmov, ktoré nie je súčasťou publikácie. Dostupná je aj na internete na: https://www.infraslovakia.sk/files/prod_files/myšlienkove-mapy-rymy-gratis.pdf.

priradené vnímať jazykový kontext písanej reči a jeho zvukové variácie realizácie v prúde reči.

3. Hádanky/kvízy vo forme krátkej ukážky:

Učiteľ prečíta, prípadne rozdá žiakom krátke ukážky a žiaci hádajú, z ktorého textu ukážka bola/pri forme kvízu priradujú text k názvu diela či k autorovi. Táto aktivita je vhodná pri opakovaní väčšieho tematického celku, keď si žiaci vo forme tímovej či skupinovej práce (aj súťažnou formou) zosumarizujú prečítané texty a učiteľ/prípadne žiaci, ich následne vizualizujú na tabuľu vo forme diagramu alebo po spoločnej diskusii aj vo forme pojmovej mapy, v ktorej priradia k názvu napríklad autora diela, hlavné postavy, tému.

4. Cloze-text (deravý text):

Ide o alternatívu cloze-testu (viac na s. 28). Pripravíme si ukážky z rôznych textov, ktoré už žiaci v minulosti čítali. V textoch však vynecháme niektoré slová. Úlohou žiakov je v stanovenom čase chýbajúce slová doplniť do textu. Aktivita je tiež vhodná pri opakovaní, ale aj ako precvičenie práce s textom s dôrazom na jeho sémantiku. Žiak nemusí uviesť presné slová, môžu to byť aj synonymá. Cieľom aktivity je rozvoj porozumenia textu a sémantiky vybraných slov.

5. Postup 3-2-1:

Ide o metódu, ale aj čitateľskú stratégiu, pri ktorej žiak systematicky pracuje s informáciami v texte: hľadá **tri dôležité veci**, **dve**, ktoré ho v texte **zaujali**, a **jednu**, na ktorú **ne našiel** v texte odpoveď. Žiak sa vďaka tejto metóde učí hierarchizovať informácie i samotný text. Uvedomuje si, ktoré časti, slová, pojmy sú pre pochopenie obsahu textu primárne. Učí sa zdôvodňovať: prečo zvolil takúto postupnosť, prečo ho zaujali v texte práve vybrané informácie. Formuláciou informácie, ktorú v texte nenašiel, demonštruje porozumenie textu.

6. Metóda čitateľských listov:

Ide o metódu zameranú na prácu vo dvojiciach. Žiaci si prečítajú text a svoj čitateľský zážitok sformulujú do listu, ktorý bude adresovaný spolužiakovi, s ktorým tvoria dvojicu. Pri tejto metóde nie je potrebná ortografická, teda pravopisná, ani štylistická oprava zo strany vyučujúceho. List môžu adresovať aj spisovateľovi či literárnej postave z textu.

7. Dvojitý denník:

Ide o metódu zameranú na samostatnú prácu. Žiak si v texte zvýrazňuje myšlienky, ktoré ho zaujali. Označené myšlienky komentuje, napr. Čo sa mi pri nej vybavilo? Aké otázky vo mne vyvolala? Čomu nerozumiem? a pod.

8. INSERT (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking):

Aj táto metóda sa zameriava na analytické čítanie s porozumením jednotlivca. Čítanie je založené na používaní značiek: ? nerozumiem prečítanej informácii, ✓ rozumiem všetkému prečítanému, ! informácia ma prekvapila, je nutné ju zdôrazniť. Žiak môže graficky komentovať aj svoj postoj: + súhlasím, – nesúhlasím. Svoje zistenia vpisujú žiaci priamo do textu alebo do vopred pripravenej tabuľky.⁷ Nemusia sa vyjadriť ku každej vete jednotlivo, značky stačí aplikovať aj v rámci odsekov či motivicky prepojených častí. Realizácia sa odvíja od stanovených cieľov výučby.

9. Honba za pokladom:

Analytický prístup k čítanému textu prezentuje aj táto metóda. Úlohou žiakov je v texte identifikovať, podčiarknuť, zakrúžkovať čo najviac vopred určených jazykových javov: napríklad vybraných slov, cudzích slov, vlastných mien a pod.

⁷ Viac príkladov možno nájsť v citovanej literatúre, napr. Beláková, 2018; Petty, 2008; Čapek, 2015, zaujímavým zdrojom môže byť publikácia Galisová et. al. 2012. *Jazykové a literárne hry pre 1. a 2. stupeň*.

10. Pozorovanie portréту spisovateľa:

Ide o metódu, ktorá dnes nie je často aplikovaná v praxi. Žiaci majú niektoré portréty spisovateľov zaradené v učebniciach literárnej výchovy. Táto metóda sa nezameriava na mechanické zapamätanie si tváre konkrétnej osobnosti, ktorú by sme v súvislosti so všeobecnými znalosťami o slovenskej kultúre a literatúre mali rozpoznať, čo patrí ku všeobecnému rozhl'adu. Ide o analytickú metódu, pri ktorej sa so žiakmi sústredíme na konkrétny rys, „príznakové črty“ autora, špecifiká, ktoré môžeme prepájať s jeho tvorbou, konkrétnym textom, postavou, ktorú fikčne kreoval. V. Obert (2009, s. 83) odporúča, aby sme pri nežijúcich autoroch volili také portréty, „ktoré sú v našej kultúrnej tradícii spoločensky zafixované“. V súvislosti s touto metódou pozorovania by škola mala disponovať kolekciami portrétov slovenských spisovateľov, ktoré môže vyučujúci použiť. Je vhodné, aby sme pri diskusii so žiakmi spomenuli zaujímavosti a perličky zo života konkrétneho autora, čo si od pedagóga vyžaduje naštudovanie monografií, biografických či autobiografických textov či interpretačných štúdií.

11. Horúce kreslo:

Cieľom hry je identifikovať literárnu postavu či spisovateľa, ktorú vybraný spolužiak reprezentuje. Tento žiak smie odpovedať len áno/nie. Metódu môžeme využiť v rámci evokácie – keď učiteľ vyberie konkrétne diela, známe rozprávky či spisovateľov a žiaci na základe predošlých vedomostí hádajú mená ikonických diel, spisovateľov, postáv. Táto metóda je veľmi funkčná pri opakovaní učiva, keď žiaci disponujú vedomosťami o prezentovanom. Zaujímavá je aj variácia stretnutia dvoch autorov, ktorí hovoria o dôležitých životných udalostiach, ktoré ovplyvnili ich tvorbu, spomínajú svoje významné postavy či diela. Úlohou žiakov je identifikovať autorov na základe ich prehovorov. Replíky postáv či autorov si vopred pripraví učiteľ alebo to zadá ako skupinovú úlohu pre žiakov v triede. Táto metóda učí žiakov tak správnej formulácii otázok, ako aj výberu kľúčových charakterových vlastností osôb, diel.

1.6 UNIVERZÁLNE ČITATEĽSKÉ STRATÉGIE

Úlohou pedagóga v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra je nielen zdarne aplikovať metodiku s cieľom zvládnutia techniky čítania, rozvíjať čítanie s porozumením, zoznamovať žiakov s rôznorodými žánrami umeleckej literatúry, formovať a prehĺbovať čitateľskú skúsenosť a záujem o čítanie, ale aj naučiť žiaka rozumieť jazyku textu, ktorý číta: vyznať sa v ňom, dekódovať znakový umelecký jazyk. Žiakov máme naučiť funkčne s predloženým textom pracovať: dokázať analyzovať text, identifikovať kľúčové slová, zvládnuť odpovedať na explicitné aj implicitné otázky z textu, správne formulovať otázky k textu, sumarizovať text, kriticky ho hodnotiť.

Žiaľ, v praxi sa často stretávame s tým, že učiteľ žiakom predstaví techniku čítania, po jej zvládnutí si s nimi pravidelne prečíta ukážky z učebnice alebo čítanky, prípadne sa pokúsi o školskú interpretáciu odporúčanej knihy, ale všetko sa to realizuje len **rutinne** – žiaci odpovedajú na otázky v učebnici, robia si zápis o knihe do zošita alebo čitateľského denníka: kto je autorom, ilustrátorom, aká je hlavná myšlienka, aké postavy v texte vystupovali. Často to na žiakov pôsobí negatívne, nemotivuje ich prečítať si celú knihu, ak bola ukážka zaujímavá; učiteľ týmto prístupom nechtiac z možného čitateľského zážitku robí monotónnu a nezaujímavú činnosť, ktoré vedie skôr k čitateľskej apatii. Ale pri tomto probléme narážame skôr na podcenenie prezentácie textu a atmosféry na vyučovacej jednotke, resp. pri práci s umeleckým textom.

Ak chceme žiakom uľahčiť analytické čítanie textu, naučiť ich systematickosti, stimulovať ich kritické myslenie a celkovo sprístupniť porozumenie textu, môžu nám byť nápomocné **čitateľské stratégie**, ktorých podstata je aplikovaná aj pri tvorbe otázok v medzinárodných meraniach čitateľskej gramotnosti a kompetencie, či pri zadaniach testových úloh k textom, ktoré sú súčasťou testov na získanie jazykových certifikátov.

N. Kašiarová (2011, s. 16) konštatuje, že

„niektorí žiaci dokážu pri prijímaní textu podvedome sledovať nielen obsah textu, ale aj vlastné porozumenie informácií v texte. Mnohí žiaci túto schopnosť nemajú, preto je logické, že potrebujú systematickú podporu, aby ju získali vhodnými postupmi, metódami a formami“.

V rámci tejto učebnice explikujeme podstatu dvoch stratégií rýchleho a funkčného čítania – **skimming a scanning** a jednoducho popíšeme podstatu piatich stratégií, ktoré je potrebné pravidelne pri práci s textom (samozrejme so zreteľom na vekovú primeranosť

a náročnosť) využívať a ktorú by mali učitelia akéhokoľvek jazyka poznať: **SQ3R, RAP, 5-4-3-2-1, POROVNAJ A ROZLIŠ** či **KWL**. Aplikovaním čitateľských stratégií tak učíme **extenzívnemu** (všeobecné porozumenie dlhších textov), **ale aj intenzívnemu čítaniu** (exaktné, detailné čítanie), ktoré je v reálnom živote veľmi efektívne.

Autorky N. Kozárová a D. Gunišová (2020, s. 163)⁸, citujúc vo svojej publikácii Tomengovú (2010), poukazujú na opodstatnenosť používania metód skimmingu a scanningu vo vyučovacom procese práve s prepojením na ich efektivitu v bežnom živote človeka. **Skimming** (z angl. preletieť) je stratégia, ktorá rozvíja extenzívne čítanie. Čitateľ sa najprv zoznámí s textom. Všíma si nadpis, podnadpis, prezerá si obrázky. Anticipuje, o čom text bude. **Scanning** (z angl. skenovať) – ide o stratégiu, ktorá stimuluje intenzívne čítanie: v texte sa hľadajú konkrétne údaje: číslo, meno, farba a pod.

Obe metódy primárne aplikujeme na texty a publikácie odborného, náučného charakteru. D. Siegllová (2019, s. 125) definuje skimming ako „*prolistování textu za účelem získání základního přehledu o jeho obsahu.*“ Táto metóda spočíva v dodržaní týchto princípov:

1. Žiak si podrobne prečíta úvod a záver. Žiak si začne čítať úvod dovtedy, kým mu nie je jasná téma, hlavná myšlienka, kým sa nestotožní s témou, ktorej sa čítaná pasáž venuje. Záver sumarizuje zistenia a kľúčové informácie, preto mu venujeme dostatočnú pozornosť.
2. So zreteľom na ďalšie členenie textu číta len prvé vety odstavcov; práve tie vyjadrujú hlavnú myšlienku daného odstavca.
3. V odstavcoch si všíma kľúčové slová či znaky (čísla, mená, názvy, dáta).
4. Ak je študent týmto postupom schopný rozumieť vývinu textu, pokračuje rovnakým spôsobom. Ak sa v téme stráca, je vhodné začať si čítať aj posledné vety odstavca.
5. Ak obsahu nerozumie, spomalí a číta podrobnejšie alebo sa vráti do tej fázy, keď sa v texte orientoval.
6. Záver, ako sme už v prvom bode povedali, číta žiak detailne.

Metóda učí čítajúceho efektívnej orientácii sa v texte a identifikácii kľúčových informácií.

⁸ KOZÁROVÁ, N. – GUNIŠOVÁ, D. 2020. *Stratégie rozvoja kritického myslenia vo vyučovaní PEDAGOGIKY*. Nitra : UKF 2020.

Scanning

Prehľadávanie textu, cieľ: nájdenie konkrétnych informácií na vybrané účely. Podľa D. Sieglovej (2019, s. 127) sa dnes sa stal „*každodenní praxí*“. Postup je jednoduchý:

1. Stanoví sa cieľ: prečo danú informáciu hľadám, na čo ju využijem.
2. Definuje sa oblasť, do ktorej problematika spadá, tematické okruhy, kľúčové slová.
3. Identifikácia zdroja (veta, odsek).

Sumarizačne môžeme skonštatovať, že skimming trénuje schopnosť koncentrovania a scanning zasa cibří pozorovacie zručnosti.

Čitateľská stratégia SQ3R (akronym z anglického originálu: Survey – preskúmať, Question – pýtať sa, Read – čítať, Recite – prerozprávať, and Review – sumarizovať). Táto stratégia je vhodná pri náučných textoch, štúdiách alebo graficky členených článkoch s podkapitolami. Spočíva v tom, že sa na text najprv pozrieme komplexne a anticipujeme obsah. Žiak najprv skúma, sústreďí sa na:

- hlavné nadpisy, podnadvpisy,
- slová zvýraznené tučným písmom, kurzívou,
- prezrie si obrázky a grafy.

Následne z toho, čo videl, dedukuje, o čom text asi bude, čo o danej téme sám vie. Prepájame tak prvotné zistenia s evokáciou. Následne si žiak napíše názvy podkapitol, ak sú v texte označené, alebo si poznačí odseky (prvý odsek, druhý odsek a pod.). Ideálny je zápis pod seba. Ku každej časti, odseku si prečíta prvú vetu. Aj to mu môže pomôcť anticipovať, o čom daná podkapitola, odsek bude. Následne premeníme názvy podkapitol alebo prvú vetu odseku na otázku. Napríklad vetu Čitateľské stratégie nemajú jednotnú typológiu zmeníme na otázku Aká je typológia čitateľských stratégií. Ako delíme čitateľské stratégie? Nasleduje krok čítania jednotlivých častí a odpovedania si na otázky, ktoré žiak formuloval. Všetky kroky realizujeme písomne. Ak na niektorú z otázok nenachádza odpoveď, pripraví si danú otázku do diskusie, môže na ňu odpovedať učiteľ alebo spolužiak. kde bude zodpovedaná spolužiakom, prípadne učiteľom. Na záver si spoločne s učiteľom žiaci sumarizujú informácie, ktoré si zapísali, diskutujú o nich .

Na podobnom princípe a zakladá aj ďalšia stratégia, ktorú označujeme akronymom **KWL** (what you **know** – čo už vieš, what you **want** to know – čo chceš vedieť, what you **learned** – čo si sa naučil). Informácie si žiak zapisuje do vopred pripravenej trojstĺpcovej tabuľky. Pred samotným čítaním textu spracuje prvé dva stĺpce, po prečítaní a zhodnotení prečítaného vo forme diskusie si zapíše svoje postrehy do tretieho stĺpca, teda čo sa naučil. Na záver pedagóg zápisy žiakov sumarizuje, napríklad vo forme zápisu kľúčových slov na tabuľu.

Efektívnou je aj stratégia **RAP** (z akronymu Read - čítať, Ask – pýtať sa, Paraphrase – odpovedať vlastnými slovami). Porozumenie dôležitým informáciám z textu dokazujeme schopnosťou parafrázovať text – prerozprávať ho vlastnými slovami. Núti nás kreovať vhodné otázky, odpovedať na ne, zapísať si kľúčové slová či frázy s vlastnými poznámkami.

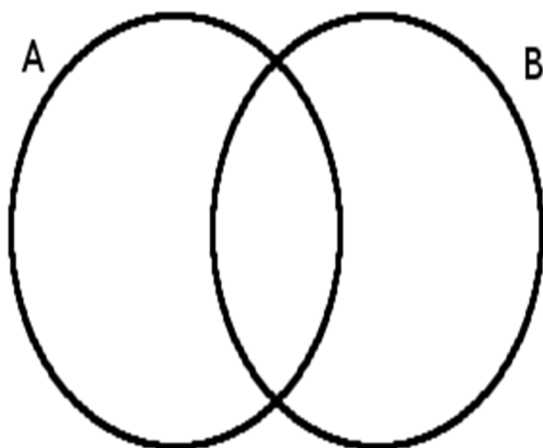
N. Kašiarová (2011, s. 19) vysvetľuje aj postup pri metóde **5-4-3-2-1**:

- 5 nových informácií,
- 4 informácie týkajúce sa hlavnej myšlienky,
- 3 nové slová, ktoré si našiel v texte,
- 2 informácie, ktoré si už poznal,
- 1 vec, na ktorú si nenašiel v texte odpoveď.

POROVNAJ A ROZLIŠ: ide o stratégiu vhodnú na komparáciu dvoch textov, prípadne medailónov dvoch autorov, je ideálna na prácu vo dvojiciach. Žiaci sa vďaka nej učia analyzovať text, spoznávkovať kľúčové, špecifické informácie pre každý text, ako aj znaky, ktorými sa zhodujú, resp. líšia. Okrem vecných informácií môžeme žiakov viesť aj k jazykovej analýze textov, či žánrovým špecifikám. Poznámky si zapisujú do štvorstĺpcovej tabuľky alebo do Vennovho diagramu:

TEXT 1	TEXT 2	ZHODUJÚ SA	LÍŠIA SA

Obr. č. 1: Tabuľka vhodná na metódu porovnaj a rozliš



Obr. č. 2: Vennov diagram

J. Borovská (2015) vo svojej metodickkej príručke v súvislosti s inovátnymi metódami pri práci s textom uvádza tieto metódy: INSERT, cinquain, brainstorming, mentálne mapovanie či aktívne tvorivé písanie.

Vďaka aplikácii čitateľských stratégií sa žiaci učia **informácie v texte systematizovať**, **kategorizovať**, **citovať** a tvoria aj bázu na analyticko-tvorivé poznávanie textových atribútov. Ich zaradenie do vyučovacieho procesu by sme preto nemali opomínať.

1.7 AKO DOKÁŽE PEDAGÓG PREVERIŤ POROZUMENIE TEXTU

Pri práci so žiakmi sa mnohí začínajúci učitelia pýtajú na odporúčania, akým spôsobom môžu jednoducho zistiť (bez potreby zostavovania diagnostických testov), či je čítanie u jednotlivcov len mechanické alebo ich žiaci čítajú s porozumením. Didaktické publikácie aj metodické príručky sa zhodovali v skutočnosti, že jedným z prirodzených ukazovateľov je **technika čítania jednotlivca**. Práve pri technike čítania, práci s hlasom, intonáciou, rozlišovaní priamej reči a pásma rozprávača sa do veľkej miery prejaví porozumenie textu. Ide však len o jednu z možností.

Existuje celá škála metód, prostredníctvom ktorých sa môže učiteľ zamerať na zisťovanie porozumenia textu. N. Kašiarová (2011, s. 21 – 22) spomína štyri diagnostické metódy, primárne zamerané na zistenie porozumenia medzivetných vzťahov:

1. **Text s pomiešanými vetami** – pedagóg rozdelí súvislý text na vety, ktorých poradie zmení. Úlohou žiakov je usporiadať vety tak, aby na seba správne nadväzovali, zachytávajúc dej alebo príčinnno-následné súvislosti. Hodnotí sa správne napojenie jednotlivých viet na predchádzajúcu vetu.
2. **G-test Mikuláša Milana** – meria jednoduché porozumenie medzivetných vzťahov. Ide o rýchlostný test s pevne stanoveným časom na vypracovanie. Každé zadanie má rovnakú štruktúru: vyňatá konkrétna veta z textu a nadväzujúca otázka, na ktorú žiak slovne odpovedá. V teste rastie so zvyšujúcim sa počtom otázok aj jeho náročnosť: vety sú dlhšie a obsahujú viac odborných názvov. Ako príklad uvádzame ukážku z publikácie Ľ. Liptákovej (2011, s. 6 – 7):
<http://indi.pf.unipo.sk/files/ucebnica/prilohy/6.pdf>.
3. **Cloze-test**. Ide o druh testu, ktorý si pripravuje pedagóg sám. Orientačne by mal obsahovať aspoň 250 slov. Prvá a posledná veta by mala byť ucelená a nezasahuje sa do nej. V stanovenom texte sa vynechajú slová (pri grafickom znázornení vynechávame rovnakú dĺžku, aby sme žiakovi neľahčovali, či dopĺňa rozsahom kratšie alebo dlhšie slovo). Vynecháva sa každé n-té slovo (napríklad každé piate, siedme..). Čím je frekvencia vynechaného slova vyššia, tým je náročnejší aj test (ak vynecháme každé tretie slovo, ide o výraznejšie náročnejší test, ako keď vynecháme každé desiate slovo). Iným variantom môže byť, že sa môžu vynechávať dôležité pojmy v téme, kľúčové pojmy či konkrétny slovný druh. Hodnotenie musí byť objektívne a hodnotí sa správne doplnený počet slov. Za správne pokladáme aj synonymá, ak sú v súlade s kontextom. Žiak správne doplní slovo do textu iba vtedy, ak pochopí kontext, chápe význam jednotlivých pojmov a chápe obsah, ktorý číta. Výskum s uvedenou metódou a textami rozličnej náročnosti realizovali napríklad Gavora a Šrajerová (2009).
4. **Metóda verifikácie viet** meria hlbšie porozumenie textu. Vyžaduje od žiaka dôkladnú sémantickú analýzu prečítaného textu a ponúkaných odpovedí. Žiak si prečíta obsahovo nenáročný, ale informačne nový text v rozsahu asi 12 viet. Potom si prečíta 4 vety, ktoré sa týkajú obsahu textu a stanoví, ktoré z ponúkaných odpovedí prinášajú informácie, ktoré sú v texte alebo z neho vyplývajú (staré) a ktoré z ponúkaných odpovedí obsahujú iné (nové) informácie, ktoré v texte nie sú. Zásady na formuláciu ponúkaných odpovedí: jedna veta je originálna veta textu, jedna veta je parafrázou originálnej vety, jedna veta je formou veľmi podobná originálnej vete, ale má iný obsah, jedna veta nemá k textu nijaký vzťah. Opäť prikladáme ilustračnú ukážku z publikácie Ľ. Liptákovej (2011, s. 7 – 8) <http://indi.pf.unipo.sk/files/ucebnica/prilohy/6.pdf>.

N. Kozárová a D. Gunišová (2020, s. 165), citujúc Mareša (2013), zdôrazňujú tieto spôsoby overovania si porozumenia žiakmi:

1. **Pozorovanie neverbálneho prejavu žiaka počas recepcie textu.**
2. **Pozorovanie čítania žiaka.**
3. **Reprodukcia textu žiakom** (doslovná alebo voľná, autorky pri doslovnej reprodukcii upozorňujú, že „je pamäťovou záležitosťou, nemusí znamenať porozumenie“).
4. **Skúmanie žiakových produktov.**
5. **Selektovanie informácií** (ako žiak kategorizuje signifikantnosť informácií).
6. **Doplňovanie informácií** (vynechané slová v súvislom texte).
7. **Usporiadanie informácií** (usporiadanie súvislého textu).
8. **Kondenzovanie informácií** (skrátene dlhšieho textu, autorka uvádzajú, že môžeme definovať aj počet slov či riadkov).

Každá trieda aj skupina žiakov, s ktorými pedagóg pracuje je špecifická. Ale práve spätnoväzbový charakter či vytvorené metatexty žiakov so zreteľom na porozumenie čítaného textu sú smerodajným kritériom, ktoré pedagógovi demonštruje efektivitu ním aplikovanej didaktickej transformácie.

1.8 AKO SI VYBRAŤ VHODNÝ TEXT?

Pri výbere vhodného textu pre žiakov (neberúc do úvahy čítankové ukážky či základnú mimočítankovú literatúru) treba zohľadniť objektívne, ale aj subjektívne aspekty. N. Kašiarová (2011, s. 11) zdôrazňuje, že pri výbere treba brať ohľad aj na pedagógov cieľ: „Text môžeme použiť na motiváciu, na vyvodenie, precvičenie, overenie poznatku. Žiaci čítajú texty pre literárny zážitok (literárne texty) a na získavanie informácií (informačné texty).“

Literárni didaktici zdôrazňujú estetickú kvalitu textu, no operujú aj základnými kategóriami, ktoré sú pre výber pedagóga smerodajnými:

- vekuprimeranosť,
- žánrová vhodnosť,
- tematická blízkosť, ako aj prepojenosť s reálnym zážitkom čitateľa,
- umelecká, ale aj kultúrna hodnota,
- cieľ práce s literárnym textom.

Kategória **vekuprimeranosti**⁹ a **žánrovej vhodnosti** napovedajú o preferenciách, ktoré súvisia s kognitívnym vývinom dieťaťa a jeho inklinácii k určitým žánrom, jazykovému spracovaniu. So zreteľom naň E. Vitezová (2016, s. 9) poukazuje na skutočnosť, že *„kvalitné literárne dielo pre deti je vnútorne dynamické, nemôže byť popisné a pre dieťa nudné (...) dieťa potrebuje moment prekvapenia, nápad, myšlienku.“*

Ak má kniha či úryvok detského čitateľa zaujať, je potrebné vziať do úvahy aj *„totožnosť a príbuznosť problémov zobrazených v diele s tými, s ktorými žije príjemca“* (porov. Obert, 2009, s. 86). Z tohto uhla pohľadu ide o fenomén **citovej zaujatosti**. Žiaci sú aktívnejší a sebaistejší, ak môžu nadväzovať na vlastné životné či čitateľské skúsenosti. V. Obert (tamže, s. 139) konštatuje, že *„v počiatočnej fáze prístupu žiaka k literárnemu dielu majú prevládať emócie, ktoré sa neskôr obohatia o myšlienkové a hodnotiace prvky“*.

Nemenej dôležitým aspektom **je umelecká hodnota** diela, ale aj jeho „kultúrne pozadie“. Učiteľ by mal siahnuť po overených autoroch, ktorí tvoria pomyselný kánon lektúry pre deti. Niekedy sa môže stať, že sa k učiteľovi dostane kniha, ktorej autor nie je známy ani samotná publikácia nebola ocenená, ale obsahovo a jazykovo nadchne vyučujúceho natoľko, že jeho subjektívny postoj predurčí tento text na zaradenie do kategórie vhodných a podnetných textov pre jeho žiakov. G. Magalová (2013) konštatuje, že *„literárne diela totiž musia v školskej praxi pôsobiť ako médium, ktorého hodnota sa ukáže až po prečítaní a dôkladnej analýze“*.

⁹ Kategorizáciu preferencie jednotlivých žánrov preberáme od E. Vitezovej (2016, s. 12).

A) **mladší školský vek (6. – 10. rok)** – poézia (verše pre deti s dôrazom na rytmickú pravidelnosť, členenosť epických a lyrických útvarov; porekadlá, hádanky); ľudové a autorské rozprávky, povesti a báje, poviedky zo života detí, z histórie a z prírody; vekuprimeraná literatúra faktu, encyklopédie, umelecko-poznávacia literatúra, reportáže, drobné dramatické útvary, ľudové a bábkové hry; b) **starší školský vek (11. – 15. rok)** – oproti žánrom z predchádzajúceho obdobia odklon od poézie, od rozprávky, príklon k povesti, k historickej a k umelecko-životopisnej próze, k príbehovej próze (poviedkam, novelám i románom) zo súčasného života dospelých mladých ľudí s hrdinami chlapcami a dievčatami (chlapčenský, dobrodružný, dievčenský román), vedecko-fantastická literatúra, cestopisy, reportáže, detektívky, literatúra faktu podmienená individuálnymi záujmami, encyklopédie z rozličných oblastí.

V rámci prezentácie materinského jazyka by sme nemali zabúdať ani na **regionálnych autorov**, ktorí autenticky tematicky či jazykovo zachytávajú kultúru daného regiónu, ktorú by žiaci mali určite poznať. Aj reakcie a miera aktivity žiakov priamo úmerne stúpa, ak je im oblasť či téma subjektívne blízka a približuje im priestor, ktorý pokladajú za vlastný. Veľmi často to stimuluje žiakov v vytváraní zaujímavých projektov, ktorých prezentácia rozširuje aj ich doterajšie znalosti a stimuluje mieru ich doterajších vedomostí a záujmu o región, v ktorom žijú. ISCED 1 (2021, s. 3) dáva priestor každej škole, aby „*prostredníctvom školského vzdelávacieho programu dotvorila svoj obsah vzdelávania podľa špecifických regionálnych a lokálnych podmienok a požiadaviek, ktoré vychádzajú z potrieb žiakov alebo rodičov*“.

1.9 AKO SA PRIPRAVIŤ NA PREZENTOVANIE TEXTU?

Aj príprava na odprezentovanie beletrie a voľba adekvátnych metód si vyžaduje **dostatočné poznanie samotného textu**. Je potrebné, aby text (v najideálnejšom variante celá kniha, nielen parciálny úryvok) prešiel reálnym čítaním vyučujúceho. Pedagógovi to umožňuje lepšie sledovať celý kontext, robiť si poznámky, skoncipovať vlastné postrehy, nápady, vhodné aktivity či definovať skupinu žiakov, pre ktorých by bol text vhodný, ale aj tematické zaradenie v rámci prípravy na výučbu. G. Magalová (2013) hovorí o **štyroch fázach odbornej prípravy pedagóga na interpretáciu: filologickej** (jazykovej, teda na lexikálnej úrovni), **historiografickej** (literárnohistorické poznatky o vzniku diela), **stylistickej** (funkčné zameranie a kompozícia) a **semiotickej prípravy** (znakovosť diela, náročné pre pochopenie žiaka na prvom stupni).

V. Obert (2009) berie do úvahy pri príprave na prácu s literárnym textom tieto tri aspekty učiteľovej prípravy: 1. **literárnovedný** 2. **pedagogicko-psychologický** a 3. **metodický aspekt**.

Prvý aspekt predstavuje vlastnú prípravu a podrobovanie textu literárnovednej analýze. Prostredníctvom vlastného interpretačného čítania textu sa dostáva k trom stupňom: poznáva text, uvedomuje si, čo o texte vie, a čo z textu chce vyťažiť, využiť a vybrať pre prácu so žiakmi. V tomto prístupe si učiteľ uvedomuje výrazné myšlienkové a estetické hodnoty textu, jeho obsahovú a formálnu stránku, zvažuje, v akej miere je dôležitý

V pedagogicko-psychologickej analýze textu učiteľ vychádza z významu estetických a tematicko-obsahových hodnôt textu s cieľom pripraviť proces, v ktorom u žiakov dôjde nielen k porozumeniu textu, ale aj k emocionálnemu a estetickému zmocneniu sa textu. Rešpektuje psychicko-vývinové hľadiská, teóriu detského čítateľstva, typy vnímania textu, čitateľské

dispozície a atraktivnosť či náročnosť textu. Všetky tieto hľadiská súvisia s rozborom textu, lebo počas tejto analýzy učiteľ uvažuje o prínose textu pre svojich žiakov smerom k vedomostiam, návykom, postojom, zručnostiam.

Práve tu je smerodajným konštruktom cieľ, ktorý si pedagóg kladie v súvislosti s prečítaním ukážky či knihy. V. Obert (1998) definuje triádnu kategorizáciu zamerania čítania v školskej praxi:

1. informačné (recepčné) čítanie – pri ktorom sa orientujeme na obsah,

2. kritické čítanie – zamerané na hodnotenie prečítanej ukážky,

3. tvorivé čítanie – prečítaná ukážka inšpiruje žiaka na ďalšiu tvorivú činnosť (písanie, kreslenie, modelovanie a iné). V tejto typológii hovoríme síce o jednotlivých čítaniach separátne, ale často ich pedagóg v praxi prelína. Pri špecifikácii cieľa a vyučovacej jednotky alebo jednotiek by však tieto kategórie mal poznať.

Metodická príprava zastrešuje voľbu cieľov vyučovacej hodiny (vyučovacieho bloku), výber metód, postupov a v rámci toho aj návrh konkrétnych krokov.

Pri analýze konkrétnej parciálnej ukážky berieme do úvahy **povahu textu**:

a) motivické a tematické prvky,

b) jazyk: monologickosť vs. dialogickosť reči postáv; prozodické vlastnosti reči (tie sú elementárnymi z hľadiska správneho prevedenia čítania, napríklad správna intonácia, práca s hlasom, umiestnenie pauzy a iné), lexémy (ťažko vysloviteľné slová; cudzie slová; slová, ktorých význam si žiaci často zamieňajú; archaizmy; historizmy; dialektizmy a i.),

c) možnosti didaktickej transformácie: ktoré metódy, didaktické hry by boli pri práci s týmto textom vhodné; vopred si pripraviť zadania, otázky a podnety na diskusiu či prácu s textom,

d) anticipovanie možných otázok, problémov žiakov (napríklad neznáme slová),

e) kontext vzniku diela: autor, obdobie vzniku, spoločenská situácia, zaujímavosti o diele či autorovi, ktoré sú vzhľadom na interpretáciu textu smerodajné. Tu patrí aj možnosť v prípade záujmu a pozitívnej reakcie žiakov priniesť iné ukážky od autora alebo z čítanej knihy. V. Obert (1998, s. 94) poukazuje aj na opodstatnenie rozširovania si vedomostí učiteľa a zaujatie potenciálnych čitateľov aj inými dostupnými textami, patria medzi ne: „*spomienky spisovateľov na roky detstva, ukážky z ich korešpondencie, ich „reči“ pri významných príležitostiach, publikované rozhovory s nimi, pekné výroky,*

citáty z diel“. Podobný názor prezentuje aj I. Hajdučeková (2015), ktorá vysvetľuje prechod od textocentrického cez antropocentrický až po ergocentrický model k interpretačným kompetenciám žiakov.

Na prezentovanie textu sa treba adekvátne pripraviť. G. Magalová (2013) akcentuje dôležitosť podania textu „*v takej podobe, ktorá podporí zážitkovosť vnímania umeleckého artefaktu (kvalitná recitácia, dramatizované čítanie, podpora viacerých druhov umenia pri recipovaní textu a pod.)*“, a pri ktorej sa nepodcení jeho citové pôsobenie. Autorka (tamže) pomenúva špecifické chyby, ktorých sa učiteľ pri práci s textom dopúšťa a ktoré sú spôsobené: „*nedostatočnou prípravou učiteľa na prácu s umeleckým textom alebo jeho nekompetentnosťou pracovať s textom na úrovni umeleckého prednesu, správnej intonácie, zaradenia páuz, neprímeranými otázkami pri textovej analýze a pod.*“ So zreteľom na fázu čítania textu by sme radi upozornili na chybu **nehodného prerušovania recepcie** textu otázkami pedagóga, ktoré sa zameriavajú na stimulovanie porozumenia textu. Pri príprave by mal pedagóg brať do úvahy aj poznačenie si vhodných miest na položenie otázky, ak to charakter textu vyžaduje (napr. kumulovanie pre žiakov neznámych termínov, ktoré môžu recepciu sťažiť). Na tieto termíny môže upozorniť už pred samotnou vyučovacou jednotkou, keď ich zadá žiakom ako domácu úlohu: nájsť na internete alebo v slovníkoch či encyklopédiách význam slov, s ktorými sa stretnú pri čítaní na najbližšej vyučovacej jednotke. Rovnako na ne môže upozorniť pred samotnou recepciou, príp. počas čítania, ak to nie je z hľadiska narušenia estetického zážitku neadekvátne. Faktom ale zostáva, že by sa pedagóg mal vyvarovať neustáleho prerušovania fázy recepcie textu kladením otázok. Treba si na to poznačiť konkrétne vhodné miesta, pasáže a vtedy vopred pripravené otázky, postrehy prezentovať.

Pri školskom interpretovaní a čítaní umeleckého textu sa učiteľ nepripravuje len na fázu pred a počas čítania, ale aj na prácu nasledujúcu po prečítaní textu. Dôležitým momentom je nechať doznieť recepciu textu čitateľom, zrealizovať tzv. **emocionálnu pauzu**. V. Obert (1998, s. 134) ju definuje ako „*časový predel po čítaní literárneho textu a následnými činnosťami, keď si žiaci sústreďujú (a do istej miery aj prehodnocujú) dojmy, ktoré v nich text vyvolal, a učiteľ sleduje vonkajšie reakcie žiakov a celkovú atmosféru, akú čítanie u nich spôsobilo*“. E. Pršová (2015, s. 62) v súvislosti s týmto časom z praxe odporúča, že by to mal „*učiteľ podľa reakcií žiakov, očného kontaktu s nimi a ich mimiky odhadnúť*“. Preto priamo po prečítaní textu nekladíme kontrolné otázky typu: Aká je hlavná myšlienka textu? Kto je hlavným hrdinom? a pod., ale dáme žiakom vlastný priestor. Systematicky s nimi pracujeme tak, aby si zvykli hovoriť o vlastnom čitateľskom zážitku: čo sa im páčilo, nepáčilo, s čím sa stotožňujú, ktoré

situácie alebo postavy ich zaujali, pripomenuli im niečo a prečo. Postupne sa vzájomnou diskusiou prepracujeme aj k interpretačným otázkam či výsledkom, na ktoré chceme v súvislosti s prečítaným textom, knihou upozorniť. Aj na tie by mal pedagóg pri svojej príprave na vyučovaciu jednotku myslieť. Pri interpretovaní textu by sme mali žiakov viesť k tomu, aby svoje tvrdenia podporili aj konkrétnymi pasážami z textu, čím u nich pragmaticky prepájame čitateľskú skúsenosť a analytické aj argumentačné čítanie s porozumením.

Pri prezentovaní textu je vhodné, **aby mal učiteľ** (prípadne aj žiaci) **pri sebe aj konkrétnu knihu**, z ktorej sa číta, prípadne aby si ju žiaci na hodine mohli prezrieť. V prípade detských kníh je totiž dôležitou súčasťou estetického komunikácie s recipientom aj ilustračná zložka, ktorá dotvára komplexnú umeleckú podobu diela. V žiadnom prípade nie je pri práci s textom vhodné nahrádzať originálne ilustrácie obrázkami s podobnou tematikou, prípadne pracovať systematicky len s ukázkami či skenmi textov. Aj komplexné vnímanie knihy je dôležitou súčasťou plnej estetického komunikácie.

1.10 ŠKOLSKÁ INTERPRETÁCIA TEXTU

Okrem výberu vhodného textu, návrhu didaktickej transformácie, ale aj voľby stratégií a metód, ktoré pri čítaní literárneho textu pedagóg preferenčne aplikuje, je dôležitou súčasťou pripravenosti pre prax aj poznanie princípov školskej interpretácie textu. Učiteľ by mal poznať odporúčania, ako pred, počas a po prečítaní textu postupovať. Podkapitolu 1.7 sme zamerali na princípy prípravnej práce pred samotnou interpretáciou a prezentovaním literárneho textu. Rovnako sme v predošlých podkapitolách definovali univerzálne metódy, ako aj čitateľské stratégie, ktoré môže učiteľ v rámci práce s konkrétnou ukázkou aplikovať.

Pred samotným čítaním a neskoršou školskou interpretáciou je úlohou pedagóga **evokovať** tému, **zaujať** žiakov, **vytvoriť** vhodnú **atmosféru**.

Fáza realizácie čítania sa odvíja od pedagógom stanoveného cieľa. Ak je ním umelecký zážitok, rozlišujeme tieto formy čítania:

- A) hlasné čítanie učiteľom (preferenčne v prvých troch ročníkoch základnej školy s cieľom výrazného prečítania umeleckého textu),
- B) hlasné čítanie vybraným žiakom (najskôr od konca tretieho ročníka),

- C) tiché čítanie (neodporúča sa pri recepcii poetických textov, keďže „*Pri tichom čítaní rytmus postrehne iba dospelý čitateľ.*“ (Porov. Obert 2009, s. 118.), preferujeme ho pri samostatnej práci žiaka),
- D) dialogizované čítanie (ideálne pri čítaní replík dramatického textu),
- E) čítanie s dôrazom na rolu (tento druh čítania si vyžaduje, aby text pedagóg vopred rozčlenil na repliky rozprávača a jednotlivých postáv; je potrebné vopred si zosumarizovať, koľko presne bude čítajúcich, prípadne upozorniť na špecifiká textu (napr. skupinové postavy – kozičky odpovedajúce mame koze, skupina detí, ktorá reaguje istým spôsobom, a podobne; je ideálne, aby sa žiaci na takéto čítanie pripravili aj doma, pedagóg im vopred zadá konkrétnu postavu, doma si text prečítajú a adekvátne sa pripravlia, napríklad so zreteľom na prácu s hlasom),
- F) vypočutie si recitácie alebo nahrávky, v ktorej text číta profesionálny herec.

Ak je cieľom rozvoj techniky čítania, rozlišujeme:

- A) individuálne čítanie (pedagóg vyvolá konkrétnych žiakov),
- B) skupinové čítanie (číta vybraná skupina žiakov),
- C) zborové čítanie (číta celá trieda naraz, odbúrame tým stres zo zlyhania jednotlivca, ideálna pre prvý ročník základnej školy).

Po prečítaní textu nasleduje tzv. **emocionálna pauza**, necháme doznieť estetický účinok, ktorý má text na žiaka, aby ho dokázal reflektovať, verbalizovať a diskutovať o ňom s ostatnými spolužiakmi, „*učiteľ sleduje vonkajšie reakcie žiakov a celkovú atmosféru, akú čítanie u nich spôsobilo*“ (Obert, 1998, s. 134). V súvislosti s recepciou umeleckého textu hovorí V. Obert (tamže, s. 132) o troch fázach prežívania diela:

- bezprostredná percepcia diela (čítanie, počúvanie, pozeranie – pozorovanie);
- reagovanie afektívneho systému (oslobodzovanie, emócie, asociácie, vízie);
- racionálne reagovanie.

E. Pršová (2015, s. 55 – 56) pomenúva päť fáz prežívania: percepcia (zmyslové vnímanie textu), apercepcia (tvorba subjektívnej predstavy o literárnom texte), interpretácia, konkretizácia (so zreteľom na seba, vlastný svet), responzná fáza (spätné novoprežívanie a dotváranie fantáziou).

Po primárnej literárnej recepcii textu nasleduje fáza reflexie, realizácia aktivít vhodných **po prečítaní textu**. Je ideálne viesť žiakov aj k verbalizácii, vzájomnému porovnaniu hodnotových preferencií, prežívania, vzťahu k prečítanému, t. j. k externalizácii. S. Babiaková (2020, s. 19) vníma úlohu dialógu či diskusie o diele ako spôsob, ktorý pomáha verbalizovať

detskému čitateľovi jeho citové rozpoloženie a odkrývať hlbšie významové posolstvá, rozvíjať symboliku detského vyjadrovania a chápania jeho vnútorného sveta a sveta, ktorý ho obklopuje. Je to charakterom veľmi cenná informácia aj pre pedagóga – prirodzene sa slovne kryštalizujú preferencie, postoje, skúsenosti, ale aj predstavivosť jeho žiakov.

So zreteľom na hodnotenie textu žiakmi rozlišuje V. Obert (2009, s. 101 – 103) dve skupiny interpretačných kritérií:

- a) **kritériá obsahovej orientácie diela**: kritérium pravdivosti, humanizmus a optimizmus smerovania diela, kritérium romantickosti (v zmysle vyjadrenia túžob, budovania vlastného mikrosvetu), kritérium „poučiteľnosti“ z diela,
- b) **kritériá umeleckých kvalít literárneho diela**: kritérium intenzity prežívania literárneho diela, kritériá „formy diela“ (hodnotenie na základe teoretických znalostí o literatúre), kritériá založené na pochopení zmyslu diela.

Tieto kritériá reflektujú vnútorné kognitívne a emocionálne schopnosti žiakov. So zreteľom na priebeh samotnej interpretácie sa autorky K. Hincová a A. Húsková (2011, s. 37) odvolávajú na tri elementárne fázy:

1. **fáza opisu** (informácie z textu, otázky pedagóga: : Kto vystupuje v texte? Čo urobil hrdina?),
2. **fáza osobnej interpretácie** (text verzus vlastná skúsenosť: Ak by si mohol, čo by si ty urobil na jeho mieste? Čo bolo na ňom sympatické?),
3. **fáza tvorivého hľadania** (zhrnutie prečítaného textu, tvorba otázok k obsahu textu, vysvetlenie nejasných vecí).

Je vhodné, ak si pedagóg **fázu po prečítaní** naplánuje, ale primárne by mal vychádzať z toho, čo odporuje. Ak text žiakov pohltí a majú k nemu viac reakcií, je vhodné ponechať im priestor, verbalizovať čitateľskú skúsenosť, sumarizovať rôznorodosť odpovedí, doplnenú o cieľ, ktorý si pedagóg stanovil (napríklad nový literárnovedný termín demonštrovaný textovou ukážkou: žáner, básnický prostriedok a ich špecifiká). Samozrejme, ak sa informácie opakujú, majú totožné sémantické podložie, pedagóg z neho vychádza, ale funkčne diskusiu vedie, rozširuje – napomáha žiakom analyzovať a vnímať aj ďalšie dôležité aspekty fikcie. Vhodne zvolenými otázkami alebo navrhnutými aktivizujúcimi úlohami na ne poukáže. Môže nastať aj situácia, že žiaci na text nereagujú aktívne (deje sa to zväčša pri nesprávne zvolenom úryvku: ak sa prejaví deficit citovej zaangažovanosti – čitatelia nemajú vlastnú skúsenosť so zobrazenou fikciou, je pre ne zmyslami a skúsenosťami „neuchopiteľná“; nie je vhodne zvolený

žáner alebo rozsah ukážky; ak ukážka presahuje interpretačné schopnosti žiakov, t. j. dekódovanie umeleckého jazyka nie je vzhľadom na kognitívny vývin žiakov možné). Vtedy sa vyžaduje aktívna zaangažovanosť pedagóga, ktorý postupnými krokmi či indíciami napomáha žiakom takýto text dekódovať.

Všeobecne sa pri školskej interpretácii, dekódovaní umeleckého jazyka postupuje so zreteľom na funkčnú prácu s textom, realizovanú prostredníctvom zvolených metód, aktivít a stratégií. Pracuje sa s lexikálnou stránkou textu (explikácia nových alebo neznámych výrazov), nasleduje interpretácia tzv. „*segmentov literárneho textu*“ (V. Obert (2009): význam slov, význam jazykovo-umeleckých prostriedkov, literárna postava, prostredie.

Záver vyučovacej jednotky by mal patriť **sumarizácii** práce žiakov (ideálne prepojenej s vizualizáciou, ktorá stimuluje zapamätávanie si): pedagóg alebo poverení žiaci (pri skupinových metódach práce) verbalizujú, aký text sa čítal, k čomu sa jeho interpretáciou dospelo, navrhnúť kľúčové slová, primerane zosystematizovať preberané učivo. Každá aktivita a metóda má byť uzavretá. Ak sa to z časových dôvodov nepodarí na danej vyučovacej jednotke, je potrebné sumarizáciu uzavrieť na ďalšom stretnutí. Práca s textami by mala na seba funkčne nadväzovať, explikované literárnovedné termíny zapájať aj v nasledujúcich interpretáciách. Termíny aj aspekty navzájom porovnávať, definovať aj na konkrétnych ukážkach špecifiká umeleckých prostriedkov a žánrov, nevenovať sa jednostranne len práve preberanej učebnej problematike, aby sa z nej nestala jednorazová záležitosť, ktorá sa musí len mechanicky zapamätať, ale aby sa aplikovala efektívne, systematicky, až nadobudne podobu naučeného prekonceptu, na ktorý možno v ďalšom štúdiu funkčne nadväzovať.

2 INOVATÍVNE METÓDY PRI PRÁCI S UMELECKÝM TEXTOM

Praktické ukážky práce s prozaickým literárnym textom

V súvislosti s praktickou stránkou práce s textom sme do tejto časti učebnice zaradili predošlé podkapitoly, ktoré vysvetľujú základné princípy toho, ako čítať, ako vybrať vhodný text, ako sa na prezentovanie textu pripraviť a akým spôsobom realizovať školskú interpretáciu textu.

So zreteľom na organizovanie vyučovacích jednotiek slovenského jazyka, primárne jeho literárnej zložky, uvádzame celkovo **desať ukážok** organizovania vyučovacích jednotiek, ktoré sa zameriavajú na prácu s umeleckým prozaickým textom. Plán jednotiek je prepojený s konkrétnou ukážkou literárneho diela¹⁰, dopĺňajú ho príklady aktivizujúcich metód či didaktických hier s popisom ich realizácie, ako aj krátky opis literárneho diela, z ktorého bola ukážka zvolená. Týmto postupom chceme umožniť čitateľom publikácie procesne sa zoznámiť s aktivizujúcimi metódami, ale aj rozšíriť čitateľskú skúsenosť o prevažne novodobé prozaické texty domácej, v menšej miere zahraničnej proveniencie.

Jednotlivé ukážky sú zoradené systematicky podľa ročníka základnej školy, pre ktorý sú určené, od prvého po deviaty ročník. Esenciálnym kritériom výberu boli **vekuprimeranosť, žánrová vhodnosť**, ale tiež **tematická orientácia** na potenciálneho percipienta.

Do prezentovaných ukážok sme vybrali **žánrovo aj tematicky rôznorodé texty** od jedenástich slovenských autorov: Roman Brat, Róbert Čemerička a Stanislava Čemeričková, Erik Jakub Groch, Simona Majchráková, Monika Kompaníková, Ondrej Sliacky, Ján Uličiansky, ale aj kolektív autoriek Katarína Kerekesová – Katarína Moláková – Ivana Šebestová. V rámci prekladovej literatúry sme siahli po ukážkach od Roalda Dahla a Biancy Pitzornovej.

So zreteľom na literárny žáner predstavujeme: autorskú rozprávku (*Líza, mačka z Trojice, Mimi a Líza, Stratený kráľ, Žirafa, Pelly a ja*), historický román (*Koruna*), komiks (*Majster Pavol*), príbeh s detským hrdinom (*Domček na strome, Koniec sveta a čo je za ním, Mimi a Líza*), beletristicko-náučný text (*Drotári, drotári, ako divé husi*) aj biografiu (*Ja som Ľudovít*).

Tematicky sa fikčný svet vybraných ukážok orientuje na beletristické zachytenie slovenskej histórie a dejinných postáv (*Ja som Ľudovít, Koruna, Drotári, drotári, ako divé husi*,

¹⁰ Ukážky, s ktorými pracujeme, sú v prepise súčasťou označených príloh.

Majster Pavol), pútavé príbehy so zvieracími hrdinami (*Líza, mačka z Trojice, Žirafa, Pelly a ja, Domček na strome*), boj za pravdu (*Stratený kráľ*), detstvo a jeho neopakovateľné podoby i prežívanie (*Koniec sveta a čo je za ním, Domček na strome, Mimi a Líza*).

Ako samostatný tip pre čitateľov sme do tejto prezentácie zaradili mnohostranne aplikovateľnú **kinestetickú didaktickú hru** *Zahrajme sa*, ktorú sme predstavili v lingvisticky aj literárne zacielenom použití.

Parciálne ukážky predstavujú variabilitu aktivizujúcich metód, rôznorodosť textov, ako aj možnosti, ktoré bohosť autorskej fikcie a práce s ňou recipientom, ale najmä učiteľom slovenského jazyka umožňuje. V pláne vyučovacích jednotiek sme aplikovali tieto metódy a hry: **brainstorming, maľovaný diktát, prediktabilita príbehu, snehová guľa, diskusná aréna, pozorovateľňa, myšlienková mapa, cinquain, reťaz, metóda šiestich sluhov, Phillips 66, Chrobáčky, chrobáčky, hýbte sa, bzučiace skupiny, metóda naslepo, metóda 3 -6-5, posledné slovo patrí mne a návštevníci.**

TEXT A AUTOR: *Žirafa, Pelly a ja*, Roald Dahl

ROČNÍK: prvý/druhý

CIELE:

kognitívno-komunikačný: žiak počúva text s porozumením, využíva lexiku textu pri formulácii viet, reprodukuje text, vymýšľa vlastný záver,

afektívny – žiak spolupracuje so spolužiakmi, cez kladný zážitok si žiak buduje pozitívny vzťah ku knihám/čítaniu.

METÓDY: brainstorming, maľovaný diktát, prerozprávanie príbehu podľa obrázkov, prediktabilita príbehu, diskusia.

FORMY PRÁCE: individuálna, frontálna.

POMÔCKY: kniha *Žirafa, Pelly a ja*, taška s prostriedkami na umývanie okien (čistič, handrička, stierka), u druhákov aj malé kúsky papiera (podľa počtu žiakov v triede) a škatuľa, kópie ilustrácií na realizáciu bonusovej úlohy.

Priebeh vyuč. jednotky:

Evokácia:

maľovaný diktát

Vezmi si do ruky ceruzku a nakresli malý štvorček, ktorý vyzerá ako taký malý domček.

V tom štvorcovi urob kríž, štvorček na štyri časti ním rozdelíš.

Čo ti ten obrázok pripomína?

Áno, je to okno, ktoré na žiadnom dome nechýba.

A teraz si predstavte, že je to okno veľmi špinavé, vôbec cezeň nevidieť.

Brainstorming: Čo potrebujeme, aby sme také okno umyli?

Diskusia: Žiaci odpovedajú. Vyučujúci vyzve jedného zo žiakov, aby vymenované veci pohľadal v taške, ktorú má na stole. Pristúpia dvaja – traja žiaci, ktorí si umývanie reálne vyskúšajú.

V prípade, že si vyučujúci zvolí na prezentáciu príbehu dve vyučovacie jednotky, môže pridať aj diskusiu, mapujúcu zážitky z umývania okien: Umývali ste už okno? S kým a kedy? Zažili ste niečo netradičné? Podarilo sa niekomu okno aj rozbiť? Diskusia by mala nadväzovať na odpovede žiakov.

Predstavenie textu žiakom, je vhodné, aby mal vyučujúci knihu aj priamo na hodine (žiaci si ju v prípade záujmu môžu prelistovať).

Prehovor vyučujúceho: Dnes si prečítame úryvok z knihy *Žirafa, Pelly a ja* od spisovateľa R. Dahla, ktorý nám vyrozpráva príbeh zvieracej firmy na umývanie okien. Ale takej špeciálnej – bez rebríka! Túto firmu si otvorili žirafa, pelikán a opica. Teraz Vám ju prečítam, dobre tento príbeh počúvajte, potom sa o ňom porozprávame.

Riadené čítanie: učiteľ číta žiakom zvolený úryvok.

Množstvá vody,

To nám treba každý deň,

Nebojte sa, nehrozí vám povodeň.

Rozdávame smiech a radosť,

žiadna lešť,

bez rebríka umývame ostošesť.

Načo je nám? Vysokí sme my traja:

žirafa, Pelly a ja.

Dolu pred domom zabrzdil obrovský Rolls-Royce a vystúpil z neho šofér v modro-zlatej uniforme. V orukavičkovanej ruke niesol obálku. Zaklopal na dvere domu a povedal: „Jeho Jasnosť Vojvoda z Hampshire mi prikázal doručiť túto obálku firme na čistenie okien bez rebríka.“ Žirafa povedala: „Prosím, otvorte obálku a prečítajte nám ten list.“ Šofér rozložil list a začal čítať: „Vážený páni! Prečítal som si Vašu ponuku dnes ráno, keď som prechádzal okolo Vašej firmy autom. Hľadám slušnú firmu na umývanie okien už päťdesiat rokov, ale až doteraz som žiadnu nenašiel. Môj dom má 677 okien a to nepočítam skleníky a zimné záhrady. Všetky sú strašne špinavé. Láskavo ma čo najskôr navštívte. S pozdravom Hampshire.“ Žirafa povedala šoférovi: „Prosím, oznámte Jeho Jasnosti vojvodovi z Hampshire, že ho navštívime hneď, ako to bude možné.“

„Fantastické!“ jasal pelikán. „To je určite najlepší džob na svete, aký kedy umývači okien dostali!“ „Ideme!“ rozhodla opica. „Ideme navštíviť vojvodu!“ Ako sme sa blížili k vojvodovmu domu a žirafa pomaly kráčala po honosnej širokej prístupovej ceste, začali sme byť nervózni. Čoskoro sme uvideli samotný dom. A aký to bol dom! Bol to palác! Ba ešte väčší! „Len sa pozrite na tie okná,“ zakričala opica. „Tie môžeme umývať donekonečna.“

Keď sme tam prišli, vojvoda sa spýtal, ako na to? „Je to veľmi jednoduché, Vaša Jasnosť,“ vysvetľovala žirafa. „Ja som rebrík, Pelly je vedro a opica je umývač. Pozerajte sa, ako nám to ide!“ „Urobíme najprv najvyššie poschodie,“ rozhodla žirafa. „S dvoma najvyššími poschodiami si nerobte starosti,“ povedal vojvoda. „Aj tak tam nedočiahnete.“

„Vaša Jasnosť,“ povedala žirafa a obdarila vojvodu trochu nadradeným úsmevom. „*Neexistuje na svete okno, na ktoré by som nedočiahla svojím zázračným krkom.*“ V nasledujúcej chvíli sa krk žirafy, ktorý bol aj tak dosť dlhý, začal predlžovať a bol stále dlhší a dlhší, a dlhší, a vyšší, a vyšší, a vyšší, až napokon hlava žirafy a opica na nej boli tak vysoko ako okná najvyššieho

poschodia. Pelikán so svojím veľkým zobákom plným vody vzlietol hore a posadil sa na parapet jedného okna na najvyššom poschodí, ktoré bolo blízko opice. Veľké čistenie okien sa mohlo začať. Rýchlosť, s akou táto partia pracovala, bola neuveriteľná. Hneď ako vyčistili jedno okno, žirafa premiestnila opicu k druhému a pelikán ich nasledoval. Po tom, ako všetky okná na štvrtom poschodí na tej strane domu boli vyčistené, žirafa jednoducho stiahla svoj zázračný krk tak, aby opica bola vo výške okien tretieho poschodia a pokračovalo sa v práci. „Úžasné,“ nadchýnal sa vojvoda. „Neslýchané! Pozoruhodné! Neuveriteľné!“ Zrazu som si všimol, že všetci traja umývači okien prestali pracovať.

Vstup učiteľa: Čo si myslíte, deti, čo sa stalo? Žiaci predpovedajú vývin sujetu. Učiteľ zapisuje nápady na tabuľu. U druhákov – nápady napíšu na kúsky papiera, ktoré učiteľ rozdá, tie sa potom vložia do škatule. Tak si prečítajme, ako to v tomto príbehu dopadlo.

Žirafa sa sklonila celkom blízko k vojvodovi a zašepkala: „*Vaša Jasnosť, v jednej z izieb na treťom poschodí je akýsi muž. Otvára všetky zásuvky a vyberá z nich veci. Má zbraň!*“ „*To je spálňa vojvodkyne! Ide po jej šperkoch! Zavolajte políciu!*“ Rýchlo ako guľa z dela vletel pelikán dnu cez otvorené okno. O niekoľko sekúnd neskôr sa znova objavil a svoj veľký oranžový zobák mal pevne zatvorený. „*Chytil ho!*“ skríkla opica. „*Pelly chytil zlodeja do svojho zobáka!*“ O niekoľko sekúnd sme už boli obkolesení šiestimi policajtmi a vojvoda im oznamoval: „*Zlodej, ktorého hľadáte, je v zobáku tamtoho vtáka. Podťte bližšie a obklúčte ho.*“ Pelikán otvoril svoj velikánsky zobák a policajti okamžite skočili po zlodejovi. „*To nie je možné! Ved' je to Kobra! Kobra je najšikovnejší pavúčí muž a najnebezpečnejší lupič na svete!*“ oznámil náčelník polície.

„*Žiadna odmena by nebola pre vás dost' vysoká,*“ pokračoval vojvoda, „*preto vám dám návrh a dúfam, že vás poteší. Týmto navrhujem žirafe, pelikánovi a opici, aby prišli na zvyšok svojho života bývať sem, na moje panstvo. Moja najlepšia a najväčšia stodola bude vašim súkromným bývaním. Zavedie sa tam ústredné kúrenie, sprchy, zariadi sa kuchyňa a čokoľvek, čo budete potrebovať pre svoje pohodlie. A vy mi budete udržiavať okná čisté a budete oberať čerešne a jablká.*“

Opica spievala pieseň na rozlúčku:

Ak ti občas clivo bude za nami,

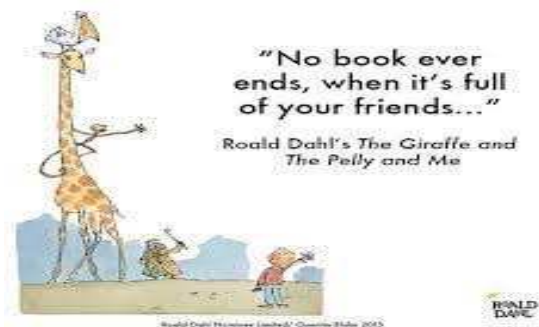
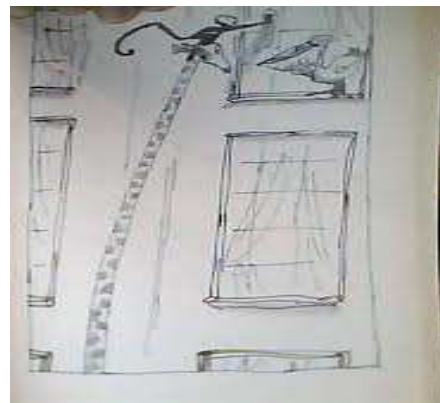
prebehni sa v tejto knihe stranami.

tu nás nájdeš vždy, keď si to zaželaš,

*neskončí sa nikdy tento príbeh náš,
kým sme s tebou, priateľ milý, my traja,
Žirafa, Pelly a ja.*“

Diskusia: žiaci porovnávajú knižné ukončenie príbehu so svojimi návrhmi. Je vhodné, aby si zvolili tie nápady, ktoré ich najviac oslovili a vyučujúci ich môže spísať a zverejniť na triednej nástenke.

Bonusová úloha: označte nižšie uvedené ilustrácie poradovým číslom od jeden do päť podľa toho, ako za sebou nasledovali v prečítanej ukážke. Na základe nich prerozprávajte príbeh.





Obr. č. 3: Ilustrácie Q. Blakea z knihy R. Dahla *Žirafa, Pelly a ja*

Popis knihy: R. Dahl predstaví v tomto zaujímavom príbehu čitateľovi neobyčajný zážitok rozprávača, ktorý sa stretne s členmi novovzniknutej firmy na umývanie okien bez rebríka: opicou, pelikánom a žirafou, ktorí zásadným spôsobom zasiahnu do jeho života a s ktorými zažije plno prekvapení. Sympatické postavy zvierat, nekompromisného grófa, jeho spevácky nadanej manželky a chlapca so snom vytvárajú symbiózu príbehu plného zábavy, nečakaných zvrátov a „pestrofarebných“ jazykových formulácií, v ktorých je R. Dahl majstrom.

TEXT A AUTOR: *Líza, mačka z Trojice*, J. Uličiansky.

ROČNÍK: tretí/štvrtý

CIELE:

kognitívno-komunikačný: žiak pri vlastnej tvorivej práci nadväzuje na motivickú stavbu prečítaného textu, číta text s porozumením a dokáže ho zreprodukovať,

afektívny: žiak rozvíja zručnosti potrebné na spoluprácu s inými, žiak si buduje vzťah k čítaniu.

METÓDY: snehová guľa, prediktabilita príbehu, diskusia

FORMY PRÁCE: frontálna, skupinová

POMÔCKY: knihy Jána Uličianskeho (podľa výberu a dostupnosti vyučujúceho), kniha *Líza, mačka z Trojice*, kópie zvolenej ukážky (bez záverečnej pasáže)

Priebeh vyučovacej jednotky:

Učiteľ usporiada lavice do tvaru písmena „u“, aby mal so žiakmi bližší kontakt. Do stredu umiestni lavicu, na ktorej žiakom rozloží knihy od slovenského spisovateľa Jána Uličianskeho.

Evokácia:

Žiaci prichádzajú k lavici a prezerajú si uvedené publikácie (napr. *Leonardo, kocúr z ulice; Analfabeta Negramotná, Malá princezná, Snehuliacke ostrovy, Kocúr na kolieskových korčuliach, Čarovný chlapec, Veverička Veronka a i.*). Ich úlohou je prezrieť si knihy a napísať na tabuľu názov jednej z nich, ktorú by si radi prečítali.

Diskusia: Keď sa žiaci vrátia na miesto, učiteľ s nimi diskutuje o dôvodoch, prečo si zvolili daný titul.

Nasleduje čítanie zvoleného úryvku: vyučujúci ilustratívne ukáže žiakom *Lízu, mačku z Trojice*, z ktorej si prečítajú jeden príbeh. Predstaví im Lízu, ktorá je rozprávačovou mačkou a ktorá sa odsťahovala na jeho chalupu do Banskej Štiavnice, kam za ňou počas víkendu prichádza (môžu sa využiť ilustrácie z knihy). Text číta učiteľ sám. V prípade, že sú v triede dobre čítajúci žiaci, môže ich osloviť. Dôležité je, aby bol text prečítaný náležite, podľa toho treba aj zvoliť žiakov, ktorí nemajú problémy s výrazným čítaním. Text na čítanie uvádzame ako prílohu č. 1. Text nečítame celý – skončíme slovom „POMOC!!!“ na s. 10. Záver sa žiaci dozvedia až po realizácii metódy snehovej gule.

Práca s textom bude zameraná na prácu organizovanú skupinovú metódou tzv. **snehovej gule** s cieľom kreatívneho dokončenia príbehu. Žiaci si po prečítaní úryvku majú domyslieť, ako sa príbeh skončí.

Realizácia metódy snehovej gule nie je zložitá na prípravu učiteľa, ale zaradujeme ju medzi časovo rozsiahlejšie metódy, keďže sa zakladá na „nabaľovacom“ princípe. Netradičnosť práce bude spočívať v nabaľovaní nápadov jednotlivých žiakov, neskôr členov skupín a ich vzájomnej komparácii a kooperácii. Najprv tvoria žiaci záver príbehu samostatne, neskôr vo dvojiciach. Následne spojíme dvojice do štvoríc a štvorice do šestic. Žiaci tak postupne prehodnocujú svoje nápady, korigujú ich, dopĺňajú, menia. Ide o zaujímavú aktivizujúcu metódu, ktorá učí žiakov vzájomnému rešpektovaniu, schopnosti presvedčiť a spolupracovať. Na záver predstaví každá šestica svoj finálny výtvar a po odprezentovaní vytvorených záverov si žiaci budú môcť porovnať svoje nápady so skutočným ukončením textu. V rámci prípravy je dobré mať pripravenú aj alternatívu, ak by žiaci stagnovali, že im učiteľ poradí, aký záver môžu vytvoriť: zábavný, prekvapivý, poučný.

POPIS KNIHY:

J. Uličiansky vo svojej knihe *Líza, mačka z Trojice* (2019) predstavuje životné príbehy Lízy, ktorá po narodení rozprávačovho syna Maxa zostáva žiť na jeho chalupe v Banskej Štiavnici. Napriek tomu, že Líza je ústrednou postavou, nejde o antropomorfizovanú štylizáciu, ale o prerozprávanie zážitkov jednej obyčajnej domácej mačky, ktorá sa túla, spoznáva nový životný priestor, má svoje mačacie potreby a je dostatočne sebaistá. Čitateľa autor nenaláka na napäté dialógy či gradujúci dej, ale skôr na úsmevné príhody, ktoré pôsobia autenticky a tvoria kompaktný celok života s takou typicky nevšednou domácou mačkou.

TEXT A AUTOR: *Mimi a Líza: Záhrada*, K. Kerekesová – K. Moláková – I. Šebestová

ROČNÍK: štvrtý/piaty

CIELE:

kognitívno-komunikačný: žiak v texte identifikuje kľúčové termíny a diskutuje o zvolenej téme – živote nevidiacich,

afektívny: žiak rozvíja vlastné empatické schopnosti a buduje si kladný vzťah k čítanému textu, ktorý tematizuje podnetnú tému.

METÓDY: diskusná aréna (Round Robin), metóda akvárium, pojmová mapa, bonusové úlohy: cinquain

FORMY PRÁCE: skupinová práca, práca vo dvojiciach, frontálna práca

POMÔCKY: dve šatky na zaviazanie očí, škatuľa s koreninami (napr. škorica, badián, oregano, čokoláda, citrón), škatuľa s vecami (napr. gumička na vlasy, hubka na umývanie, okuliare, jablko, uhorka, keksík), kópie textu podľa počtu žiakov v triede

Evokácia:

Vyučujúci vyzve žiakov, aby si zopakovali, aké zmysly má človek (zrak, sluch, chuť, čuch, hmat). Upriami pozornosť na zrak, ktorý bude pre priebeh aktuálnej vyučovacej jednotky (príp. jednotiek) smerodajný.

Výučba pokračuje realizáciou metódy diskusná aréna.

Metóda **diskusná aréna** (angl. Round Robin) je výborným spôsobom kooperácie žiakov v triede, ktoré navyše prináša rozsahovo bohatý materiál na sumarizáciu, ale aj komparáciu

a následnú diskusiu. Žiaci získavajú informácie od spolužiakov formou dialógov, rozhovoru každého s každým. Úlohou je získať odpoveď na pre nich vytvorenú otázku od každého spolužiaka, teda oslovovať ich jedného po druhom. Ak máme v triede dvadsať žiakov, každý žiak bude disponovať devätnástimi názormi, čo je pestrý materiál, s ktorým môžu žiaci pracovať. Túto metódu môžeme aplikovať pri všeobecných témach (ak chceme napríklad analyzovať názory žiakov v triede na vybraný problém, ak ich chceme bližšie spoznať), ale aj priamo na čítaný text či tému, ktorá s textom obsahovo či tematicky súvisí (ako v našom prípade, keď sme diskutovali o problematike nevidiacich vzhľadom na hlavnú hrdinku príbehu Mimi). Pri voľbe otázok musí vyučujúci dbať na to, aby mali divergentný, prípadne tvorivý charakter, aby na ne neodpovedali jednoslovné. Pri voľbe tejto metódy je potrebné upozorniť, že je časovo náročná, ideálna pri blokovej výučbe.

Práve záverečná sumarizácia a diskusia o odpovediach žiakov je dôležitým a efektívnym prostriedkom uzavretia tejto aktivizujúcej metódy.

Metódu môžeme realizovať dvojako:

1. Učiteľ zadá jednu spoločnú otázku, žiaci zisťujú odpovede od spolužiakov. Ide o menej náročný variant pre učiteľa, ale prejaví sa to v kvantitatívnom rozmere výsledkov.
2. Druhým variantom je realizácia, pri ktorej učiteľ priradí každému žiakovi vlastnú otázku. Ide o variant náročnejší na prípravu vyučujúceho, no prináša zaujímavý a kvantitatívne bohatší materiál na nadväzujúcu prácu. Práve tento variant predstavíme aj v tejto ukážke.

V súvislosti s nami vybranou ukážkou zvolíme druhý variant, pri ktorom zadá vyučujúci špecifickú otázku každému diskutujúcemu. Uvádzame návrhy otázok pre 15-člennú triedu (otázky sme volili tak všeobecného charakteru, ako aj nadväzujúce priamo na prečítaný text).

1. Čo si myslíš, čo by ti ako nevidiacemu/nevidiacej spôsobovalo najväčšie problémy?
2. Čo by si chcel/chcela vidieť ako prvé, ak by sa Ti vrátil zrak.
3. Pomocou čoho sa nevidiaci ľudia orientujú v priestore?
4. Pomohol/pomohla si už nevidiacemu človeku? Ako? Ak nie, bol/bola by si ochotná pomôcť? Prečo áno, prečo nie?
5. Čo si myslíš, aké majú nevidiaci sny – farebné či čiernebiele? Prečo?
6. Ako by si mohol pomôcť nevidiacemu spolužiakovi v škole?
7. Poznáš vo svojom okolí alebo z médií niekoho, kto je nevidiaci?
8. Ako vyzeral škriatok z príbehu?

9. Čo prvé urobili Mimi a Líza v zázračnej záhrade?
10. Prečo sa v texte spomínali jablká?
11. Ako znelo škriatkovo zaklínadlo?
12. Čo toto zaklínadlo spôsobilo?
13. V čom sa líšil sen Mimy a Lízy, prečítajte konkrétny úsek.
14. Vymenujte zvieratá, ktoré v texte vystupovali.
15. Ktorú časť príbehu by ste chceli zažiť a prečo?

Druhou alternatívou je metóda, ktorú sme nazvali „**pozorovateľňa**“. Pri jej návrhu sme sa inšpirovali pôvodne diskusnou metódou akvárium (z anglického fishbowl). V našom prevedení sa žiaci rozdelia na dve skupiny: štyria z nich vytvoria vnútorný kruh a ostatní si sadnú do vonkajšieho kruhu okolo nich. Úlohou žiakov v kruhu bude rozoznávajúce vecí so zviazanými očami: dvaja hádajú a dvaja im asistujú – zaviažu im oči, držia škatuľu a môžu ich navádzať slovne. Jeden z nich bude rozoznávať veci podľa vône a druhý podľa hmatu. Ostatní žiaci vo vonkajšom kruhu budú pozorovateľmi. Ich úlohou bude sledovať spôsob komunikácie medzi žiakmi vnútorného kruhu a zapísať si, ako sa v úlohe pozorovateľa, ktorý nemôže zasiahnuť, cítili a čo ich prekvapilo.

Metóda **akvárium** je bez nami realizovaných úprav diskusnou aktivizujúcou metódou. Ak ju realizujeme v neupravenej verzii, ide o časovo náročnú metódu, podľa M. Belákovéj (2018, s. 51) môžeme jej trvanie odhadnúť na 60 – 90 minút, diskusia v kruhu sa odhaduje na 30 minút. Žiaci vo vnútornom kruhu diskutujú na stanovenú tému a žiaci sediaci vo vonkajšom kruhu ich smú len pozorovať. Autorka (tamže) cituje P. C. Gorského (web), ktorý v záverečnej diskusii, do ktorej sa zapájajú členovia oboch kruhov, „*odporúča otázky tohto typu: Bolo ťažké nereagovať na komentáre rybárov? Prečo? Ako ste sa cítili, keď ste videli, že vás iní pozorovali? Počuli ste v diskusii niečo prekvapivé? Čo nové vám priniesla táto aktivita? a pod.*“

Záver metódy: Po identifikovaní všetkých predmetov bude nasledovať diskusia, v ktorej svoje pocity popíšu tak žiaci z vnútorného kruhu, ako aj tí, ktorí pracovali v tom vonkajšom.

Po evokačnej aktivite¹¹ **nasleduje čítanie textu Mimi a Líza: Záhrada**. Vyučujúci podáva vstupné informácie o zvolenom texte: Aj so zreteľom na zvolenú evokačnú aktivitu sa žiaci zoznámia s príbehom Mimi a Lízy, ktorý budú čítať spoločne. Mimi je nevidiaca a vníma svet

¹¹ Obe metódy (akvárium, ale aj diskusná aréna) môžu byť aplikované aj po prečítaní textu.

ostatnými zmyslami. Vyučujúci poprosí žiakov, aby si zobrali pero, rozdá im kópiu textu (KEREKESOVÁ, K. – MOLÁKOVÁ, K. – ŠEBESTOVÁ, I. 2021. *Mimi a Líza: Záhrada*. Bratislava: Slovart 2021. Ide konkrétne o strany 25, 26, 27, 28, 29, 34 a 35). Žiakov z vnútorného kruhu poprosí, aby si presunuli stoličky k ostatným spolužiakom a vytvorili tak jeden kruh. V strede zostane jedna stolička pre čítajúceho.

Vyučujúci žiakov poprosí, aby pozorne sledovali dianie v texte a podčiarkli si kľúčové vety či slová, dôležité pre dej a pochopenie príbehu. Následne vyberie štyroch žiakov, ktorí budú text na vopred pripravenej stoličke čítať.

Nasleduje zostavenie **myšlienkovvej mapy**:

Po prečítaní textu žiaci pomenujú vety, výrazy, ktoré si podčiarkli. Vyučujúci ich zapisuje na tabuľu. Zo zápiskov si spoločne zostavia myšlienkovú mapu, ktorá bude prostriedkom vizualizácie prečítaného textu (obr. č. 4). Vyučujúci by mal mať pripravenú aj vlastnú verziu myšlienkovvej mapy, ktorá mu umožní návrhy žiakov korigovať.



Obr. č. 4: Príklad myšlienkovvej mapy k textu *Mimi a Líza: Záhrada*

Myšlienkové mapy sú efektívnym prostriedkom vizualizácie preberanej problematiky, keďže sú založené na prirodzenom fungovaní mozgu, ktorý nemyslí len lineárne, ale v súvislostiach: učíme sa orientovať v širšom kontexte. D. Sitná (2009) poukazuje na to, že tieto mapy rozvíjajú tieto kľúčové kompetencie: učenia sa, komunikatívnu, personálno-sociálnu a kompetenciu riešenia problémov. Vedecky sa tvorbou myšlienkových máp zaoberal napríklad T. Buzan¹².

Princípy ich tvorby nie sú zložité. Vyučujúci (pri samoštúdiu aj sám žiak) zadá kľúčový pojem, ku ktorému sa uvádzajú súvisiace pojmy „*podle toho, jaký mezi nimi vidíme vzájemný vztah*“

¹² T. Buzan je autorom a spoluautorom mnohých podnetných publikácií, napr. *Myšlenkové mapy pro děti (Efektivné učení)* (2017); *Trénink mozgu pro děti (Testováno dětmi a učiteli)* (2017); *Mentální mapování* (2007) a i.

(porov. Siegllová, 2013, s. 155). Mapy môžu mať rôzne usporiadanie, ako aj spôsob zápisu (okrem slov aj čísla, obrázky, heslá, symboly a pod.). Platí zásada, že kľúčový pojem sa najčastejšie uvádza centralizovane, teda uprostred. Jednou z najdôležitejších aktivít po zrealizovaní mapy je následná diskusia alebo prezentácia mapy, pri ktorých sa zdôvodňujú a ozrejmujú vybrané pojmy a ich usporiadanie.

Bonusová úlohy (cinquain):

Žiaci si môžu prečítaný text vizualizovať aj vo forme tzv. **cinquainu**: žiaci vytvoria v štvorčlenných skupinách päťriadkový útvar, ktorý mapuje prečítaný príbeh. Princípy tvorby cinquainu sú tieto:

prvý riadok – jedno slovo, zväčša podstatné meno, kľúčové slovo celého útvaru,

druhý riadok – dve slová, prídavné mená, ktoré staticky popisujú kľúčové slovo,

tretí riadok – tri slová, zväčša slovesá, ktoré vyjadrujú dynamický charakter kľúčového slova,

štvrtý riadok – štvorslovná veta, ktorá vystihuje hlavnú myšlienku,

piaty riadok – jedno slovo, pomyselná pointa, zväčša synonymum prvého slova.

Na exaktnejšiu ilustráciu uvádzame aj konkrétny príklad z vybraného textu:

MIMI – LÍZA

nevidiaca, vidiaca,

smejú sa, zmenšia sa, vnímajú

Škriatok kúzli ročné obdobia.

PRIATEĽSTVO

Obr. č. 5: Cinquain k ukážke textu Mimi a Líza: Záhrada

Popis knihy:

Príbehy kamarátok Mimy a Lízy zaujme čitateľov, ktorí majú radi dejovo jednoduché, ale pútavé príbehy o priateľstve. Nevšednosť ich spojenia umocňuje skutočnosť, že ide o epizódy priateľstva vidiaceho a nevidiaceho dievčatka. Autorka ponecháva autenticitu rôznej vnímavosti dievčat. Príbehy stimulujú k rôznym aktivitám, ktoré čitateľom pripomenú

dôležitosť empatie, pozornosti voči svetu navôkol a ľudskosti v autenticky pôsobiacom života v meste. V knihe Záhrada sa susedské upratovanie zmení na nevšedné kúzelné chvíle plné farieb, vôní a zážitkov vďaka škriatkovi Zázračníkovi zázračnému, ktorého stretnú v tajomnej zabudnutej záhrade za plotom a ktorý krásu prírody obohatí o nové rozmery.

TEXT A AUTOR: *Domček na strome*, Bianca Pitzorno (pôvodné vydanie 1990, v slovenčine 2018)

ROČNÍK: šiesty

CIELE:

kognitívno-komunikačný: žiak analyticky pracuje s textom pomocou vopred stanovenej štruktúry tzv. šiestich sluhov, v diskusii rozvíja komunikačné a produktívne zručnosti: písanie vo veršoch, verbalizuje čitateľskú skúsenosť, usiluje sa o správnu formuláciu viet,

afektívny: žiak si prostredníctvom novej čitateľskej skúsenosti buduje kladný vzťah k čítaniu

METÓDY: reťaz, riadené čítanie, metóda šiestich sluhov, diskusia, veršovanie

FORMY PRÁCE: samostatná práca, skupinová práca

Evokácia:

Žiaci si s učiteľom sadnú do kruhu a ich úlohou bude vytvárať vety, ktoré vzniknú postupným pridávaním slov. Vyučujúci má v obálke/škatuli či v klobúku vopred pripravené papieriky so slovami z textu: *domček na strome*, *hundravý sused*, *lietajúci pes*, *mňaukajúce bábätká*, *hovoriaca mačka*. Určený žiak si vyberie papierik a prečíta výraz, ostatní pridávajú po jednom slove tak, aby vytvorili celú vetu. Keď je veta hotová, žiak, ktorý je na rade, si vytiahne ďalší papierik. Vyučujúci tvorbu viet len koriguje a necháva aktivite voľný priebeh. Po vyžrebovaní všetkých slov aktivitu ukončí a kľúčové slová, ktoré si žiaci žrebovali, napíše na tabuľu a predstaví text.

Práca s textom: metóda šiestich sluhov, aplikovaná na prácu vo dvojiciach.

Žiaci dostanú do dvojice kópiu textu (príloha č.2) s predtlačeným diagramom šiestich sluhov. Aktivitu začíname spoločným riadeným čítaním. Vyučujúci si určí žiakov, ktorí budú čítať jednotlivé pasáže: Bianka, Aglaja, rozprávač, Ján Krstiteľ, Hildeprand, Očistec, Prunilda. Po spoločnom prečítaní pracujú žiaci vo dvojiciach. Ich úlohou bude prečítať si text a pomocou

metódy šiestich sluhov ho analyzovať. Svoje zistenia si zapíšu do vopred pripraveného diagramu (obr. č.), ktorá mapuje šesť základných otázok: kto, čo, kedy, kde, ako a prečo. Metóda šiestich sluhov má aj alternatívu, ktorou je metóda tzv. 5w: kto, čo, kedy, kde a prečo (z anglického who, what, when, where, why). Variant si vyučujúci zvolí podľa charakteru textu, s ktorým chce pracovať.

Význam metódy šiestich sluhov/piatich w: žiaci sa učia systematickému prístupu k analýze, ale aj interpretácii textu. Cieľom tejto metódy je práve štruktúrovaný rozbor a následná vizualizácia. Výber hesiel je adresný, ako približuje D. Siegllová (2019, s. 158) popisujú tieto hľadiská:

kto – popis skúmaného subjektu,

čo – ústredná téma/problém,

kedy – časový aspekt,

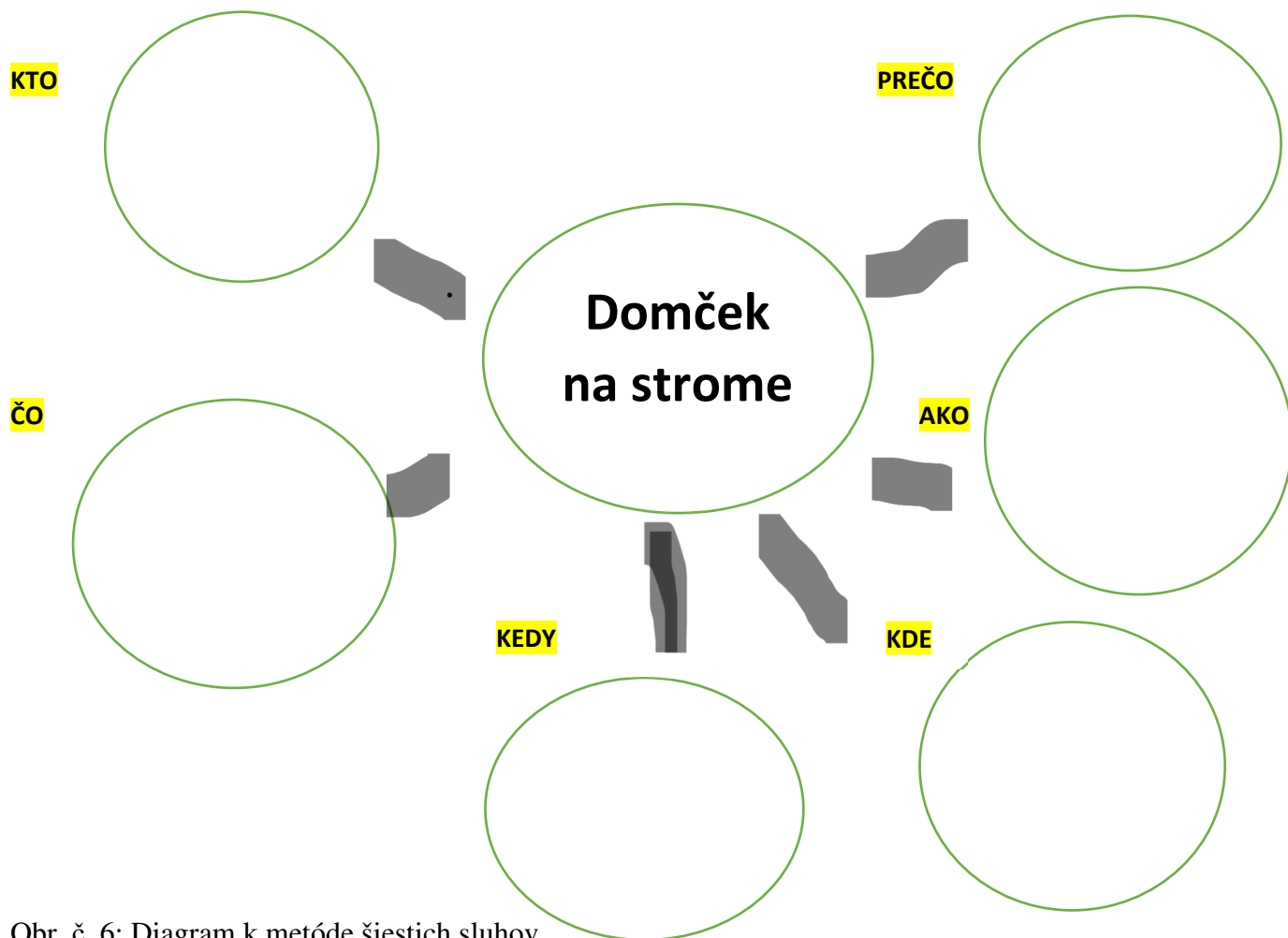
kde – lokalita a priestor,

prečo – príčiny, dôvody, účel a ciele,

ako – metódy, procesy, mechanizmy či spôsoby fungovania.

Táto charakterom analytická metóda sa aplikuje primárne na prípadové štúdie, ale môžeme ju funkčne využiť aj pri interpretácii a mapovaní elementárnych aspektov umeleckého textu. Percipient sa tak prirodzeným spôsobom sústreďuje na základné poznatky o postavách, motívoch a deji, ktoré vybrané heslá systematicky pomenúvajú. Podmienkou je, samozrejme, umelecký text, ktorý svojím charakterom umožňuje jednotlivé aspekty mapovať.

Na záver vybraný žiak alebo vybraní žiaci predstavia svoje zápisy a vyučujúci ich koriguje, a zapíše do vopred pripraveného diagramu na tabuľu. Nasleduje diskusia, v ktorej môžu žiaci vyjadriť názor na prečítaný text: v čom ich oslovil, čo sa im nepáčilo, či by si knihu od B. Pitzorno aj sami prečítali. Je vhodné, aby si vyučujúci pripravil diagram vopred na základe vlastnej čitateľskej skúsenosti. Počas výučby však primárne pracuje so zápsmi študentov, ktoré len koriguje.



Obr. č. 6: Diagram k metóde šiestich sluhov

Bonusová aktivita: Vo štvorčlenných skupinách vytvárajú žiaci zo slov, s ktorými pracovali v úvodnej aktivite (*domček na strome, hundravý sused, lietajúci pes, mňaukajúce bábätká, hovoriaca mačka*) veršovaný text, v ktorom musia tieto slová odznieť, čím sa priblížia spôsobu prehovoru bábätiek z textu.

Krátky popis knihy:

Text je vhodný pre percipientov, ktorí vyhľadávajú nonsens, hru a humor. V preklade N. Navarskej sa táto populárna talianska autorka predstavuje slovenským čitateľom v bizarnom spracovaní života dvoch dievčenských hrdiniek dospelaj Bianky a dievčatka Aglaje, ktoré spolu

žijú v netradičnom domčeku na strome. Tu im robí spoločnosť mačka, ktorú naučia ľudskú reč (rozpráva vzdelane a rada filozofuje), pes a hundravý sused, s ktorým si robia vzájomné naprieky. Neskôr doplní túto netradičnú skupinku pes, ktorý znáša vajcia a ktorému narastú krídla. Ich na zážitky bohatý život spestrí príchod štyroch bábätiok, ktoré v domčeku odchovávajú mačka so psom, preto ich neskôr Bianka s Aglajou musia naučiť ľudskú reč. Už v tomto krátkom popise badať, že ide o pestrý fikčný svet, v ktorom je všetko normálne len frázou. Autorkou knihy *Domček na strome* je jedna z najpopulárnejších talianskych spisovateliek je pre deti a mládež Bianca Pitzorno. Ide o nositeľku niekoľkých Andersenových cien (v autorkinom rodnom Taliansku ide o najdôležitejšiu cenu pre autorov písucich pre deti a mládež).

TEXT A AUTOR: *Koniec sveta a čo je za ním*, Monika Kompaníková

ROČNÍK: siedmy

CIELE:

kognitívno-komunikačný: žiak číta text s porozumením, dokáže o prečítanom diskutovať, aktívne rozvíja vlastné tvorivé schopnosti, rozvíja schopnosti koncipovať text na základe vopred stanoveného zadania

afektívny: žiak rešpektuje iný názor, kooperatívne spolupracuje v skupine, empaticky sa dokáže vcítiť do životnej situácie hlavných postáv a vytvára si kladný vzťah k čítaniu

psychomotorický: žiak dokáže pohybom pohotovo reagovať na pokyny vyučujúceho

METÓDY: Phillips 66, didaktická hra *Chrobáčky, chrobáčky, hýbte sa*

FORMY PRÁCE: frontálna práca, skupinová práca, samostatná práca

POMÔCKY: kópie textu, prípadne interaktívna tabuľa či projektor, prostredníctvom ktorých bude vyučujúci prezentovať zvolený úryvok (KOMPANÍKOVÁ, M. 2019. *Koniec sveta a čo je za ním*. Bratislava: Artforum 2019. Príloha č. 8).

Ako evokačnú aktivitu aplikuje vyučujúci brainstormingovú metódu **Phillips 66**. Organizačne vytvorí šesťčlenné tímy. Dá žiakom šesť minút na to, aby vo vytvorených skupinách pomenovali dôvody, pre ktoré by sa nevrátili v stanovenom čase domov.

Brainstormingová metóda **Phillips 66** predstavuje štruktúrovanejšiu verziu burzy nápadov, keďže exaktne pracuje s časovou dotáciou šiestich minút na prácu, ako aj počtom účastníkov, ktorých je v jednej skupine šesť.

Vyhodnotia sa nápady žiakov a vyučujúci závery funkčne prepojí s témou textu: *A teraz si predstavte, že by sa domov nevrátil jeden z rodičov... Prečítame si o Emke a Timim, ktorí niečo také zažili.*

Pri práci s vybraným úryvkom knihy *Koniec sveta a čo je za ním* môže vyučujúci použiť projektor alebo interaktívnu tabuľu, na ktorých bude premietat' vopred pripravené sekcie textu (príloha č. a č.), alebo ich žiakom pripraví v tlačenej podobe (počet podľa spôsobu práce, ktorý preferuje: každému jednotlivcovi, do dvojíc, jedna kópia do menších skupín). Vopred žiakom predstaví text, že si prečítajú napísaný príbeh o hľadaní stratenej mamy, ktorá sa v noci nevrátila z práce upratovačky a jej deti ju počas hlbokej noci išli hľadať. Vysvetlí im, že si časť príbehu prečítajú a ich úlohou bude ústne predpovedať, ako sa bude text vyvíjať. Odporúčame, aby bol text prečítaný formou čítania s dôrazom na rolu, učiteľ bude potrebovať celkovo šiestich žiakov: Emka, Timi, Adam, strážnik, mama a rozprávač. So žiakmi si prečítajú najprv s. 143 – 146.

Nasledujú žiacke návrhy na možný vývin deja, učiteľ môže urobiť zápis na tabuľu.

Čítanie záveru, ktorý ponúka kniha: po diskusii, v rámci ktorej žiaci svoje nápady navrhnu, si prečítajú reálny text a na záver zhodnotia, do akej miery sa zhodoval s ich návrhmi. Je vhodné, aby návrhy žiakov vyučujúci zapísal aj na tabuľu.

Vyššie popísanú aktivitu ústneho tvorivého zakončenia príbehu je možné zrealizovať aj aplikáciou metódy **tvorivého písania**. Na hodine sa žiaci zoznámia s prvou časťou textu. Ich úlohou bude napísať, ako sa bude príbeh vyvíjať (rozsah minimálne tridsať viet). Alternatívou v písanej forme je aj možnosť zadania špecifického charakteru, ktorý by záver mal mať: smutný, prekvapivý, humorný, poučný. Vyučujúci zvolí, či sa to zrealizuje v samostatnej práci študentov, v práci vopred stanovených dvojíc alebo trojčlenných skupín. Metódu tvorivého písania môžeme aplikovať jednorazovo pri skupinovom čítaní textu v triede alebo pri krúžkoch, ktoré sa zameriavajú na tvorivé písanie či umeleckú tvorbu. Vyučujúci si zvolí vhodný text, ktorý svojím charakterom umožňuje parciálne ho selektovať a ktorý dokáže recipienta zaujať a upútať natoľko, že ho nabáda k tvorbe motívov, ktoré by dej posunuli v žiakom zmýšľaných intenciách. Následne svoje nápady porovnáva s reálnym knižným spracovaním. U žiakov táto metóda aktivizuje záujem o vývin sujetu, ako aj tvorivé zručnosti. Žiaci sú konfrontovaní s vlastnou fantáziou, vďaka ktorej môžu predvídať text.

Poznámka k realizácii tvorivého písania mimo vyučovacej jednotky: je vhodné, aby žiaci svoje závery na najbližšom stretnutí triedy odprezentovali. Vyučujúci žiakov oboznámi s ukončením, ktorý ponúka literárna predloha. Tie si môžu porovnať. Pred uvedeným prezentovaním žiackych záverov je vhodné, aby učiteľ príbeh opätovne v krátkosti priblížil, čím žiakom dej opätovne sprostredkuje a pripraví ich na recepciu textu. Najlepšie vybrané práce vyučujúci zverejní na nástenke triedy.

Bonusová aktivita:

Učiteľ môže žiakom prezradiť, že dôležitým motívom v príbehu Emky a Timiho je aj ich priateľstvo s etnológom Adamom, ktorý sa pokúša chytiť na ich streche vzácneho chrobáka (vyučujúci si v súvislosti s realizáciou tejto aktivity môže pripraviť aj konkrétnu ukážku z textu). Preto by si aj na hodine rád vyskúšal, aký môže byť pohyb chrobákov rýchly. Vhodnou je didaktická hra **Chrobáčky, chrobáčky, hýbte sa**, pri ktorej vyučujúci improvizuje a zadáva žiakom (pomyselným chrobákom) konkrétne inštrukcie. Žiaci sa na zvolanie: „Chrobáčky, chrobáčky, hýbte sa“, voľne pohybujú po triede a čakajú na ďalšie improvizované pokyny, napríklad: chyťte sa dvojice, dotknite sa tabule, dotknite sa predmetu, ktorý sa začína na písmeno „s“, ktorý sa končí na písmeno „a“ a pod. Ide o hlučnú a kinesteticky zameranú aktivitu, preto je vhodné realizovať ju napríklad v rámci popoludňajších krúžkov, blokovej výučby, v školskom klube a pod.

POPIS KNIHY:

Kompaníčkovej kniha *Koniec sveta a čo je za ním* je pútavým príbehom súrodencov Emky a jej brata Timiho, ktorým ich monotónny život s mamou, upratujúcou po nociach v meste, spríjemňuje súkromná detská izba v strojovni obytného domu. Práve z nej posielajú mame večer vždy v rovnakom čase svetelný pozdrav. Jedného dňa vstúpi do ich priestoru neznámy muž, ktorý obsadí ich tajnú skrýšu. Zistia, že je to etnológ Adam, ktorý ich ohúri zaujímavými informáciami zo sveta prírody a ríše chrobákov. Vďaka Adamovi spoznajú nečakane jednej noci aj svet mesta, ktorý doteraz nepoznali a do ktorého mali zakázaný vstup. Ale čo robiť, keď sa mama jednej noci nevráti domov? Napínavý príbeh, doplnený o zaujímavosti z ríše zvierat, zaujme začínajúcich čitateľov, ale aj žiakov druhého stupňa.

TEXT A AUTOR: *Majster Pavol* (z knihy *Šlabikár päťmestia*), Erik Jakub Groch

ROČNÍK: siedmy

CIELE:

kognitívno-komunikačný: žiak rozvíja zručnosť správneho usporiadania viet textu, čím aktívnou prácou vníma textové logické usporiadanie a nadväznosť textu, žiak si rozširuje poznatky o histórii a kultúre Slovenska so zreteľom na kultúrne pamiatky, ktoré sú zaradené do zoznamu UNESCO,

afektívny: žiak rešpektuje iný názor, kooperatívne spolupracuje v skupine.

METÓDY: *bzučiace skupiny*

FORMY PRÁCE: skupinová práca

POMÔCKY: rozstrihané vety z textu, obálky (počet obálok podľa počtu dvojíc v triede), kópia komiksu pre každú skupinu (alebo ilustračná ukážka na interaktívnu tabuľu), fotky slovenských pamiatok UNESCO + obrazová príloha navyše, mapa Slovenska, magnetky/špendlíky

Priebeh vyučovacej jednotky:

Ako evokačnú aktivitu volí vyučujúci aktívnu prácu s textom, ktorý je rozdelený na sekcie a tie ešte na jednotlivé vety. Rozstrihané vety z textu sú vopred vložené do samostatných obálok. Obálky odovzdá vyučujúci vytvoreným dvojiciam. Žiaci majú vety z obálky usporiadať tak, aby vytvorili súvislý text. Po skompletizovaní textu je ich úlohou stručne popísať, o čom text, ktorý usporadúvali, bol. Žiakom dáme 5 minút na prípravu a ako prvú vetu uvedieme: „*Pal'ko, čo to zase vyrezávaš?*“ Následne spojíme dvojice do štvoríc, porovnajú si svoje poradie a diskutujú/argumentujú, ako by text mal byť usporiadaný. Štvorice pracujú na rovnakom zadaní približne 8 minút. Následne vytvoríme tri 6 – 8 členné skupiny (podľa počtu žiakov v triede), ktoré sa zhodnú na výslednom poradí. Dáme im približne 8 minút. Časový rozsah práce vo dvojiciach, štvoriciach a finálnych skupinách si vyučujúci môže prispôbiť podľa aktuálneho stavu v triede, šikovnosti žiakov. Minimálna časová dotácia na prácu by mala byť päť minút. Keď skupiny prácu ukončia, učiteľ vyzve všetky skupiny, aby si posadali do kruhu na koberec/prípadne je vhodné usporiadať sedenie v triede do kruhu, aby žiaci videli na prezentované výsledky spolužiakov a na samotný komiks. Každá skupina položí do stredu vety svojho textu tak, ako ich usporiadali, a prezentuje svoje poradie viet. Následne učiteľ na

interaktívnej tabuli/cez projektor alebo vo forme fotokópie ukáže žiakom komiks, ktorého vety sa usilovali dať do správneho poradia.

Popis metódy **bzučiace skupiny**:

Realizácia metódy bzučiacich skupín je analogická s metódou snehovej gule, jediný rozdiel spočíva v tom, že aktivitu nezačínajú žiaci samostatne, ale vo dvojici. Rovnako ako snehovú guľu ju zaraďujeme medzi skupinové, časovo rozsiahlejšie metódy, vychádzajúc z koncepcie „nabaľovacieho“ princípu. Netradičnosť práce bude spočívať v nabaľovaní nápadov dvojíc, neskôr členov skupín a ich vzájomnej komparácii a kooperácii. Najprv pracujú žiaci vo dvojiciach. Následne spojíme dvojice do štvoríc a štvorice do šesťíc. Žiaci tak postupne prehodnocujú svoje nápady, korigujú ich, dopĺňajú, menia. Ide o zaujímavú aktivizujúcu metódu, ktorá učí žiakov vzájomnému rešpektovaniu, schopnosti presvedčiť a spolupracovať.

Nasleduje **diskusia**, či niekedy počuli o levočskom oltári alebo Majstrovi Pavlovi. Vyučujúci predstaví levočský oltár ako jednu z kultúrnych pamiatok Slovenska, ktoré sú zapísané v zozname UNESCO.

Bonusová aktivita: výber obrázkov a argumentácia, vyučujúci si vytlačí obrázky známych a navštevovaných miest na Slovensku (hrady, jaskyne, mestá a miesta). Úlohou žiakov bude vyberať z obrázkov tie, ktoré podľa nich tiež patria medzi slovenské kultúrne a prírodné pamiatky UNESCO a svoj výber argumentujú.

Vyučujúci následne vizualizuje levočský oltár, ako aj ostatné pamiatky UNESCO formou videa. Uvádzame jedno z možných videí, ktoré tieto pamiatky sumarizuje. Video je dostupné na internete na: https://www.youtube.com/watch?v=NDw_ph1exAA

Bližšie informácia, ako aj obrázkové prílohy môžete nájsť aj na oficiálnej stránke, dostupnej na: <http://www.unesco-slovakia.sk/sk/menu/pamiatky-unesco-na-slovensku>

Na **záver** možno obrázky umiestniť priamo do mapy Slovenska, aby mali žiaci aj vizuálnu predstavu tom, v ktorej časti Slovenska sa uvedené pamiatky nachádzajú.

Nižšie uvádzame prepis textovej predlohy, ktorý je farebne rozlíšený podľa sekcie, do ktorej patrí.

„Paľko, čo to zase vyrezávaš?“

„Kravičku.“

„Vyzerá to ako krabička a nie ako kravička.“

„Počkaj, kým ju dokončím.“

„Teraz je hotová.“ (koniec strany)

„Ukážeme ju pánovi farárovi. Vyzerá celkom ako živá.“

„Krásne si ju vyrezal, Paľko. Dáme ťa do učenia za rezbára. Raz z teba bude majster.“

„Teraz je z teba naozajstný majster, Pavol.“

Týmto vyhlasujem svojho učňa Pavla za Majstra Rezbára. Dajte mu poriadnu robotu, nebudete ľutovať. Majster.

„A nezabudni, Pavol, že čepeľ dláta musí byť vždy nabrúsená.“

Pavol sa vybral do sveta za prácou.

Jedného dňa uvidel pred sebou krásne mesto s kostolmi. Bola to Levoča. Tak toto je ten slávny Kostol svätého Jakuba.

„Krásny anjel. Takto pekne nám vyzdobíš celý kostol. Hore budeš bývať a dolu budeš mať rezbársku dielňu.“

A tak sa majster Pavol pustil do práce.

„Dobrá práca. Ešte nemám apoštola Jakuba. Neviem nájsť tvár, podľa ktorej by som ho dokončil.“

„Už viem, ako bude vyzerat' apoštol Jakub!“

„Jakub bude mať moju tvár. A je to!“

„Oltár je hotový, pán richtár.“

„Tak sa naň idem pozrieť. Ale beda ti, keď sa nám nebude páčiť!“

Oltár majstra Pavla je v Levoči dodnes a patrí k najkrajším na svete.

„Pavol je majster!“ „Nádhera!“

„Máme najkrajší oltár!“ „Ako naozajstné!“ „Krása!“

Zdroj: GROCH, E. J.: *Šlabikár päťmestia*. Knižná dielňa 2013.

AUTOR A TEXT: *Stratený kráľ. Rozprávka o škriatkoch a ľudoch*, Roman Brat

ROČNÍK: ôsmy

CIELE:

kognitívno-komunikačný: žiak analyticky spracúva predložený beletristický text, rozvíja schopnosti komparácie dvoch charakterovo blízkych textov, rozvíja kritické myslenie a komunikačné schopnosti v diskusii,

afektívny: žiak rešpektuje iný názor, kooperatívne spolupracuje v skupine, aktívne počúva partnera.

METÓDY: metóda naslepo, diskusia, myšlienková mapa

FORMY PRÁCE: samostatná práca, skupinová práca

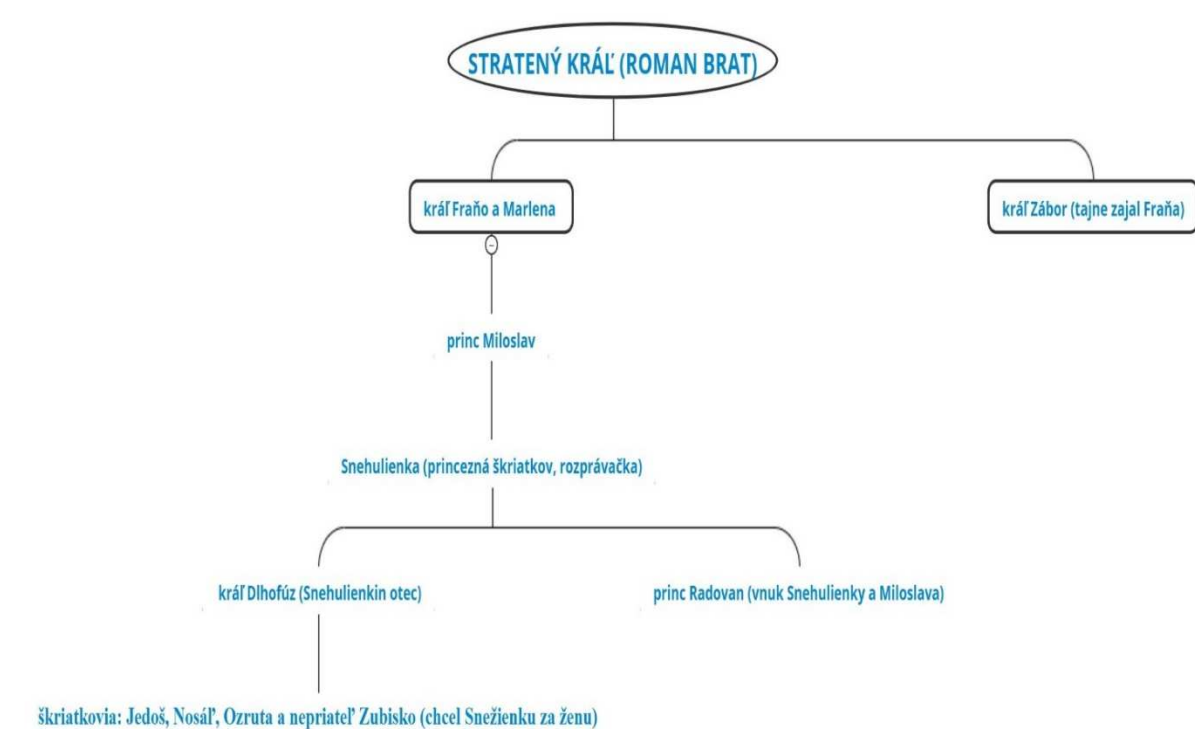
POMÔCKY: kópie textov podľa počtu žiakov (príloha č. 3 a príloha č. 4), audiovizuálne pomôcky (nahrávka trubačov, video známej rozprávky), papier, pero

Priebeh vyučovacej jednotky:

Vyučujúci žiakom predstaví tému vyučovacej jednotky, ktorou bude netradičná autorská rozprávka a spustí zvuky kráľovského dvora, príp. krátku ukážku sfilmovanej rozprávky. Formou myšlienkovej mapy (obr. č.) žiakom ozrejní príbeh, do ktorého sa začítajú. Priblíži im postavy z textu a základnú líniu. Predstaví im knihu R. Brata a načrtne jej špecifickosť: stará mama rozpráva princovi Radovanovi dva príbehy – jeden skutočný a druhý vymyslený.

Postavy, ako aj elementárne popis sujetu (deja) prezentuje vyučujúci vo forme **myšlienkovvej mapy**. Ide o efektívny prostriedok organizácie poznatkov, ktorý je v súlade s prirodzenosťou nášho mozgu myslieť v prepojeniach a súvislostiach¹³.

V prípade, že vyučujúci pripravuje myšlienkovú mapu na interaktívnu tabuľu vo forme obrázka, môže na jej vytvorenie použiť aj bezplatné online programy, napríklad tento: <https://products.aspose.app/diagram/mindmap>.



Obr. č. 7: Ukážka myšlienkovvej mapy k príbehu *Stratený kráľ*

Ďalší postup práce:

Po úvodnom odprezentovaní elementárnych informácií začínajú študenti pracovať vo dvojiciach (pri nepárnom počte v trojiciach). Vyučujúci dá do dvojice dva varianty príbehu (príl. č. 3 a č.4), ktoré rozpráva stará mama Snehulienka. Úlohou žiakov bude samostatne si pridelený text prečítať a zapísať si kľúčové pojmy. Po prvotnom prečítaní vytvorí vyučujúci tzv. expertné dvojice či skupiny, teda spojí žiakov, ktorí čítali rovnaký variant príbehu. Podľa

¹³ Viac informácií o tvorbe a význame myšlienkových máp uvádzame v námetoch textu Mimi a Líza: Záhrada.

časových možností si žiaci komparujú, korigujú a dopĺňajú svoje zápisky, o ktorých diskutujú buď vo dvojici, alebo skupinovo. Vytváranie expertných tímov koordinuje vyučujúci so zreteľom na počet žiakov v triede a časovú dotáciu vyučovacej jednotky. Po ukončení práce v skupine sa vyberie jej zástupca, ktorý ostatným zreferuje, o čom bol text, na ktorom pracovali. Závery žiakov sa zapíšu na tabuľu. V závere práce tak budeme mať k dispozícii dva paralelné sumarizácie jedného variantného príbehu a žiaci si budú môcť funkčne texty porovnať

Na záver sa v rámci celotriednej diskusie porovnajú oba varianty príbehu. Je vhodné, aby boli oba texty žiakom v triede dostupné. Vyučujúci im môže dať druhý variant vo forme fotokópie domov, príp. na nástenku, aby si žiaci sami mali možnosť texty paralelne porovnať.

Požiadavky na metódu **naslepo**:

Primárnou a základnou požiadavkou pri metóde naslepo je **voľba vhodného materiálu**. Ideálnym je variantný materiál: dva príbehy, dve spracovania témy (napr. náučný a beletristický), audiovizuálne, prípadne rozhlasové a literárne spracovanie (napr. porovnať text s televíznym spracovaním; ako exemplár môžeme uviesť populárne príbehy *Mimi a Lízy*, Pavlovičovho deduška *Večernička* či Čapkove príbehy *O psíčkovi a mačičke*).

Metóda naslepo je výborným formátom postupne sa rozvíjajúcej skupinovej práce, v ktorej žiaci prezentujú vlastné zistenia a dopĺňajú ich kooperatívnou spoluprácou, ktorá smeruje s spoločnej sumarizácii. D. Siegllová (2019, s. 64) akcentuje význam tejto metódy najmä v tom, že u participantov „*rozvíjí schopnost porozumění a aktivního naslouchání, slovní zásobu i verbální dovednosti*“.

Krátky popis knihy:

Knihka je tradično-netradičným príbehom, v ktorom stará mama kráľovná Snežienka rozpráva vlastný životný príbeh svojmu vnukovi princovi Radovanovi. Rozprávkový motív zavedie čitateľa do minulosti do krajiny Fraňovho kráľovstva, kde po nevysvetliteľne stratenom kráľovi Fraňovi vládne jeho žena Marlena a jej nevlastný syn Miloslav. Práve ten sa zamiluje do princeznej lesných škriatkov Snežienky, dcéry škriatkovského kráľa Dlhofúza, ktorá je rozprávačkou príbehu. Tradičný motív spracoval R. Brat inovatívne. Stará mama rozpráva na vnukovu žiadosť dva paralelné príbehy: jeden skutočný a druhý možný. Čitateľ je tak priamo v recepcii konfrontovaný dvomi dejovými líniami, čo príbehu dodáva „iný“ nádych. Jednotlivé príbehy sú rozdelené vizuálne farbou (skutočný príbeh znázorňuje zelené písmo a ten možný je

vizuálne spracovaný modrou farbou). Interakcia s percipientom sa prejavuje aj v línii otázok Snežienky, ktorá skúša Radovana (aj čitateľa) z pochopenia príbehu. Učiteľovi to otvára cestu predstaviť žiakom autorskú schopnosť hry s motívmi, vývinom sujetu. Na vnímanie je však potrebné, aby žiaci prečítali celý príbeh. So zreteľom na možné alternatívy si učiteľ môže zvoliť konkrétny parciálny celok a prezentovať ho žiakom. Práve tento zámer aplikujeme v rámci tohto spracovania, keďže práve taký materiál si vyžaduje metóda naslepo.

TEXT A AUTOR: *Koruna*, Simona Majchráková

ROČNÍK: deviaty

CIELE:

kognitívno-komunikačný: žiak rozvíja schopnosť zaujať vlastné stanovisko a argumentačne pomenovať pre a proti, stimuluje zručnosť prezentovať vlastný postoj pred ostatnými,

afektívny: žiak aktívne pracuje na budovaní vlastnej asertivity a empatie, dokáže rešpektovať názor ostatných.

METÓDY: diskusia, posledné slovo patrí mne, metóda 3-6-5

FORMY PRÁCE: samostatná práca, skupinová práca, frontálna práca

POMÔCKY: kópie textu (podľa počtu žiakov v triede)

Priebeh vyučovacieho procesu:

Vyučujúci napíše do stredu tabule tri kľúčové slová: TRNAVA, KRÁĽOVNÁ, KLENOTY. Úlohou žiakov bude ozrejmiť, čo tieto tri slová môže spájať (napr. Trnava – kráľovské mesto, kráľovná navštívi Trnavu, v Trnave boli uložené vzácne klenoty? a pod.).

Keď zaznie posledná odpoveď zo strany žiakov, vyučujúci ich informuje, že sa spoločne začítajú do príbehu, v ktorom sa prenesú do stredoveku, konkrétne do pätnásteho storočia. Je to príbeh dvornej dámy, ktorá mala za úlohu ukradnúť pre kráľovnú korunovačné klenoty, pomocou ktorých chcela kráľovná tajne korunovať svojho novonarodeného syna. Je vhodné, aby vyučujúci ukázal aj knihu, z ktorej príbeh čerpal, a v krátkosti ju predstavil: ide o ľúbostný príbeh na pozadí dejinných udalostí, lokalizačne sa dej spája s rôznymi miestami na Slovensku aj v zahraničí, ale ako dôležité miesto tu vystupuje stredoveká Trnava, v ktorej sa okrem iného hľadá vinník záhadných vražd.

Nasleduje **hlasné čítanie** textu žiakmi (príloha č.5).

Po prečítaní textu a krátkej **diskusii** o čitateľskom zážitku nasleduje realizácia učebnej stratégie **posledné slovo patrí mne**. Vyučujúci žiakom rozdá vopred pripravené kúsky papiera (napr. nastrihá kancelársky papier na potrebný počet rovnakých častí) a vysvetlí im úlohu: na jednu stranu papiera napíšu odpoveď na otázku, ktorú im prečíta, a na druhú stranu uvedú svoje argumenty (aspoň tri). Otázka na diskusiu znie: *Boli by ste ochotný niekomu pomôcť aj napriek tomu, že by ste mohli skončiť vo väzení? Prečo áno/prečo nie.* Žiaci pracujú samostatne približne päť minút. Vezmú si so sebou svoje papieriky, stoličky a sadnú si do kruhu. Vyučujúci vyzve jedného zo študentov, aby predstavil svoj postoj. Následne reagujú na odprezentované jeho spolužiaci, ktorí sa k spolužiakovmu názoru vyjadrujú, môžu predpovedať, čím bude argumentovať. Posledné slovo dostane prezentujúci žiak, ktorý predstaví svoje argumenty. V prípade, že je to potrebné, môže vyučujúci umožniť krátku diskusiu ako reakciu na povedané. Ak to nie je potrebné, predstaví svoj postoj iný žiak. Diskusia prebieha do konca vyučovacej jednotky, príp. dovtedy, kým odprezentujú svoje názory všetci žiaci. Vyučujúci diskusiu len usmerňuje.

Posledné slovo patrí mne definuje D. Siegllová (2019, s. 112) ako učebnú stratégiu, ktorá žiakom napomáha rozvíjať schopnosti „*uvědomit si, správně formulovat a následně sdílet vlastní názory s ostatními.*“ Realizácia nie je pre vyučujúceho náročná. Je preňho potrebné premyslieť si tému, prípadne priamo otázku, ku ktorej majú žiaci samostatne zaujať stanovisko, ktoré navyše podporia aj argumentačne. Okrem všeobecne zameranej témy/otázky, „*ktelé umožní různé úhly pohledy nebo širokou škálu odpovědí*“ (tamže) môže vyučujúci pracovať aj s čítaným textom. V tomto prípade si žiaci z prečítaného textu zvolia pasáž, ku ktorej sa v nasledujúcej diskusii vyjadria. Realizácia je prostá: na jednu stranu papiera žiaci zapisujú svoj postoj, príp. pasáž z čítaného textu, na druhú stranu napíšu svoje argumenty, poznámky, komentáre, pripomienky, osobné postrehy a pod., ktorými budú v diskusii argumentovať. V prípade tejto učebnej stratégie treba ozrejmiť princípy vedenia diskusie: vyučujúci stanoví počet argumentov a čas prípravy, študent najprv prečíta svoj názor. Po jeho stanovisku sa vyjadria ostatní, môžu predstaviť svoj názor, poznámky, otázky, odhadnúť, akými argumentmi môže ich spolužiak operovať. Posledné slovo patrí študentovi, ktoré prezentuje svoje postrehy/argumenty. Ak si to situácia vyžaduje, môže ešte prebehnúť kratšia diskusia na margo predstavených argumentov. Pokračuje sa názorom ďalšieho žiaka.

Záver vyučovacej jednotky: po diskusii sa vyučujúci poďakujem žiakom za ich názory a aktivitu a v prípade, že to situácia umožní slovne sumarizuje výsledky diskusie.

Bonusová aktivita:

V prípade, že tento text alebo učebnú stratégiu zvolíte v rámci blokovej výučby, môžete na diskusiu nadviazať skupinovú prácou. Odporúčame napríklad aktivizujúcu **brainwritingovú metódu 6-3-5**, ktorá sa realizuje v písomnej forme. Vyučujúci rozdelí žiakov do šesťčlenných skupín (je možná aj variácia päťčlenné skupiny a čas šesť minút), ktoré majú päť minút na to, aby každý člen zapísal na svoj papier tri nápady. Úlohou žiakov bude navrhnúť, aké motívy či témy by zvolili oni, ak by sa živil ako spisovatelia a chystali by sa napísať knihu. Realizácia tejto metódy je veľmi jednoduchá: každý člen šesťčlennej skupiny si v priebehu piatich minút zapíše na papier svoje tri nápady. Po uplynutí piatich minút presunú svoj papier vedľa neho sediacemu spolužiakovi a ten pripíše svoje vlastné návrhy, ktoré mu zišli na um v súvislosti s tým, čo už na papieri napísané je. Ústna komunikácia povolená nie je, žiaci nadväzujú len na nápady napísané na papieri, ktorý majú pred sebou. Aktivita sa ukončí vtedy, keď sa papiere dostanú k pôvodným majiteľom. Následne si v rámci skupiny svoje nápady predstavia a zosumarizujú. Ide o aktivizujúcu metódu, ktorá podnecuje skupinovú prácu individuálnymi postrehmi. Tie skupina koriguje, kategorizuje, diskutuje o nich a na záver odprezentuje.

Popis knihy:

Príbeh lásky, boja za spravodlivosť a moc upútajú čitateľa, ktorý má rád napätie, prekvapivé momenty a históriu. Fikcia spracúva príbeh Leonary, dcéry trnavského richtára, ktorá chce zachrániť život nevinnej ženy a zároveň matky Martina, ktorého miluje. Dej sa odohráva na pozadí tajomných vražd v meste Trnave a v snahe získania svätoštefanských korunovačných klenôt pre nenarodené dieťa kráľovnej Alžbety. S. Majchráková spolupracovala pri tvorbe aj s historičkou D. Dvořákovou z Historického ústavu Slovenskej akadémie vied, preto vyznieva text veľmi autenticky a zaujme aj vysvetlivkami dobových reálií, ktoré autorka v poznámkach čitateľovi prezentuje.

TEXT A AUTOR: *Ja som Ľudovít. (Veľkí ľudia z malej krajiny)*, ČEMERICKÁ, R. – ČEMERICKOVÁ, S.

ROČNÍK: siedmy – deviaty

CIELE:

kognitívno-komunikačný: žiak získava informácie o osobnosti Ľ. Štúra, o ktorých diskutuje a ktoré môže neskôr aplikovať v ďalšom štúdiu,

afektívny: žiak sa učí spolupráci v skupine.

METÓDY: návštevníci

FORMY PRÁCE: skupinová práca

POMÔCKY: sken strán na jednotlivé stanovištia, kópia záverečnej ilustrácie s portrétom Ľ. Štúra (podľa počtu žiakov v triede)

Táto aktivita umožní žiakom spoznať bližšie Ľudovíta Štúra, významného jazykovedca, politika a básnika, ktorý výrazne zasiahol do vývinu spisovného jazyka a s ktorým sa stretnú aj v ďalšom štúdiu (tak v jazykovej, ako aj literárnej sekcii). Publikácia približuje významné informácie a situácie zo života Ľ. Štúra, ktoré prerozpráva čitateľom sám Štúr vo forme ja-rozprávača, čím text nadobúda autentickejší ráz a stáva sa pre mladého čitateľa bližším. Popisuje Štúrovo detstvo aj štúdium. V rámci kognitívnych zručností sa žiak učí pracovať s textom, vyberať kľúčové informácie a prezentovať ich.

NÁVŠTEVNÍCI

Variant metódy Kolotoč. Učiteľ pripraví podľa charakteru výučby a počtu žiakov pracovné stanovištia – návštevne miesta (zväčša 4 – 6 miest, 4-6-členné skupiny). Na každom stanovišti je pripravený papier väčšieho rozmeru s určenou oblasťou a vymedzeným problémom. Dané oblasti spolu súvisia, ideálne je, ak spoločne vystihujú riešenú tému výučby. Každá skupina pracuje na svojom stanovišti (tvoria súbor informácií, snažia sa nájsť správne odpovede, argumentujú, počúvajú, hľadajú riešenia a pod.). Po uplynutí daného času sa skupina presúva v smere hodinových ručičiek k vedľajšiemu stanovištiu. Jeden z pracovného tímu však na pôvodnom stanovišti ostáva v roli hostiteľa, aby poskytol návštevníkovi informácie o oblasti, probléme, na ktorom predchádzajúca skupina pracovala. Takto sa skupiny vystriedajú (v

návštevníckej skupine ostáva vždy jeden člen predchádzajúcej skupiny, predošlý hosťiteľ pracuje s novou skupinou) na všetkých stanovištiach a pracujú vlastne na všetkých témach.

Učiteľ rozdelí knihu do jednotlivých stanovišť, žiaci si na každom stanovišti (strávia tu päť minút) prečítajú úryvok (aspoň päť kópií) a ich úlohou je zapísať si podstatné informácie z textu, každé stanovište bude prezentovať inú časť Štúrovho pôsobenia. Úryvky kopírujú text prameňa Ja som Ľudovít.

Rozdelenie knihy podľa stanovišť:

- stanovište 1 (Štúrovo **detstvo** + **Zayovci**, s. 4, s. 5, s. 6, s. 7)
- stanovište 2 (**štúdium a jazyky**, s. 8 – 11, **zručnosti**: jazda na koni, šerm, s. 19, 20)
- stanovište 3 (vplyv na **študentov**, výlet na Devín, zber **Ľud. slovesnosti**, s. 12 – 15)
- stanovište 4 (boj proti **pomad'arčovaniu**, 21, 25, **Slovenské národné noviny**, **politická kariéra** 26, 27)
- stanovište 5 (**spisovná slovenčina**, 22, 23, 24)
- stanovište 6 (boj za **slobodu**: s. 28, 29, 30, 31)

Ako sumarizáciu práce skupín vytvorí vyučujúci so žiakmi myšlienkovú mapu (z výrazov, ktoré sú uvedené tučným písmom (príprava učiteľa), je vhodné, aby kľúčové slová tvorili deti v každom stanovišti, každá skupina predstaví informácie, ktoré si zapísala, a spolu ich vo forme myšlienkovvej mapy (za asistencie vyučujúceho, ktorý to koordinuje) vizualizujú na tabuli. Žiaci tak aktívne spolupracujú na získavaní informácií o osobnosti Ľ. Štúra, ktoré si na záver zosumarizujú vo forme myšlienkovvej mapy, ktorú budú môcť využiť aj pri ďalšom štúdiu.

Záver výučby: učiteľ rozdá žiakom ilustráciu z knihy s dielami Ľ. Štúra (príloha č. 6). Na každú kópiu prilepí aj Štúrovu fotku, žiaci si to založia do zošita.

TEXT A AUTOR: *Drotári, drotári, ako divé husi*, Ondrej Sliacky

ROČNÍK: deviaty

METÓDY: skimming, scanning

FORMY PRÁCE: samostatná práca, skupinová práca

POMÔCKY: skeny textu podľa počtu žiakov (pre každého žiaka jeden),

Priebeh vyučovacieho procesu:

V tejto ukážke budeme priamo pracovať s vybranou ukážkou textu *Drotári, drotári ako divé husi* (príloha č.7), na ktorú aplikujeme málo známu metódu nazývanú **skimming**. Skimming spolu s ďalšou kognitívnou metódou označovanou anglickým výrazom scanning zaraďujeme do kategórie **metód rýchleho čítania**. Vďaka nim sa v texte dokážeme funkčne a rýchlo orientovať, nadobúdame zručnosti, ktoré tvoria predpoklad pre ďalšie štúdium, ale aj bežný život. Ide o metódy, ktoré sú inšpirujúce už svojou podstatou práve so zreteľom na ich efektivitu v praktickom živote. Obe metódy primárne aplikujeme na texty a publikácie odborného, náučného charakteru. D. Siegllová (2019, s. 125) definuje skimming ako „*prolistování textu za účelem získání základního přehledu o jeho obsahu.*“ Táto metóda spočíva v dodržaní týchto princípov:

1. Žiak si podrobne prečíta úvod a záver. Žiak si začne čítať úvod dovtedy, kým mu nie je jasná téma, hlavná myšlienka, kým sa nestotožní s témou, ktorej sa čítaná pasáž zaoberá. Záver sumarizuje zistenia a kľúčové informácie, preto mu venujeme dostatočnú pozornosť.
2. So zreteľom na ďalšie členenie textu číta len prvé vety odstavcov; práve tie vyjadrujú hlavnú myšlienku daného odstavca.
3. V odstavcoch si všíma kľúčové slová či znaky (čísla, mená, názvy, dáta).
4. Ak je študent týmto postupom schopný rozumieť vývinu textu, pokračuje rovnakým spôsobom. Ak sa v téme stráca, je vhodné začať si čítať aj posledné vety odstavca.
5. Ak obsahu nerozumie, spomalí a číta podrobnejšie alebo sa vráti do tej fázy, keď sa v texte orientoval.
6. Záver, ako sme už v prvom bode povedali, číta žiak detailne.

Metóda učí čítajúceho efektívnej orientácii sa v texte a identifikácii kľúčových informácií.

Scanning

Prehľadávanie textu, cieľ: nájdenie konkrétnych informácií na vybrané účely. Dnes sa stal „každodenní praxí“ (Siegllová, 2019,s. 127)

4. Stanoví sa cieľ: prečo danú informáciu hľadám, na čo ju využijem,
5. Definuje sa oblasť, do ktorej problematika spadá, tematické okruhy, kľúčové slová.

6. Identifikácia zdroj.

Sumarizačne môžeme skonštatovať, že skimming trénuje schopnosť koncentrovania a scanning zasa cibrí pozorovacie zručnosti.

Univerzálna kinestetická didaktická hra ZAHRAJME SA!

Princíp tejto hry je veľmi jednoduchý – žiaci hádžu kockou a posúvajú sa po políčkach podľa čísla, ktoré hodia. Hráč začína na políčku štart a končí na políčku označenom ako cieľ. Na každom políčku čaká žiaka nejaká úloha. Hru môže učiteľ variovať podľa vlastného uváženia: môže ju aplikovať ako evokačnú aktivitu, fixačnú aktivitu či pri opakovaní tematického celku. So zreteľom na zameranie volí zadania, ktoré korešpondujú s cieľom, ktorý si pri tejto aktivite stanovil: zopakovanie tematického celku, sumarizácia všeobecných znalostí o literatúre, čítanie s porozumením – zadania korešpondujú s textom, ktorý si so žiakmi čítali.

Na realizáciu tejto metódy sú potrebné len **dve pomôcky**: políčka vo veľkosti A4, po ktorých sa žiaci pohybujú (učiteľ si ich pripraví sám, určí počet a znenie zadaní, je vhodné, ak sú zalaminované, aby sa pri pohybe žiakov nezničili), veľká kocka (učiteľ môže využiť aj klasickú kocku zo spoločenských hier, ale lepší efekt má vytvorenie kartónovej kocky v nadrozmernej veľkosti, napr. 15x15 cm).

Odporúčame **súťažné prevedenie aktivity**: trieda sa rozdelí na dva tímy (podľa aktuálneho počtu žiakov v triede). Učiteľ vytvorí na tabuli dva stĺpce, do ktorých bude vpisovať bodové zisky jednotlivých tímov, prípadne aj správne odpovede. Na začiatku hry si učiteľ vyberie z každého tímu dvoch hráčov, ktorí začínajú hru: jeden ako pohybujúci sa hráč v poli a druhý ako ten, kto hádže kockou. Ak pohybujúci sa hráč odpovie správne, prenechá miesto hráčovi, ktorý hádzal, a toho nahradí pri hádzaní ďalší člen tímu. Dôležité je dbať o to, aby sa vystriedali všetci členovia tímov. Ak hráč odpoveď nepozná, sú dve možnosti: zostáva na danom políčku, teda stojí jedno kolo, alebo môže namiesto neho odpovedať niekto z jeho tímu a ten preberie jeho miesto.

Jednotlivé tímy sa pri hádzaní kockou striedajú. Víťazom je tím, ktorý sa ako prvý dostane do cieľa.

Ak aktivita žiakov zaujme, vo vyšších ročníkoch môžu vytvoriť zadania za pomoci učiteľa aj sami žiaci – práca v skupinách.

Ide o hravú aktivitu, ktorá môže byť dosť hlučná. Zároveň si vyžaduje časovo náročnejšiu prípravnú fázu učiteľa – vzhľadom na pomôcky, ktoré si musí vytvoriť sám.

Odmenou je však radosť na strane žiakov, ktorí si takýmto hravým spôsobom overujú svoje poznatky v praxi.

Príklady všeobecných zadaní pre jazykovú zložku:

1. Uveď štyri prídavné mená.
2. Utvor prídavné mená od týchto slov: obec, sklo, svedok.
3. Ako by si inak povedal, že je niekto múdry, uveď dve synonymá?
4. Opíš výzor človeka, ktorého máš rád.
5. Opíš charakterové vlastnosti človeka, ktorý ti nie je sympatický.
6. Aké gramatické kategórie určujeme pri prídavných menách?
7. K uvedeným podstatným menám prirad' vhodné prídavné mená:.....piesok,policajt,slnko
8. Dopln'te názvy známych ľudových rozprávok:kôň (Slncový);.....((Brémski) muzikanti; Tri.....(zlaté) vlasy deda Vševeda
9. Vysvetli, prečo píšeme vo výraze tatranský vláčik malé „t“, ale vo výraze Tatranská Lomnica veľké?
10. Vytvor vetu, ktorá bude obsahovať dve zvieracie prídavné mená.
11. Čo vieš o slove páví.
12. Podľa akých vzorov skloňujeme prídavné mená?
13. Uveď opozitá týchto prídavných mien: lenivý, hladný, tenký.
14. Čo v slovenčine pomenúvajú prídavné mená?
15. Podľa akých vzorov sa skloňujú privlastňovacie prídavné mená?
16. Dopln' známe prirovnania:ako kostolná myš;ako stena;ako Šalamún;ako anjel.
17. Vystupňujte tieto prídavné mená: horký, ružový, stridží.
18. Aká výnimka z pravopisu sa vyskytuje pri týchto prídavných menách: o motýlích krídlach, netopieria jaskyňa, pávie pierko?
19. K opisu vyber vhodné prídavné meno: kto nemá filipa je.....(hlúpy); kto nemá srdce je.....(bezcitný).; ak niečo nemá hlavu ani päťu je to.....(nezmyselné).
20. Ktoré z vymenovaných prídavných mien nepatrí do tejto skupiny a prečo? Múdry, čierny, trnavský, dedkov, zámocký.

Príklady všeobecných zadaní **pre literárnu zložku:**

1. Zaspievaj alebo slovne vyjadri text obľúbenej slovenskej ľudovej piesne.
2. Ktorá je tvoja obľúbená kniha a prečo?
3. Kto je tvojím obľúbeným autorom a prečo?
4. Ak by si sa mohol stať ľubovoľnou literárnou postavou, kým by si bol a prečo?
5. Ak by si sa mohol stať ľubovoľnou literárnou postavou, kým by si nechcel byť a prečo?
6. Ktorú ľudovú rozprávku nemáš rád a prečo?
7. Ktorú ľudovú rozprávku máš rád a prečo?
8. Ktorú autorskú rozprávku nemáš rád a prečo?
9. Ktorú autorskú rozprávku máš rád a prečo?
10. Poznáš zberateľov ľudových rozprávok? Povedz aspoň jedno meno.
11. Zarecituj nejakú krátku báseň alebo prozaický text.
12. Vymenuj aspoň troch slovenských spisovateľov.
13. Poznáš aspoň dvoch zahraničných spisovateľov?
14. Uved' príklad na pranostiku.
15. Uved' príklad na príslovie.
16. Uved' aspoň dve prirovnania.
17. Poznáš nejakú hádanku? Uved' ju.
18. Poznáš nejaký vtíp? Uved' ho.
19. Kto je to ilustrátor?
20. Aké literárne žánre poznáš? Uved' aspoň tri.



Obr. č. 8: Ukážka hracej kocky a plánu k univerzálnej hre Zahrajme sa!

ZÁVEROM

Dnešná hektická atmosféra, dynamickosť aj zvýšené nároky na pracovný výkon sa prejavujú aj v oblasti výchovy a vzdelávania. Úlohou učiteľov síce zostáva učiť, ale očakáva sa od nich kreativita, inovatívnosť, neustále zvyšovanie kvalifikácie, ktoré má byť badateľné aj vo výsledkoch im zverených žiakov.

Ak sa chceme uberať efektívnou cestou a stimulovať aj svoju pedagogickú prax učiteľa slovenského jazyka a literatúry, jedným z užitočných prostriedkov pre nás môžu byť aj aktivizujúce metódy, ktoré budú v symbióze s fungujúcimi a osvedčenými princípmi výučby. Naším zameraním nebolo centralizovať prácu s textom len na hru, motiváciu či skupinovú prácu. Naopak, v **centre záujmu** a ako **primárny zdroj motivácie** musí naďalej zostať len **umelecký text**. Ale na to, aby sme jeho potenciál vo výučbe využili, musíme ho najprv spoznať a poznať: tak literárny kánon, ktorý je súčasťou nášho národného kultúrneho dedičstva a ktorý formoval generácie pre nami (a veríme, že osloví aj tie, ktoré prídu po nás), ako aj novodobú tvorbu tohto literárneho podsystemu.

Druhým aspektom je naša schopnosť **efektívne ho prezentovať** – aby sa z každého čítania stal pre našich žiakov zážitok. V zážitkovom vyučovaní musí byť alfou a omegou výber textu, ktorého potenciál môžu vyzdvihnúť, vysvetliť a doplniť vhodnými aktivizujúcimi metódami, v ktorých pracujú žiaci samostatne, vo dvojiciach či v skupinách. Ide o výučbu, kde sa žiaci učia radi, lebo „*věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbudzuji moji zvědavost.*“ (porov. Petty, 2008, s. 41). Autorky M. Zahutňanská a E. Kušníková (2017, s. 25) vo svojej publikácii akcentujú pri voľbe aktívneho vyučovania fakt, aby učiteľ „*výborne ovládal najmä komunikačné kompetencie a metodicky ovládal jednotlivé aktivizujúce metódy*“.

Vďaka symbióze výberu dobrého textu, poctivej prípravy pedagóga a výberu vhodných didaktických metód zabezpečujeme realizáciu efektívnej komunikácie, motivovaného prístupu, tvorivosti, rozvoja kritického myslenia, spolupráce, vzájomnej pomoci a rešpektu, učenia sa od seba navzájom. J. Vašutová (2002) hovorí o **výhodách v troch rovinách: kognitívnej** (aktívne dosahovanie vedomostí), **socializačnej** (tímová spolupráca a sebareflexia) a **motivačnej** (priaznivá atmosféra). D. Sitná (2013) poukazuje na skutočnosť, že kým pri skupinovej práci sa **aktívne** zúčastňuje **80 – 90% študentov** a neaktívnych zostáva len 10 – 20% participantov, pri frontálnej výučbe je tento pomer opačný. So zreteľom na skupinovú prácu zdôrazňuje G. Petty (2008, s. 175) jej „*obrovský učebný potenciál*“.

Preto okrem teoretických aspektov súvisiacich s inovatívnou výučbou literárnej výchovy v základnej škole, špecifikami recepcie žiakov a princípov didaktickej transformácie školskej interpretácie uvádzame v tejto učebnici aj príklady konkrétnych didaktických hier a aktivizujúcich metód, ktoré sme prepojili s desiatimi ukázkami literárnych textov domácej i zahraničnej lektúry pre detského čitateľa. Nejde o univerzálne vzory, ale len o praktickú ukážku toho, ako možno v praxi zrealizovať prácu s literárnym textom, ktorá bude tematicky a didakticky uchopiteľným prostriedkom efektívnej komunikácie s čitateľom a žiakom v jednej osobe.

Najlepším spôsobom, ako sa niečo môžeme naučiť, je vyskúšať si to a opakovane to funkčne aplikovať. Preto povzbudzujeme aj čitateľov tejto publikácie, aby sa nebáli využiť potenciál textov, ktoré ich zaujmú, aby si vytvorili vlastnú knižnicu, aby sledovali záujmy im zverených žiakov a aktívne sa usilovali na základe uvedených atribútov realizovať zážitkovú a na vzájomnej komunikácii postavenú pedagogickú prax, z ktorej budú profitovať obe strany: motivovaný a spokojný vyučujúci a tešiaci sa a napredujúci študenti, ktorí vďaka čítaniu a aktívnej práci na hodinách spoznajú materinský jazyk v jeho komplexnosti (literárno-komunikačnej, jazykovo a slohovo-komunikačnej), a tak sa pre nich štúdium slovenského jazyka stane efektívnym a praktickým zdrojom rozvoja vlastnej osobnosti a jej vycibrených komunikatívnych kompetencií.

PRAMENE:

- BRAT, R. 2018. *Stratený kráľ. Rozprávka o škriatkoch a ľudoch*. Bratislava: Stonožka 2018.
- ČEMERICĀKA, R. – ČEMERICĀKOVÁ, S. 2021. *Ja som Ľudovít*. (edícia: Veľkí ľudia z malej krajiny). Turany: Snowball, s. r. o., 2021.
- DAHL, R. 2020. *Žirafa, Pelly a ja*. Nitra: Enigma 2020.
- GROCH, E. J. 2013. *Šlabikár päťmestia (Bardejov, Košice, Levoča, Prešov, Sabinov)*. Košice: Knižná dielňa 2013.
- KEREKESOVÁ, K. – MOLÁKOVÁ, K. – ŠEBESTOVÁ, I. 2021. *Mimi a Líza: Záhrada*. Bratislava: Slovart 2021.
- KOMPANÍKOVÁ, M. 2019. *Koniec sveta a čo je za ním*. Bratislava: Artforum 2019.
- MAJCHRÁKOVÁ, S. 2021. *Koruna*. 2021. Bratislava: DAXE 2021.
- PITZORNO, B. 2018. *Domček na strome*. Bratislava: Verbarium 2018.
- SLIACKY, O. 2013. *Divy Slovenska nielen pre deti alebo Vlastiveda ako lusk*. Martin: Matica slovenská 2013.
- ULIČIANSKY, J. 2019. *Líza, mačka z Trojice*. Bratislava: TRIO Publishing 2019.

LITERATÚRA

HAJDUČEKOVÁ, I. 2015. *Inovativnosť foriem a metód v zážitkovo-komunikačnom modeli vyučovania literatúry*. Prešov : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta 2015.

MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. 2003. *Výukové metódy*. Brno : Paido 2003. 222 s.

OBERT, V. 1998. *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra : UKF 1998.

OBERT, V. 2009. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra : ASPEKT 2009.

ORAVCOVÁ, J. 2010. *Vývinová psychológia*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela 2010.

PETTY, G. 2008. *Moderní vyučování*. Praha : Portál 2008.

SIEGLOVÁ, D. 2019. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. Praha : Grada Publishing, a. s. 2019. 336 s.

SITNÁ, D. 2013. *Metody aktivního vyučování*. Praha : Portál 2013.

VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

VAŠUTOVÁ, J. 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha : PedF UK 2002.

ZAHATŇANSKÁ, M. – KUŠNÍROVÁ, E. 2017. *Metódy podporujúce aktívne vyučovanie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove 2017.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

BABIAKOVÁ, S. a kol. 2020. *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí*. Banská Bystrica : Beliana 2020. Dostupné online:

https://www.pdf.umb.sk/cms/saveDataFilePublic.php?uid=sbabiakova&path=JrXA1Vaqfb9qmXZNY-qrEdu2qJ84saXc60r_wneISF5sdjOhQ_TbhiEY5Zk6e6BF4P1S-lzDMOccZFdk1KZ4A

BELÁKOVÁ, M. 2017. *Teória a prax vyučovania slovenského jazyka II*. (Obsahová a procesuálna stránka vyučovania).Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave 2017. Dostupné online: <https://pdf.truni.sk/veda-vyskum?e-kniznica#ucebnice>

BELÁKOVÁ, M. 2018. *Teória a prax vyučovania slovenského jazyka III*. (Metódy vo vyučovaní slovenského jazyka)Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave 2018. Dostupné online: <https://pdf.truni.sk/veda-vyskum?e-kniznica#ucebnice>

BOROVSKÁ, J. 2015. Rozvoj čitateľskej gramotnosti inovatívnymi metódami. Trenčín : MPC 2015.

Didaktické hry: https://www.aitec.sk/assetsd/files/didakticke-hry-slabikar_489_sk.pdf
[22.11.2021]

DVORSKÝ, M. 2009. Využitie metód kritického myslenia na hodinách slovenského jazyka a literatúry. Prešov : MPC 2009. 100 s. Dostupné online:

https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/sutaze/pedagogicke_citanie_dvorsky.pdf

GEJGUŠOVÁ, I. 2010. Doporučená čítba a literárni výchova na základní škole. In: *Čeština - jazyk slovanský 4. Sborník z webové konference KCD PdF Ostravské univerzity*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity 2010. s. 16 – 20. Dostupné online:

<https://konference.osu.cz/cestina/dok/2010/gejgusova-ivana.pdf>

HINCOVÁ, K. – HÚSKOVÁ, A. 2011. *Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov*. Bratislava : MPC 2011. 56 s. Dostupné online:

<https://mpc->

[edu.sk/sites/default/files/publikacie/k_hincova_a_huskova_metodika_vyucby_sjal_v_ramci_novy_ch_pedagogicky_ch_dokumentov.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/k_hincova_a_huskova_metodika_vyucby_sjal_v_ramci_novy_ch_pedagogicky_ch_dokumentov.pdf)

KOZÁROVÁ, N. – GUNIŠOVÁ, D. 2020. *Stratégie rozvoja kritického myslenia vo vyučovaní PEDAGOGIKY*. Nitra : UKF 2020. Dostupné online:

<https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pC->

[Cp/publikacie/Strategie_rozvoja_kritickeho_myslenia_vo_vyucovani_pedagogiky.pdf](https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pC-Cp/publikacie/Strategie_rozvoja_kritickeho_myslenia_vo_vyucovani_pedagogiky.pdf)

LIGOŠ, M. a kol. 2011. *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny (Aktuálne výsledky výskumu a perspektívy)*. Ružomberok : Verbum 2011.

LIPTÁKOVÁ, E. a kol. 2022. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : Prešovská univerzita 2022. Dostupné online:

<https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Liptakova1/subor/9788055529516.pdf>

MAGALOVÁ, G. 2013. *Slovenský jazyk v primárnom vzdelávaní 2*. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave 2013. ISBN 978-80-8082-614-7. Dostupné online:

<https://pdf.truni.sk/veda-vyskum?e-kniznica#ucebnice>

KAŠIAROVÁ, N. 2011. *Čitateľská gramotnosť v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : MPC 2011. Dostupné online:

https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/ka_iarov_prim_rne_vzdel_vanie.pdf

KONÍČKOVÁ, J. Keď k čítaniu motivuje hra. Dostupné online na:

<https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/551/ked-k-citaniu-motivuje-hra>

PRŠOVÁ, E. 2015. Literárny text v komunikačno-zážitkovom vyučovaní. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici 2015. 121 s. Dostupné online:

<https://publikacie.umb.sk/publication/publicationFileDownload.php?ID=18720>

RIDEOUT, V. J. 2014. *Children, Teens and Reading: A Common Sense Media Research Brief, Common Sense Media*, 2014. Dostupné online: <http://www.iserotope.com/wp-content/uploads/2014/05/csm-children-teens-andreading-2014.pdf>

TOMENGOVÁ, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – metódy a stratégie*. Bratislava : MPC 2012. 64 s. Dostupné online: [aktivne ucenie tomengova web.pdf \(mpc-edu.sk\)](https://publikacie.mpc-edu.sk/aktivne-ucenie-tomengova-web.pdf)

VITÉZOVÁ, E. 2016. *Dieťa a kniha*. Trnava : PdF TU 2016. Dostupné online: <https://pdfweb.truni.sk/download?e-skripta/vitezova-dieta+knaha-2016.pdf>

BIBLIOGRAFIA:

BARIAKOVÁ, Z. 2012. *Jazykové a literárne hry pre 1. a 2. stupeň zázobník hier*. Banská Bystrica : UMB 2012.

BÍLIK, R. – BELÁKOVÁ, M. – CHUDÍKOVÁ, E. – RAFAJ, R. 2011. *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis 2011.

BUZAN, T. 2017. *Myšlienkové mapy pre deti. Efektívne učenie*. Bratislava : Albatros Media Slovakia 2017.

ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha : Grada Publishing 2015.

GEJGUŠOVÁ, I. 2009. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě 2009.

GEJGUŠOVÁ, I. 2015. *Čtenářství žáků základních škol: Primary School Pupil Reading Habits*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě 2015.

GEJGUŠOVÁ, I. 2020. Literární teorie v literární výchově na 2. stupni základních škol. In: *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*, roč. 10, č. 1, s. 5 – 15. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity 2020. Dostupné online:

<https://dokumenty.osu.cz/pdf/kcd/slovoaobraz/slovoaobraz-10-1.pdf>

CHALOUPKA, O. 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha : Albatros 1982.

LIGOŠ, M. – MURINOVÁ, B. – KONÍČKOVÁ, J. 2012. *Ako motivovať žiakov vo vyučovaní materinského jazyka (Metodická príručka pre učiteľov)*. Ružomberok : Verbum 2012.

PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. 2003. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo 2003.

PRÍLOHY

Zoznam príloh

Príloha č. 1: ULÍČIANSKY, J. 2019. *Líza, mačka z Trojice*. Bratislava: TRIO Publishing 2019.

Príloha č. 2: PITZORNO, B. 2018. *Domček na strome*. Bratislava: Verbarium 2018.

Príloha č. 3: BRAT, R. 2018. *Stratený kráľ. Rozprávka o škriatkoch a ľudoch*. Bratislava: Stonožka 2018.

Príloha č. 4: BRAT, R. 2018. *Stratený kráľ. Rozprávka o škriatkoch a ľudoch*. Bratislava: Stonožka 2018.

Príloha č. 5: MAJCHRÁKOVÁ, S. 2021. *Koruna*. 2021. Bratislava: DAXE 2021.

Príloha č. 6: ČEMERIČKA, R. – ČEMERIČKOVÁ, S. 2021. *Ja som Ľudovít*. (edícia: Veľkí ľudia z malej krajiny). Turany: Snowball, s. r. o., 2021.

Príloha č. 7: SLIACKY, O. 2013. *Divy Slovenska nielen pre deti alebo Vlastiveda ako lusk*. Martin: Matica slovenská 2013.

Príloha č. 8: KOMPANÍKOVÁ, M. 2019. *Koniec sveta a čo je za ním*. Bratislava: Artforum 2019.

*Každá mačka
vie svoje...*



Každá mačka s určitostou vie, kde sa jej páči a kde nie. Moja Líza bola dlhé roky zvyknutá na pohodlie mestského bytu. Tam jej, samozrejme, patrilo všetko: gauč, ktorý jej slúžil aj ako škrabadlo, široká posteľ, na ktorej sa rozvaľovala, kedy sa jej zachcelo...

Jej nové bydlisko malo navyše dvor i záhradu. Novinkou boli dvierka s čipom, ktorými mohla prechádzať dnu i von bez toho, aby o to musela prosiť.

V povahe mačiek, ktoré pochádzajú z plemena britských modrých, je, že milujú úkryty vo výškach. Za svoje nové stanovište si Líza vybrala starožitný jedálenský stôl, ktorý stál uprostred izby. Mohol som

ju z neho stokrát zložiť na zem, ona sa naň stokrát vrátila.

Jej ďalším vyhladeným miestom bol košík na kuchynskom okne. Líza bola trikrát väčšia, jej to však vôbec neprekážalo. Vyzerala v ňom ako kysnuté cesto, keď si gazdinka neustráži kvások.

Najväčší šok mi však pripravila, keď som ju počas prvého týždňa nechal po prvýkrát na chalupe SAMU DOMA...

Po návrate na chalupu som s obavou otváral dvere, čo ma vo vnútri čaká.

POMOC!!!

Líza sa rozhodla, že jej novou spálňou bude polica nad chladničkou. Boli na nej poukladané plechovky s kokakolou, Líze to však neprekážalo. Plechovice pohádzala na zem – a bolo!

BUM! BÁC! BUM!!

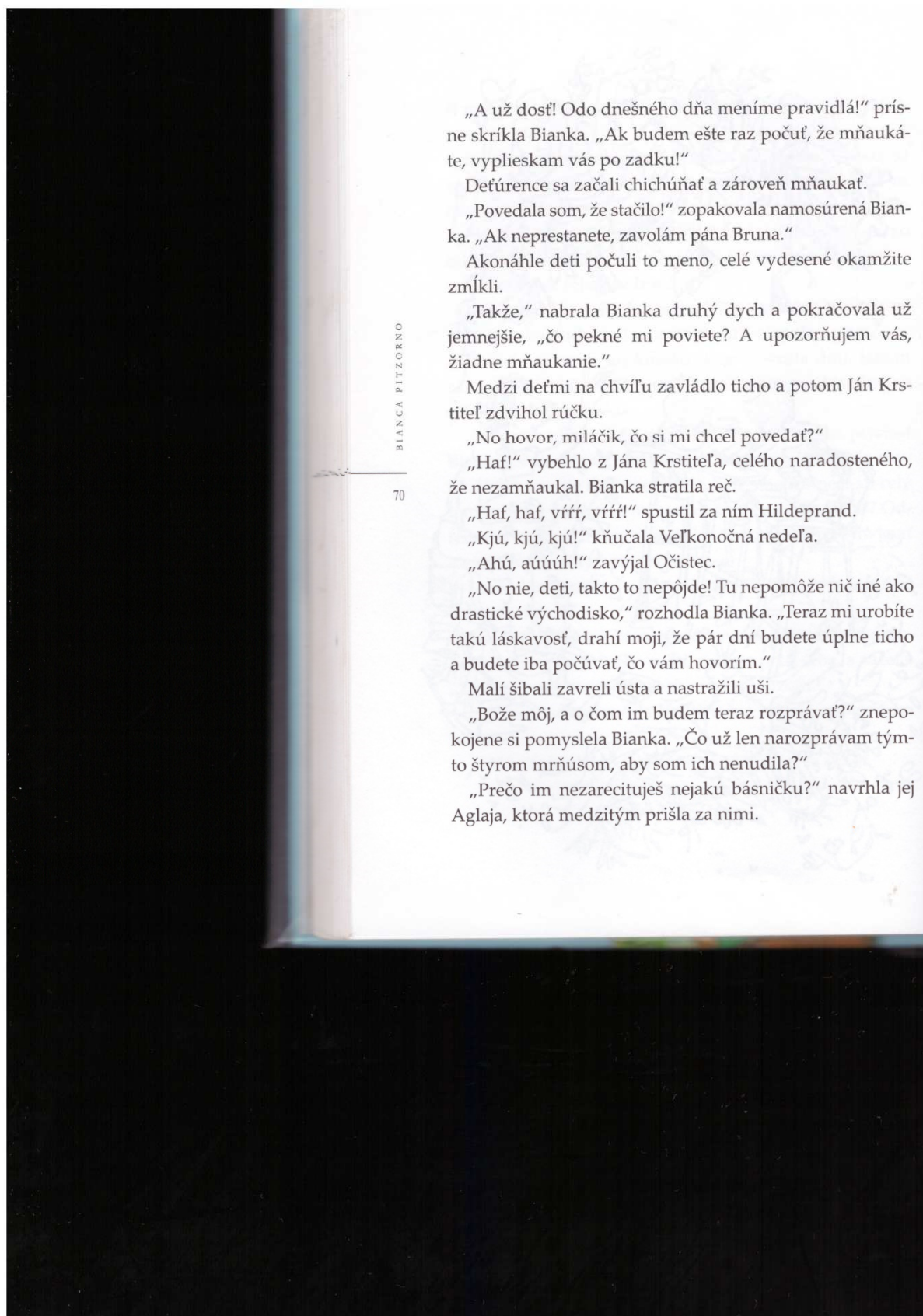
Plechovky, len čo dopadli na dlážku, vybuchli. Tmavá, lepkavá tekutina sa rozprskla po celej kuchyni od podlahy až po plafón.

10



Mal som vymalované!
A Líza? Ležala na svojej polici a olizovala sa.
Sladká kola jej totiž polepila aj vankúšiky na labkách.

Príloha č. 2 (B. Pitzorno: *Domček na strome*)



BIANCA FITZORNO

70

„A už dost! Odo dnešného dňa meníme pravidlá!“ prísne skríkla Bianka. „Ak budem ešte raz počuť, že mňaukáte, vyplieskam vás po zadku!“

Deťurince sa začali chichúňať a zároveň mňaukať.

„Povedala som, že stačilo!“ zopakovala namosúrená Bianka. „Ak neprestanete, zavolám pána Bruna.“

Akonáhle deti počuli to meno, celé vydesené okamžite zmĺkli.

„Takže,“ nabrala Bianka druhý dych a pokračovala už jemnejšie, „čo pekné mi poviete? A upozorňujem vás, žiadne mňaukanie.“

Medzi deťmi na chvíľu zavládlo ticho a potom Ján Krstiteľ zdvihol rúčku.

„No hovor, miláčik, čo si mi chceš povedať?“

„Haf!“ vybehlo z Jána Krstiteľa, celého naradosteného, že nezamňaukal. Bianka stratila reč.

„Haf, haf, vrír, vrír!“ spustil za ním Hildebrand.

„Kjú, kjú, kjú!“ kňučala Veľkonočná nedela.

„Ahú, aúúúh!“ zavýjal Očistec.

„No nie, deti, takto to nepôjde! Tu nepomôže nič iné ako drastické východisko,“ rozhodla Bianka. „Teraz mi urobíte takú láskavosť, drahí moji, že pár dní budete úplne ticho a budete iba počúvať, čo vám hovorím.“

Malí šibali zavreli ústa a nastražili uši.

„Bože môj, a o čom im budem teraz rozprávať?“ znepokojene si pomyslela Bianka. „Čo už len narozprávam týmto štyrom mrňúsom, aby som ich nenudila?“

„Prečo im nezarecituješ nejakú básničku?“ navrhla jej Aglaja, ktorá medzitým prišla za nimi.

„Máš pravdu. Tak pozor, maminkini maznáčikovia! Počúvajte a snažte sa si to zapamätať!

*„Hviezda, hviezdica,
už prichádza nocička,
žiari ako lampička,
v maštali je kravička.“*

Deti počúvali s otvorenými ústami. Aj Prunilda si k nim zvedavo prisadla. „Prosím ťa, pokračuj ty,“ poprosila Bianka Aglaju, keď už po troch hodinách opakovania strátila dych.

*„Hlúpe husi z močiara
vlečú sa jak vrana chorá.“*

Pridala Aglaja. Deti sa z opakovania vôbec neunavili, chceli počúvať stále dokola.

Takto to išlo celý týždeň, Bianka s Aglajou sa pri výučbe jazyka striedali, ale deti stále mlčali. Počúvali však horlivo ako nikdy.

Chudáka Amedea zatiaľ súžila čudná premena jeho snúbenice, ktorú sa snažil presvedčiť, aby sa podrobila psej prevýchove. Obe zvieratá si našli jeden obrovský osamelý konár, na ktorom sa usalašili a Amedeo neúnavne štekal všetkými možnými spôsobmi a rôznymi tónmi. Trepezlivo čakal, kým ho Dorotea začne napodobňovať.

„Ha... Pí pí! Lá!“ vydávala zo seba sučka. Skrátka, teraz vedela už len spievať, trilkovať a pípať. Štekať ani ň. A jasne bolo vidieť, ako jej pozdĺž predných labiek začínajú rásť hrubé brká.

Amedeo sa nemohol sústrediť. „A čo bude s našou láskou?“ smutne sa jej opýtal v psej reči.

„Ňu Ňu,“ odpovedala zúfalá Dorotea.

Na deviaty deň Bianka deťom konečne oznámila: „Teraz sa pekne pozrieme na to, či ste sa niečo naučili. Aspoň tie najjednoduchšie slová. Tak napríklad ty, Ján Krstiteľ, skús si odo mňa vypýtať niečo na jedenie.“

Malý sa na Ňu vydesene pozrel a tichučko povedal: „Mňau.“

Ďalší traja sa začali chichúňať.

„Mňau,“ výsmešne zareagovala Prunilda.

„No poď, skús! Odvahu! Veď v podstate je to prvý raz, tak ukáž, že ti to ide,“ zhovievavo ho podporovala Bianka. „Skús to ešte raz, Ján Krstiteľ, do toho! Ako by si mi povedal, že si hladný a chceš jesť? Chcem jed-lo...“

„Prepáč!“ nečakane sa ozval neznámy hlas. „Mohla by si byť taká veľkorysá a zaobstaráť potravu pre moju obživu?“

Bianka vyskočila: „Čo prosím? To kto povedal?“

„Odpusť mi,“ zopakoval hlas vlúdnym tónom „uvítala by si preukázať mi láskavosť, dať mi obed a utíšiť tak môj nespútaný hlad?“

„Kto to povedal?“ zopakovala Bianka už dosť vystrašená, pretože si bola istá, že žiadne z detí neotvorilo ústa. „Kto rozprával?“ nástojila.

Spod stoličky Veľkonočnej nedele vyšla Prunilda a hrdo sa pred všetkých postavila, víťazoslávne zdvihnúc chvost.

„Bola som to ja, kto vyslovil tieto vycibrené vety,“ povedala mačka. „Chcela som ti ukázať, akým excelentným spôsobom som si osvojila tvoje lekcie,“ snažila sa sofistikovane Prunilda.

„Pane na nebi! Aglaja, rýchlo utekaj sem!“ zavolala na ňu Bianka, celá bez seba. „Prunilda sa v horlivosti počúvania básní naučila rozprávať.“

„Presne tak. Výborný postreh. Chvályhodné. Oceňujem,“ spokojne odpovedala mačka.

„No a? Je na tom snáď niečo zlé?“ poznamenala Aglaja, ktorá práve prichádzala, zavesená na liane. „Veď to len dokazuje efektívnosť našej výučby.“

„Ale deti sa nenaučili nič!“ oponovala Bianka.

„To nie je pravda, to je lož!“

„Je to klamstvo! Ako nôž!“ povedal Hildeprand a postavil sa na stoličku.

„Lekcie všetky naučili sme sa, to, ako my rozprávame, dobre počúva sa,“ doplnil Očistec.

„No počúvaj ich, aha!“ Bianka zostala vyvedená z miery. „Teraz budete pre zmenu rozprávať vo veršoch, hej?“

„Počúvali sme recitovanie, tak sme sa naučili veršovanie,“ vysvetlila Veľkonočná nedeľa.

„A normálnym spôsobom nie ste schopní rozprávať?“ opýtala sa Aglaja.

„Pri všetkej úcte, bohužiaľ, nie, používame len veršovanie,“ odvetil Ján Krstiteľ.

„Asi som s nimi mala na hodinách preberať aj prózu, márnosť šedivá,“ vzdychla si Bianka. „Obávam sa však, že už je neskoro.“

„Len pokoj. Dôležité je, že im rozumieme,“ utešovala ju Aglaja. „Koniec koncov, aj tak sú to vymyslené deti. To

sme vždy vedeli. A na tom predsa nie je nič zlé, keď vymyslené deti rozprávajú vo veršoch.“

„Je to vskutku tak. A dovoľm si tvrdiť, že na tomto neobvyklom jave nie je nič odsúdeniahodné,“ dala jej za pravdu mačka Prunilda.

Príloha č. 3 (R. Brat: *Stratený kráľ*)

- To by si neurobil!

- Si bystrá, preto ti musí byť jasné, že som mužom bez zábran. Ak sa raz ocitnem v ohrození, vytiahnem z rukáva všetky tromfy. Aj keby som mal tým ohroziť niekoho iného, - Záboj sa priblížil k mreži tak, že Marlena cítila jeho dych. Akoby ju chcel pobožkať alebo si s ňou trieť nos. Lenže ani jedno, ani druhé nebola pravda. Marlena veľmi presne vedela, čo tým Záboj myslí. Vyhráza sa jej, dáva jej najavo, že je pripravený hrať o všetko.

- Klameš. Zavádzaš, aby si ma vystrašil!

- Pozri, keby nebolo Fraňa v mojom väzení, nikto by mi neuveril. Ale za týchto okolností môžeš vziať jed na to, že k výmene príde, a ak sa ju pokúsiš zmaríť alebo mi inak ublížiť, stiahnem ťa so sebou do pekla!

- Bude to moje slovo proti tvojmu. Háďaj, komu Miloslav uverí?! Aj keby si mu, neviem ako, presvedčivo tvrdil, že za únosom Fraňa i za pascou naňho som ja, všetko popriem a odprisahám na všetko na svete, že to nie je pravda. A on dá za pravdu mne, nie tebe, o tom nepochybuj!

Vtom sa Marlena hodila na zem a začala šialene kričať. Bol to rev zúfaleho zvierata, ktorého práve dostíhol dravec a chystá sa mu zahryznúť do krku. K mreži pribehli vystrašení strážcovia s halapartňami.

- Chcel ma zabiť. Jednou rukou ma chytil za hrdlo a druhou ma ohrozoval nožom, - revala kráľovná ako zmyslov zbavená. - Odzbrojte ho! Počujete? Ihneď otvorte mrežu a odzbrojte ho!

Strážcovia prestrašene hľadeli chvíľu na kráľovnú, chvíľu na Záboja. Zjavne boli v rozpakoch, keďže u Záboja nijaký nôž nevideli a kráľovnej sa na hlavu neskrivil ani vlas. Pomohli jej vstať, no ešte vždy váhali.

- Vy tupci, nepočuli ste, čo som povedala? Ihneď otvorte mrežu a zvalte ho na zem! Je nebezpečný!

Obaja vojaci tentoraz poslúchli. Otvorili mrežu a s halapartňami v rukách prinútili Záboja, aby si ľahol na brucho. Nevládol im nijaký odpor. Ležal na kamennej dlážke väzenia a čakal, čo sa bude diať.

- Pozrite, pozrite, - neprestávala vrieskať Marlena. - Rukou si siaha do čížmy, tam má nôž. Všetkých nás chce zabiť! - Pristúpila k jednému zo strážcov, vytrhla mu halapartňu z ruky a zdvihla ju do výšky, aby Záboja prebodla.

- Tak dosť, matka! - ozval sa princov hlas.

Marlena s halapartňou v ruke akoby skamenela. Hlas spoznala, no Miloslava zatiaľ nevidela. Záboja musí rýchlo znieť zo sveta, nech sa robí, čo sa robí, to je jej jediná možnosť, ako si zachrániť kožu. Nanovo zodvihla halapartňu, aby ukončila Zábojov život, vtom však z veľkého suda pri stene vyskočil princ Miloslav a zrukol:

- Nepočula si, vrahyňa?! Čo stojíte, zatknite ju! - obrátil sa na strážcov.

Tí tentoraz neváhali ani chvíľu. Priskočili k Marlene, vytrhli jej halapartňu a ruky jej vykrútili dozadu.

- Čo si to dovoľujete? Za toto odvisnete! Ihneď ma pustite, počuli ste?! Miloslav, prikáž, aby ma ihneď pustili. To celé je veľké nedorozumenie, počuješ? Miloslav!

Miloslav pomohol Zábojovi vstať a priateľsky ho potľapkal po pleci.

- Vďaka, kráľ Záboj. Svoju rolu ste zahráli presvedčivo.

Marlena neveriacky hľadela na mužov a uvedomovala si, že prehrala. Všetko, čo tak krvopotne budovala, sa rúca. To bude jej koniec. Alebo že by nie?

- Čo to má znamenať, Miloslav? Ty si sa spriahol so svojim úhlavným nepriateľom? Proti mne, svojej matke?

- Nehraj mi tu divadlo, Marlena! Celé tie roky si nás všetkých klamala a podvádza. Bola si v tom dobrá, len čo je pravda! Nikto z nás ťa nepodozrieval. Hovorili sme si, aká si skvelá. Môj otec bol s tebou dokonca šťastný. Aj ja som ťa mal úprimne rád. Lenže ty si celé tie roky čakala na svoju príležitosť. Kráľ Záboj mi to cestou na hrad všetko pekne porozprával. A potvrdil slovami, čo Snežienka čítala v твоjich očiach. Že si zlá, panovačná a mocichtivá!

- Ale to nie je pravda! Záboj si to celé vymyslel. To on túži dobyť našu krajinu, to on zajal Fraňa, to on chcel zabiť aj teba! Vari to stále nechápeš?! - bránila sa Marlena.

- A ty odkiaľ vieš, matka, že kráľ Záboj zajal môjho otca? O ničom takom sa nezmienil ani pol slovom!

Marlena stuhla. Preriekla sa. Odrazu jej bolo jasné, že slučka okolo jej krku sa sťahuje.

- Tak ti to pripomeniem. Bol to tvoj nápad. Ty si to celé vymyslela. Chcela si odstrániť svojho muža a neskôr aj mňa. A keby sa ti to podarilo, stala by si sa neobmedzeným vládcom krajiny, je tak?

Marlene priam blčali oči. Mala v nich čosi šialené. Odrazu sa vytrhla strážcom, jednému z nich vytiahla spoza opaska dýku a ako zmyslov zbavená sa vrhla na Miloslava. Zomlelo sa to tak rýchlo, že ani strážcovia, ani princ nestačili zareagovať. Marlenina ruka s dýkou bleskurýchle vyletela hore a prudko klešala k Miloslavovmu srdcu. A predsa mu neublížila. Raz darmo. Človek je nevyspytateľná a komplikovaná bytosť. Ktovie, prečo sa kráľ Záboj odhodlal, že zasiahne, že vlastným telom pretne dráhu noža smerujúceho k princovmu srdcu. Možno ani on sám na to nemal vysvetlenie, možno ani on sám v tej chvíli netušil, prečo sa tak rozhodol. Jeho konanie z hľadiska celoživotného správania a zásad, ktorými sa riadil, nedávalo zmysel. Napriek tomu to urobil. Vrhol sa proti Marlene, aby ju zadržal. Bol to zlomok sekundy, nepatrný okamih, v ktorom všetko zamrelo, len kráľovná ruka a Zábojovo telo nie. A potom sa stretli. Ruka aj telo. A v ruke nôž, čo prešiel Zábojov kabátec, halenu a prenikol do hrudného koša. Záboj chvíľu akoby neveril, čo sa stalo. Neveril, že to môže byť pravda. Nôž v jeho tele? Vinou Marleny? Ženy, s ktorou ešte nedávno spriadal plány, ako ovládnuť túto krajinu? Trpko sa usmial v predsmrtnom krčči. Miloslav ho zachytil a objal. Zbadal aj Zábojov úsmev, no nerozumel mu. Rovnako ako nerozumel príbehu, ktorý si o Marlene pred časom vypočul z jeho úst. Život je niekedy zvláštny, pomyslel si. Čudný a zložitý. Strážcom vydal pokyny a rýchlym krokom sa vybral za Snežienkou. Za svojou budúcou ženou.

- Výborne si si to vymyslela, starká. Teraz sa neviem dočkať, ako to bolo naozaj. Či aj v tom skutočnom príbehu sa všetko dobre skončilo a pravda vyšla najavo.

- Pravda vždy vyjde najavo, Radko. Je len otázne, či aj vždy zvíťazí.

- Tomu nerozumiem, starká. Ak pravda vyjde najavo, lož a klamstvo musia byť potrestané.

- Malo by to tak byť. Ale nie vždy sa to stane. Dokončíme skutočný príbeh. Počúvaj!

Popoludní sa Marlena cítila už veľmi nepokojná. Ešte vždy si nechcela pripustiť, že sa stalo čosi nečakané, čo zmarilo jej očakávania a plány. Podchvilou vychádzala na balkón a vyzerala holuba. Zakaždým, keď uvidela nejakého vtáka, srdce sa jej prudko rozbúšilo. Plná očakávania sledovala jeho let, až kým pochopila, že ide len o obyčajného operenca, akých v okolí hradu lietajú celé

Príloha č. 4 (R. Brat: *Stratený kráľ*)

– Miloslav, a ja som sa nazdávala, že mi prinesieš šesťnásťročného. Ale ako vidím, získal si inú trofej, – povedala Marlena s úsmevom a pozrela na kráľa Záboja.

– Máš pravdu. Nie je to hociaká trofej, ale vojnová korisť, mama. Tá najvýznamnejšia. Predstav si, že kráľ Záboj s bojovým oddielom robil na našom území záškodnícku činnosť. Prichytili sme ho len čírou náhodou. Ja a moji priatelia. Ved' som ti spomínal, že som sa spriatelil s kráľom Dlhofúzom a so zelenými škriatkami. Žijú v Zálesí, ale to už takisto vieš. No a predstav si, že ako tak polujeme na vysokú, zjavil sa kráľ Záboj s ozbrojencami a veruže nemal dobré úmysly. Ten naničhodník stále túži po nových územiach... Skúmal terén a zisťoval, kadiaľ by najistejšie previedol vojsko a napadol našu krajinu.

Marlena nenávisťne pozrela na Záboja. Situácia sa pre ňu vyvíjala viac než dobre. Ak sa teda majú veci tak, že Miloslav a tí krpáni pokladajú Záboja za narušiteľa a votrelca, treba tvrdiť tú istú muziku. Vstala a rýchlo podišla k Zábojovi.

– Takže teba tie dobyvateľské chůtky ešte neprešli? – Marlena zabudla na dobré mravy a kráľovi Zábojovi začala tykať. – Myslel si si, že ak už niet kráľa Fraňa, môžeš si tu robiť, čo sa ti zažiada, ty zloduch?! Do väzenia s ním! A kým nám do najmenších podrobností nepovie, čo mal za lubom, mučte ho! Rozumieš, Záboj? Buď sa ku všetkému priznáš, alebo ti dám vytrhnúť jazyk!

Záboj však mlčal, iba sa tajomne usmieval. To Marlenu miatlo. Napriek tomu chcela vo vyhrážkach voči Zábojovi pokračovať, no len čo sa nadýchla, do reči jej skočil kráľ Dlhofúz.

– Tak dosť, ty podlá žena. Stačilo!

Marlena naňho vyvalila oči a na okamih úplne onemela.

– Všetko vieme. Aj to, kto to celé vymyslel. Už sa z toho nevykrútíš. Do väzenia nepôjde kráľ Záboj, ale ty!

Marlena bojovne vykročila ku kráľovi Dlhofúzovi. Keď zistila, že je od neho o dve hlavy vyššia, zlostne naňho zavrčala.

– Čo si to dovoľuješ, krpec?! Odkiaľ berieš drzosť takto nehorázne klamať? Vtom sa konečne ozval kráľ Záboj.

– Je koniec, Marlena. Všetko vedia. A ak hovoria, že do väzenia pôjdeš ty, a nie ja... Aj v tom majú pravdu. Pretože mňa vymenia za Fraňa.

- Akože vymenia? Za Fraňa? Fraňo žije? - jachtala Marlenu a od prevapenia sa jej úžil dych. - Ale to nie je možné. Fraňo je predsa...

- Kráľ Fraňo je v mojom väzení. Poslal som vojaka, aby odovzdal rozkaz mojim generálom. Musia prepustiť kráľa Fraňa a priviesť ho sem na hrad. K výmene príde zajtra.

- K akej výmene? - nechápala Marlenu. - Hádám len nechcete pustiť tohto zloducha? Ved' to on v lese zajal kráľa Fraňa, vymyslel zvrhlý plán, aby teba, Miloslav, pripravil o otca a mňa o muža.

- A ty to odkiaľ vieš, matka? - zvažnel Miloslav. - Ved' my sme o zajatí otca v lese nič nehovorili. To ty si poslala Zábojovi správu, kde ho nájde! Celý ten čas si mi klamala. Celý čas si sa tešila, že kráľ Fraňo zmizol a ty si užívaš všetku moc v krajine. A teraz si o život chcela pripraviť aj mňa. A to len preto, že som následníkom trónu. Už sa nemusíš pretvarovať. Záboj má pravdu, je koniec. Poznáme všetky podrobnosti tvojich intríg, matka. Od listiny, ktorou si žiadala Záboja o stretnutie, až po poštového holuba, čo Zábojovi priniesol správu, kde ma nájde. Mal ma zniesť zo sveta na rovnakom mieste ako môjho otca. A to len preto, že si sa s nikým nechcela deliť o moc.

Marlenu pochopila, že prehrala. V očiach sa jej zatmilo a na okamih pripustila, že zamdlie. No diabol, čo driemal v jej duši, zburcoval v nej zvyšky síl, nečakane priskočila k Miloslavovi, vytrhla mu dýku z pošvy a priložila mi ju na krk. Presne ako Zubisko predpoludním.

- Nikto sa ani nepohne. Miloslav, daj osedlať koňa a zariadiš, aby ma nikto neprenasledoval. Krpaňu vám vrátim, keď sa bezpečne dostanem na územie Zábojovho kráľovstva.

Miloslav ostal ako obarený. Marlenu sa v očiach zračilo číre šialenstvo. Vyzerala ako posadnutá.

- Podme, podme. Hýb sa! Nepočul si?! Máte pravdu, tu som skončila, ale máte sa na čo tešiť! So Zábojom budeme silní, ešte silnejší než kedykoľvek predtým. A potom uvidíte, kto je Marlenu a čo dokáže.

- Marlenu, Marlenu, prerež mi putá, - náhle zvolal Záboj a odviezol kráľovninu pozornosť.

Zmätená Marlenu k nemu bez rozmyslu pristúpila, aby urobila, o čo ju kráľ požiadal. Nelenila som a postavila som sa za princa Miloslava, ktorý vytasil meč.

- Ďakujem ti, kráľ Záboj. Aj keď sme nepriatelia, vysoko si cením tvoju pomoc.

- Ty lotor! Ty had slizký, špinavec naničhodný, - chrlila Marlena jednu nádvku za druhou, no veľmi jej to nepomohlo. Pristúpili k nej dvaja zbrojnoši, zviazali ju a za veľkého kriku a neutíchajúcich urážok ju odviedli do väzenia.

- Keď sa vráti môj otec, zasadne súd. Ten rozhodne.

Pritúlila som sa k Miloslavovi a od šťastia, že sa všetko dobre skončilo, som sa rozplakala. A plakala som a plakala, až sa ma Miloslav po chvíli spýtal, prečo toľko rumádzgam. Neisto som zdvihla hlavu a so slzami v očiach som vzlykla:

- Čo ak naše deti budú zelené?

Princ Miloslav mi zotrel slzy, naklonil sa mi k uchu a šepol:

- V tom prípade začnem jesť každý deň špenát, aby som bol zelený aj ja! Nastalo ticho. Vonku sa zotmelo a v prítomí začali lietať prvé netopiere.

- Pozri, starká, lietajúce myši.

Snežienka pozrela Radkovi do očí.

- Ty plačeš?

- Neplačem. Čo by som plakal! Len baby plačú!

- To je dobre, že plačeš. Znamená to, že si všetko pochopil. A teraz, keď už poznáš príbeh princeznej Snežienky a princa Miloslava, môžem pokojne umrieť.

- Ty? Veď ty sa dožiješ aj... - Radko si zrazu nevedel spomenúť, koľko má Snežienka rokov. - Ty sa dožiješ aj sto rokov. Lebo kto vie takto rozprávať príbeh, skutočné aj vymyslené, má v hlave všetko v poriadku.

- Však si zabudol, koľko mám rokov?

- Zabudol, starká.

- O tridsať menej ako pradedo Zvonček. Teda?

- Tak to viem náhodou celkom presne, - vyhlásil Radko víťazoslávne, podišiel k Snežienke a mocne ju objal.

I 6.

*Na dobré časy sa zablýska, až keď je na dosah cieľ,
napriek úsiliu nedá sa vytýčiť utečencov smer.*

Svalnaté žrebce, na prvý pohľad z dobrého chovu, napredovali zasneženou krajinou. Ich podkovy a stopy saní zapisovali neuveriteľný príbeh dvornej dámy do bieleho pergamenu čerstvo napadnutého snehu. No krajina, sta by chcela udržať riskantné dobrodružstvo v tajnosti, povolala na pomoc burácajúci vietor i sivé mračná plné snehových chuchvalcov a za párom saní priadla celkom novučičký koberec.

Pre besnejúce počasie, sprievod dorazil k Dunaju až celkom za tmy. Za zamrznutou riekou sa vlnili rozžiarené hradby mesta, no rozvírený sneh, ktorý sa sypal z oblohy ako z deravého sita, im nedovolil vzhliadnuť ich upokojujúce svetlo a vydýchnuť si, že sú skutočne na správnom mieste, teda na brode, kde je ľad najhrubší a vodné prúdy najpokojnejšie.

Elena nervózne žmolila kožušinu rukavíc, ktoré boli z vrchnej strany celkom biele, a opäť sa zadívala do čierňavy za sebou, do tmy smerom na Vyšehrad.

„Hádam to už zvládneme,“ vzdychla, na čo jej Egídius odvetil len povzbudivým úsmevom.

„Odpusť mi, že som ťa do tohto všetkého zatiahla,“ vychrlila odrazu. „Veľmi ma to mrzí. Bola som taká pochabá. Čo mi to len napadlo, riskovať takými životmi?! Ak sa dvorným dámam niečo stane, nikdy si to neodpustím. Sklamala som...“

Než dievčina dopovedala, nehostinnou krajinou sa ozval lomoz, ľad zlovestne zakvílil, zachrapčal, kone silne zaryčali a dvorné dámy začali jačať z plných pľúc.

Ľad sa pod druhými saňami prevalil, roztrieštil na desiatky kryh a sane sa aj s kráľovnými družkami zrútili do ľadových vôd.



Trnava, sťa v zajatí ľadového dychu starobylej bohyně Moreny, sa s pocitom strachu pripravovala na spánok a jej obyvatelia líhali do postelí i poza pece so stiahnutými žalúdkami, či dožijú ďalšieho dňa.

Strážcovia prehľadali dom, všetky krčmy, ktoré richtár navštevoval, prevrátili radnicu hore nohami, presnorili mesto, cintorín i márnicu, vypytovali sa susedov i miestoprísazných, hliadok na vstupných bránach, no po richtárovi nezostala v meste ani len stopa v snehu. Bodaj by aj, veď pod mestom bolo toľko vínnych pivníc a rôznych poprepletaných tajných či únikových chodieb³⁴, že by sa v nich mohol Ján ukrývať aj rok, a keby mal dostatok požívne, ešte ani potom by ho neboli bývali objavili a on by sa im škeril za chrbtom.

„Priznám sa, že ja ani sám neviem, koľko tých tunelov a chodieb by sme mali presnoriť, aby sme aspoň zachytili jeho smer. O niektorých neviem, kde sa začínajú a kde končia. Je ich tam dolu toľko, že sa pod mestom prepletajú dokonca v niekoľkých vrstvách a podlažiach,“ obrátil sa na richtárovoho zástupcu, drkotajúc zubami, veliteľ.

³⁴ V stredoveku boli všetky domy v Trnave podpivničené. V pivniciach sa uskladňovala úroda, potraviny, víno a iný tovar a údaje boli pivnice poprepájané (i z dôvodu zapožičiavania úrody či prenájmu pivničných priestorov).

I 7.

*Nebľad' na sľub a ratuj si holý život!
Nechci položiť vlastné bytie za lesklý, no chladný klenot!*

Primrznutým korytom Dunaja sa šinul vetrisko a v besnom amoku víril všetkými smermi ostrý sneh, že nebolo vidno na krok vpred. Zúriivo si pohadzoval vetvy dolámaných krov, pretvaroval primrznuté záveje a kvíliť, aby prehlušil bitku konárov žúžolovo-čiernych stromov a vrb, ktoré rástli po okrajoch rieky. V divokých, silných poryvoch narážal do dvojzáprahu hnedákov, ktorí sa snažili vydriapať z ľadovej vody späť na ľad, no ten sa pod ich kopytami drobil, lámal a štiepil na menšie a menšie kry.

Kone sa nemali o čo zaprieť, a tak zúfalo ryčali. Ich pysky i nozdry chrľili biele kúdoly pary ako draci, hádzali hlavami až sa im z hrív prášil biely sneh a ešte silnejšie bili do bieleho väzenia, ktoré im rezalo kožu a farbilo okolitý ľad i vodu do karmínova.

Martin si so splašenými zvieratami nemohol dať rady. Nepočúvali a takmer ho ubili a udupali na smrť. Radšej sa vrhol na pomoc dvorným dámam, ktoré ľadová voda tak ochromila, že temer nevládali dýchať a len lapali po dychu s otvorenými ústami ako ryby na suchu. Ešte aj oči mali šokom vypúlené ako vízy. Hrubé plášte a šaty nasali behom okamihu celé litre vody

a keby im včas nepriskočil na pomoc, bol by ich vodný prúd stiahol pod ľad a uväznil vo svojom podvodnom kráľovstve.

Muž konal rýchlo. Jedným ťahom k sebe vytiahol už dve zo štyroch dvorných dám a prikázal im opatrne sa odplaziť a vzdialiť od nebezpečných prasklín po okraji diery. S vypätím všetkých síl sa vrhol pomôcť tretej žene, no tá sa v strachu o svoj život metala a rozhadzovala rukami na všetky strany. Namiesto toho, aby sa dostala na pevný ľad, stiahla i Martina k sebe do vln, ktoré mu prskali do očí, že nemohol poriadne zistiť či je nad hladinou či pod ňou, tvár mu škaredo poranila ostrá kryha, a tak rozlievajúcu sa krv z rany zacítil až v ústach.

Egíd nehľadiac na najvzácnejšie klenoty v saniach, zastavil kone a s kopným povrazom sa rozbehol Martinovi na pomoc.

Spoločnými silami s priateľom vylovili i poslednú dvornú dámu, na kosť premrznutú, a potom sa dali pomáhať koňom. Akoby zázrakom bola ich námaha spečatená odmenou a napriek tomu, že množstvo vecí, truhlíc a kožušín odplávalo so zarmútenými vlnami pod drapľavý ľad, všetci boli nažive.

Len Elena stála v saniach a bez toho, aby pridala ruku k dielu, zízala na nešťastníkov. Bola síce nervózna, to áno, veď nikomu nepriala nič zlé a mrzelo ju nešťastie, ktoré sa stalo, no prvoradá pre ňu bola povinnosť voči kráľovnej. Perinku so vzácnymi klenotmi držala v náručí a tuho stískala. Keď sa i do jej pláštá a šiat zaprel vietor takou silou, že stratila rovnováhu, zamatová perina jej pri páde vyletela z rúk a dopadla na ľad.

„Nie!“

Elena s hrôzou v očiach sledovala tmavý priestor, ktorým vietor hnal korunovačné klenoty. Nezaváhala ani na chvíľu, a napriek nebezpečenstvu preborenia, rozutekala sa za pokladom. Nemohla dovoliť, aby sa kľzajúce bohatstvo stratilo v náručí noci. Nie teraz, keď už boli tak blízko!

„Elena!“ skríkol Egídus, len čo zbadal, ako sa bezhlavo rozbehla opačnou stranou. „Hlupaňa, stoj! O chvíľu nás stratíš z dohľadu a zmrzneš tu na cecú!“ zreval, lebo oba lampáše Martinových saní zhasli v Dunaji.

Keď sa dostane do väčšej vzdialenosti, v tme slabý plamienok posledných

dvoch lampášov nezbadá, ani keby ako chcela. Ak by aj kričala o pomoc, jej hlas vo vetre zanikne sťa šepot slávika v širokom poli.

Egid zvesil jeden zo svojich lampášov a podal ho Martinovi.

„Musíte sa čo najskôr dostať do mesta, kým zmrznete. Bežte čo najrýchlejšie, pohyb vás zahreje, inak do rána všetci zaľahnete do postelí s horúčkami!“ rozkázal a dve dvorné dámy zahalil do vlastného plášťa. „Bežte! My vás dohoníme a odtiahneme i tvoje sane.“

Martin schytil lampáš a ženám zavelil rozbehnúť sa vpred, akoby sa vrhali do útoku. Bežali čo im sily stačili, no zároveň museli rešpektovať jeden druhého, aby nikoho v tme nenechali a nestratili. To by v takom mrchavom počasí znamenalo istú smrť.

„Poďme, poďme, nezastavujte, už iba kúsok!“ kričal, čo mu stačil dych a jeho hlas sa miešal s chladným a dotieravým vetrom. „Bežte, ako keby nás naháňali vlci či husiti!“ prikazoval neúnavne.

Dvorné dámy zakvačené jedna do druhej tak, že ich odev k sebe primázal, napriek tiaži mokrého oblečenia, nárazovému vetru a mrazu, ktorý sa zabodával do každého centimetra ich pokožky, statočne bojovali s nepriazňou a prepletali nôžkami, ktoré sa im podlamovali a na ľade kĺzali až natoľko, že podchvíľou niektorá z nich spadla na tvrdý, klzký most, zbitý mrazom bez jediného klinca.

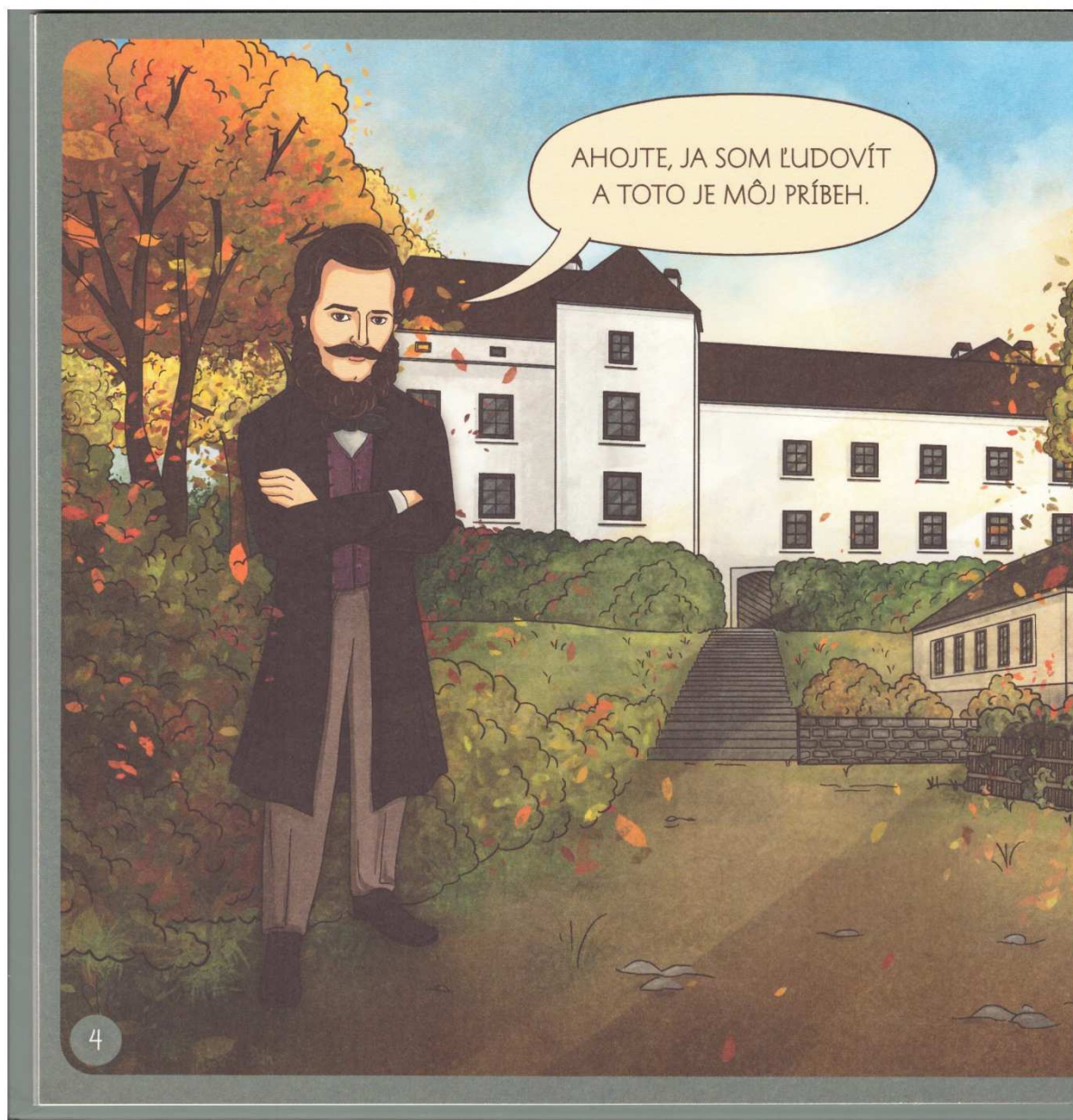
Martin bol každej zo žien k dispozícii. Raz pomáhal jednej, o chvíľu dopieral ďalšiu, no neustále ich okrikoval a pobádal k rýchlejšiemu behu.

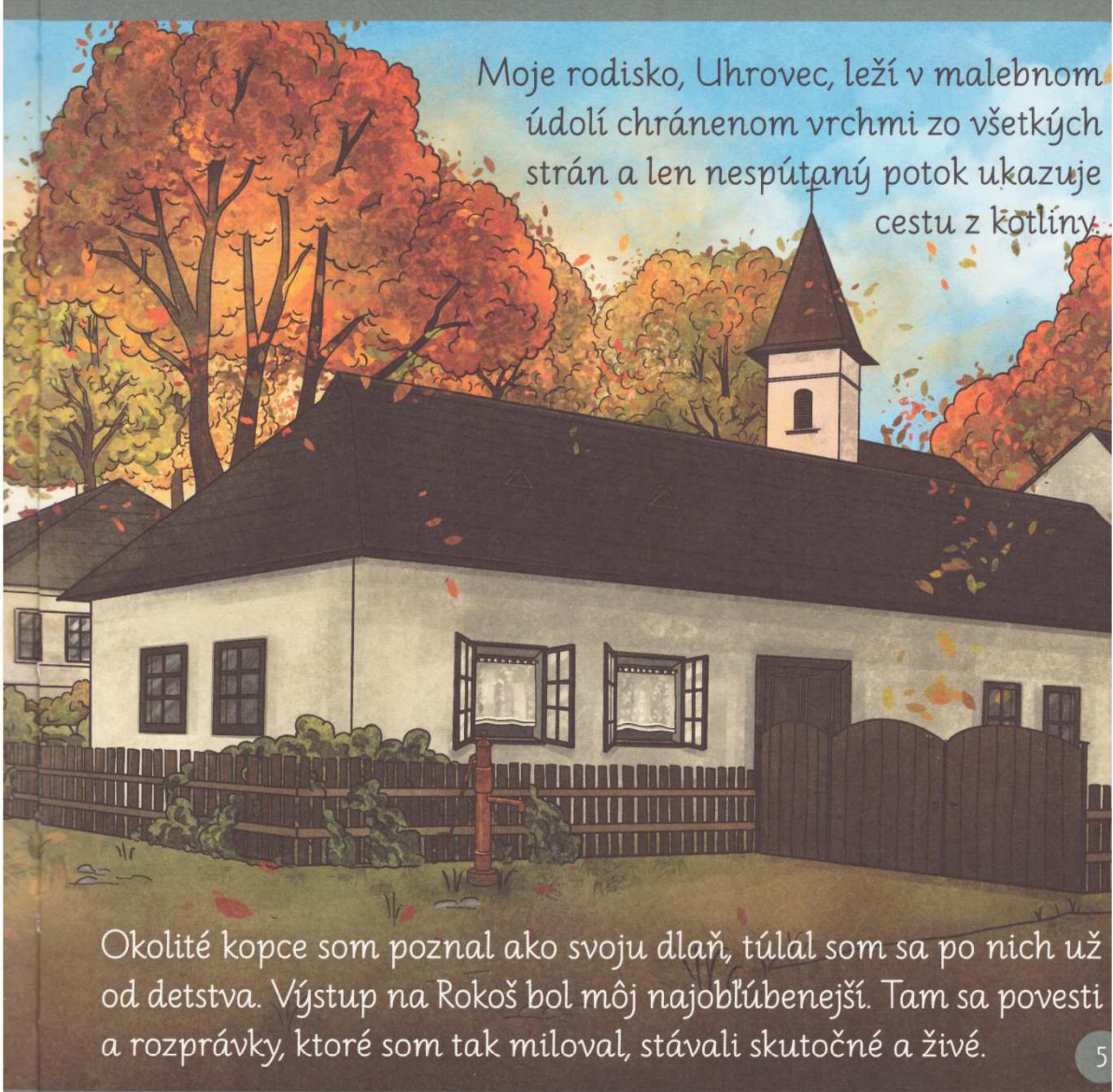
„Neustávajte! Bežte! Už sme takmer na brehu! Rýchlejšie! Ešte rýchlejšie!...“ v žiadnom prípade im nedovoliť spomaliť či nebudaj zastaviť, aby lapili dych.

Egid uviazal opraty Martinových saní o svoje sane a s posledným, plachým svetielkom vykročil Eleniným smerom.

Vetrisko neutíchalo a muž mal pocit, že sa brodí akýmsi hodvábnym závojom, ktorý sa vlnil po ľade vo výške kolien. Dorazil k Elene vo chvíli, keď dostihla neviditeľné ruky severáku a uchytila mu z nich vzácny náklad. Akonáhle sa otočila späť a pomyslela na návrat, pravou nohou stúpila do praskliny a zaborila sa do ľadu vyššie čižmy.

Príloha č. 6 (Čemeričková, S. – Čemerička, R.: *Ja som Ľudovít (Veľkí ľudia z malej krajiny)*)

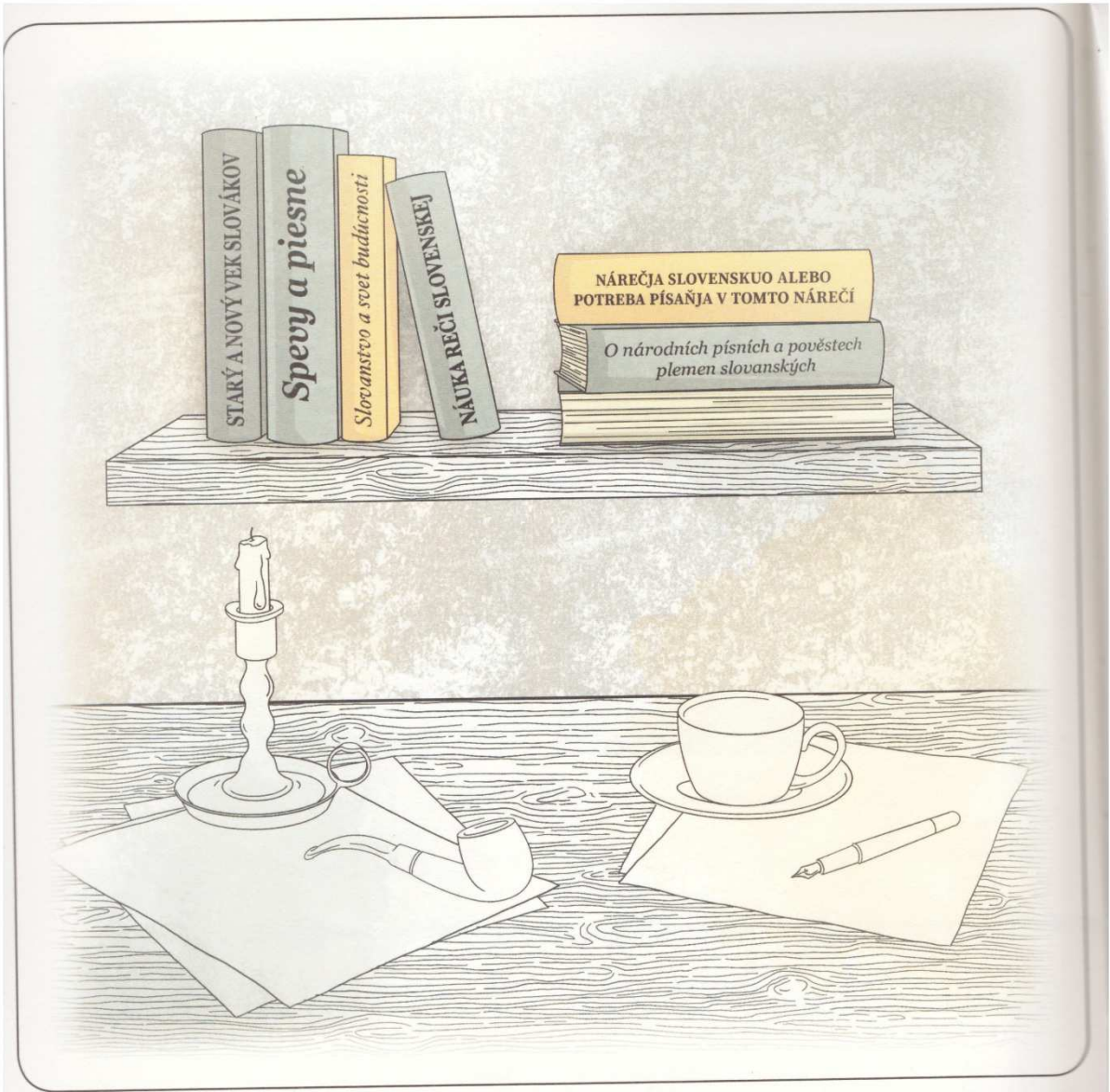


An illustration of a small, white, single-story house with a dark roof and a chimney. The house is surrounded by a wooden fence and a well. In the background, there are trees with vibrant autumn foliage in shades of orange, red, and yellow. A church tower with a dark roof and a cross is visible behind the trees. The sky is a clear blue with some falling leaves.

Moje rodisko, Uhrovec, leží v malebnom údolí chránenom vrchmi zo všetkých strán a len nespútaný potok ukazuje cestu z kotliny.

Okolité kopce som poznal ako svoju dlaň, túlal som sa po nich už od detstva. Výstup na Rokoš bol môj najobľúbenejší. Tam sa povesti a rozprávky, ktoré som tak miloval, stávali skutočné a živé.

5



Drotári, drotári, ako divé husi...

Ako malý chlapec som neraz počul fahavé volanie rozliehajúce sa našou dedinou: „Hrnce plátať, drôtovať!“ O chvíľu vošiel do dvora starý muž s palicou v ruke, sprevádzaný chlapcom v mojom veku. Obaja, muž i chlapec, mali na chrbte drevené krošničky. Starec väčšiu, chlapec menšiu a na nich zvitky plechu a kotúčky drôtu.

Krošňa bola drevená debnička, do ktorej si drotári ukladali pracovné náradie, modlitebnú knižku a ruženec. V spodnej časti mala tajný priečinok na doklady a peniaze.



„To je vnúčik,“ povedal starec mamke, „priúčam ho remeslu.“ A začal plátať náš deravý hrniec. Chlapec mu šikovne podával raz klieštiky, raz kladivko. A keď potom z vďačnosti, že mu mamka odkrojila krajec chleba a na-



trela masťou, splietol jej z drôtu štvorlistú ďateľinku pre šťastie, doslova som naňho hľadel s obdivom.

Vtedy som nevedel, že obdivujem niečo, čo dnes nazývame divom Slovenska. „A keby len

Slovenska, "hovori mi s úsmevom Monika Váleková, ktorá ma sprevádza po expozícii drotárstva Považskej galérie v Žiline, „drotárstvo je divom sveta.“

Drotári z Drotárie

Drotária nie je, akoby sa na prvý pohľad zdalo, názov nejakej rozprávkovkej krajiny kdesi za siedmimi horami a za siedmimi morami. Je to kraj v okolí Bytče, Žiliny a časti Kysúc, kde pred mnohými rokmi nejaký neznámy bedár vymyslel drotárske remeslo. No vymyslel... Túto mu bolo vyhodiť z domu puknutý hlinený džbán. Vzal drôt a džbán ním obkrútil, zdrôtoval. Urobil to aj susedom, ba s kotúčom drôtu sa vybral na zárobky i do susednej dediny.

Spisovateľ Vladimír Ferko, ktorý pochádzal z Veľkého Rovného, dediny považovanej za stred Drotárie, o tom napísal: „A tak sa narodil drotár.“ Priliehavejšie by možno bolo povedať drotári. Už o niekoľko rokov nato sa stovky mužov z takmer sto šesťdesiatich dedín a mestečiek severozápadného Slovenska pobrali do sveta, aby zachránili svoje rodiny pred hladom.

D
I
V
Y
S
L
O
V
E
N
S
K
A

90



Malý drotár

SVETozÁR HURBAN-VAJANSKÝ

**Keď išiel tatko do sveta,
pri tomto kľakol buku,
na hlavu moju položil
tú svoju ťažkú ruku;
i pomodlil sa Otčenáš
so slzou v starom oku.
Šiel... viacej sa mi nevrátil...
i matičku som utratil
v tom samom smutnom roku.**

**Nuž zbohom, rodná dedina!
Už ranný vietor dýše;
jak ladno kynie kostol náš
z lipovej svojej skryše.
Náš chodník biely, haditý
rád by ma volal spiatky:
„Hoj, nechod', šuhaj, z dediny,
niet v svete druhej otčiny,
vráť sa do pustej chatky.**

**Ach, a ja musím, neborák,
sám šírym blúdiť svetom,
veď rodná naša dedina
nedáva chleba deťom!
Nuž, pomodlím sa Otčenáš
pri tomto starom buku:
blesk slnka kraje ožiari,
ja cítim slzu na tvári,
na hlave - otca ruku.**

(Úryvok)

SVETOM, MOJE, SVETOM...

Hneď ako sa v Drotárii ozval plač novonarodeného chlapčaja, pôrodná babica ho zakrútila do perinky. Potom ho položila na lopatu, ktorou sa sádzal do pece chlieb, a tri razy ho vystrčila von oknom. Pritom odriekala: „*Svetom, moje, svetom.*“ Bolo to želanie, aby chlapec už od narodenia privykal k drotárskemu remeslu a aby sa neskôr, už ako džarek, nebál odísť z rodnej dediny do sveta.

Džarek

Slovo džarek pochádza z maďarského slova gyerek (čítaj derek), čo znamená malý chlapec. A malí chlapeci boli aj džarkovia, drotárski učni. Matere ich ako desať-dvanásťročných zverovali drotárskym gazdom, aby ich v cudzom svete vyučili remeslu. Napriek tomu, že sa gazdovia zaviazali starať sa o chlapecov, džarkovia boli viac bití ako sýti. Ich povinnosťou bolo v čase-nečase, v pálave i v mraze chodiť vo veľkomestách po domoch a predávať drôtený tovar. Ak sa večer vrátili do svojich brlohov bez peňazí, gazda ich surovo zbil. A čo najhoršie, svoju mamu tí chlapeci nevideli, ako bol rok dlhý. Mnohí ju už nevideli nikdy.

KNIHA O DŽARKOCH

Od tých čias uplynulo už vo Vltave mnoho vody. Prečo vo Vltave a nie v Dunaji? Pretože tragický príbeh malých kysuckých drotárikov Džarkovia sa odohráva v Prahe v 30. rokoch 20. storočia. Karol Tomáščík, ktorý ho napísal roku 1953, vychádzal v ňom z vlastnej detskej skúsenosti.

Turzovský džarek

Ako som už spomenul, po prvý raz som džarka, drotárskeho učňa, uvidel vo svojom detstve. Vlastne viac som sa s ním už nestretol. Čoskoro nato drotárske remeslo vytlačila továrenská výroba a džarkovia odišli biediť do histórie. Preto som temer neveril vlastným očiam, keď som sa minulé leto túlal po Kysuciach a v Turzovke na námestí som vo večernom súmraku zazrel postávať starého drotára s džarkom.

„Bože!“ hrklo vo mne. „To je tu už taká bieda, že sa ľudia znova živia drotárstvom?“

Neveriacky som podišiel k tým dvom a vtedy som zbadal, že je to socha.

„Ale bola ako živá,“ vravím neskôr v Bratislave o svojom zážitku jej autorovi, maliarovi a sochárovi Miroslavovi Cipárovi, rodákovi z Vysokej nad Kysucou.

„Veď práve,“ tajuplne sa zatváril Miroslav Cipár.

„Ako to myslíte?“ nechápal som.

„Jedného večera zazvonil u nás zvonček. Vyšiel som pred dom a teraz,“ vraví Miroslav Cipár, „som zas neveril vlastným očiam ja. Predo mnou stáli moji dvaja turzovskí drotári. Preboha,“ spýtal som sa ich, „čo vy tu robíte? Nemáte vy byť na podstavci v Turzovke?“

„Chlapcovi sa zažiadalo vidieť, ako žijete,“ vraví starý drotár. „Tak sme sa zobrali a šli.“

„Počkajte, počkajte,“ prerušil som sochára, „znamená to vari, že sa vy s tým malým džarkom poznáte?“

„Bodaj by som sa nepoznal,“ zasmial sa Miroslav Cipár, „veď je to môj starý otec.“

Drotárske túlavé nohy

Slovenskí drotári nechodili len po Slovensku. Spoznali Poľsko, Čechy, dnešné Maďarsko. Vandrovali po celej západnej, východnej, južnej i severnej Európe. Zašli dokonca i do severnej Afriky, strednej Ázie, Austrálie, v Rusku boli ako doma, objavili sa aj v Amerike. Tu už, pravda, nevandrovali z mesta do mesta. Usadzovali sa na jednom mieste a zakladali si spoločné dielne na výrobu drôteného a plechového riadu. Niektorým sa darilo v podnikaní tak, že sa z nich stali vážení americkí občania.

Na počesť drotára Martina Chalana, za zásluhy o rozvoj New Yorku bol pri príležitosti stého výročia jeho narodenia 12. november vyhlásený za pamätný deň. Odvtedy si Newyorčania tento deň každoročne uctievať ako **Martin Challan Slovak Day**.

„Dávaj bacha,“ pošepkala a objala ho. Niečo zamraučalo, ale Ema sa tým nezapodievala, pretože bolo treba zapôsobiť na strážnika.

Vošla pomalým krokom dnu s výrazom oveľa mladšieho dieťaťa a potiahla Adama za tričko. „Strašne ma bolí brucho,“ pošepala mu. „Rozumieš?“ dodala a trochu sa zatackala.

„Čo to je za decko? Sem deti nesmú, choďte s ňou preč, človeče, lebo...“ spozornel strážnik, vyšiel rázne spoza pultu a rukou jasne ukázal na východ.

„Je jej zle, nemohli by ste nám ukázať, kde je záchod? Obávam sa, že...“ povedal Adam a Ema prevrátila očami a nafúkla líca, akoby sa už-už chcela pozvracať.

„Porazí ma, porazí,“ šomral strážnik, „takáto služba, to mi bol čert dlžen, nemôžem predsa zachraňovať hocikoho z ulice,“ hundral, kým ich viedol k najbližšej toalete.

A Timi nelenil, prešmykol sa dnu a pridržiavajúc mača schované v mikine prekízol poza kvetináče až ku schodom. Adam si ho všimol, no nedal na seba nič poznať.

Len čo sa Timi ocitol na prázdnej chodbe na prvom poschodí, rozopol si mikinu. Mačiatko vykuklo, zamraučalo, nechalo sa poškrabať za ušami a pozorovalo, čo sa deje. Timi privolal výťah, no chvíľu mu trvalo, kým prišiel na to, čo má spraviť, ktoré tlačidlo

na veľkom dotykovom displeji má vybrať, aby sa dostal celkom hore, na dvadsiate siedme poschodie.

Timi sa cítil ako v module smerujúcom na ISS. Displej hlásil teplotu vzduchu aj čas, 21,5 stupňa a 2 hodiny 23 minút. Číslo poschodí sa na displeji pretáčali čím ďalej, tým rýchlejšie, akoby sa modul tesne pred cieľovou plošinou začal náhliť.

Pristátie bolo hladké. Niečo cvaklo, dvere sa vysunuli a mača vyskočilo na mäkký koberec. Timi si pomyslel, že sa tam asi cíti bezpečne a konečne si vydýchol aj on. Bol rád, že nie je sám.

Naľavo aj napravo sa tiahla dlhá chodba s množstvom dverí po oboch stranách. Na ktorú stranu sa pohli, tam sa automaticky zasvietili svetlá a zavrčali skryté ventilátory. Pokúsil sa otvoriť dvere kancelárií, boli však zamknuté. Nemali kľúčovú dierku, ale škatuľku s displejom a niekoľkými tlačidlami na stene. Dvere boli opatrené kódom, ktorý nepoznal.

Ak je zamknutá za niektorými dverami a spí, zobudí ju a niečo spolu vymyslia. Zaklopal na každé dvere, nikto sa však neozval.

Nakoniec prišiel k posledným dverám, ktoré boli širšie ako tie kancelárske, mali naspodku vyšúchané pozdĺžne čiary a podobali sa na vchodové dvere do ich domu, ktorými dnu susedia ťahali vozíky, káry a bicykle. Mama spomínala, že vedrá s vodou

a chemikálie vozí na vozíku. Dvere nemali alarm, ale cez kľúčovú dierku a vetracie mriežky bolo vidieť svetlo.

Timi zaklopal. Nič. Zaklopal znovu, hlasnejšie. Zdalo sa mu, že začul pohyb, ako keď sa niečo šuchne po stene. Mača zamňaukalo a obtrelo sa Timimu o nohy. Zaklopal a načúval. Opäť zachytil slabý zvuk. „Mama, si tam?“

Ticho. „Mama, to som ja, Timi!“ zabúchal pästičkou. Vtedy sa vo vnútri niečo prudko pohlo, šuchlo to o dvere, až mačiatko uskočilo.

„Timi?“ mamin hlas znel duto, ale nedal sa s nijakým iným zmýliť, takto jeho meno vyslovuje len ona. „Timi, čo tu robíš? Kde je Ema? Ako si sa sem...“

„Mami, si v poriadku? Čo sa ti stalo?“

„Nieкто ma tu omylom zamkol, prišlo mi nevoľno a spadla som. Mám niečo s nohou, Timi.“

„A môžeš odomknúť?“

Mama sa skúsila postaviť, no bolestivo zastonala: „Sama sa nepostavím, Timi, nejde to. Nedočiahnem na dvere. Budeš musieť zavolať niekoho dospelého.“

Vtedy mača hlasno zamraučalo a zaškrabalo na vetraciu mriežku naľavo od dverí.

„Myslíš, že by si sa tadiaľ prešmykol?“ šepol Timi a pokúsil sa mriežku vybrať. Chvilku ňou lomcoval, potom si spomenul na svoj nožík a mriežku vypáčil. Lahol si na brucho a pozrel cez úzku rúru. Videl vedrá, balíky toaletného papiera a maminu nohu.

„Dávaj si pozor, chlpáčik,“ popchol mačiatko dnu. „Mami, mami, vidíš to vetracie vedľa dverí? Posielam ti tam pomoc. Daj mu kľúč a pošli mi ho späť, dobre?“

Mačiatko sa šikovne pretiahlo dnu a mama prekvapene zjojkla. „Timi, ty si teda číslo. Kde si ho preboha vzal? Ako ste sa sem dostali? A koľko je hodín?“

„Mami, ten kľúč,“ posúril ju Timi.

„Áno, áno, kľúč, kde ho len... ako ho... počkaj... nájdem nejakú šnúрку...“

Po chvíľke z vetracieho otvoru vyskočilo mača s kľúčikom priviazaným na krk šnúrkou vytiahnutou z mopu. Timi odomkol a vyslobodil mamu spod metiel, vedier a škatúl, ktoré spadli spolu s ňou. Mama sa zhlboka nadýchla čerstvého vzduchu, pretože vo vnútri bolo dusno od čistiacich prostriedkov, a vybozkávala Timiho. S jeho pomocou sa jej podarilo vstať a opierajúc sa o metlu a steny, dokrivala až k výťahu. Mačiatko vhuplo Timimu späť pod mikinu a ten zasa pod mamin kabátik.