

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury



JAZYK
LITERATURA
KOMUNIKACE
RECENZOVANÝ ODBORNÝ ČASOPIS

I/2019

Obsah

Přehledové texty

PROJEKT „THE SUNFLOWER“ JAKO JEDNA Z MOŽNÝCH CEST IMPLEMENTACE TEMATIKY ŠOA DO VÝUKY Milan Mašát, Jana Sladová	7
PRIPOMÍNATĚ HOLOKAUST. AKO? (ČÍTANIE VOJNOVÉHO PRÍBEHU V OPTIKE DETSKÝCH ROVESNÍKOV) Hana Zeleňáková	20
EMOCIONÁLNO-EXPRESÍVNE JAZYKOVÉ PROSTRIEDKY PRAVICOVÉHO POPULIZMU AKO SÚČASŤ VÝUČBY MATERINSKÉHO JAZYKA Zdenka Kumorová	35
PRÁCE S TEXTY S TEMATIKOU HANDICAPU JAKO SOUČASŤ PODPORY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Jitka Zítková	50
TÉMA HOMOPARENTALITY V LITERATUŘE PRO DĚTI Kristýna Šmakalová	69

Výzkumné texty

MOŽNOSTI ROZVÍJANIA SLOVNEJ ZÁSOPY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ Beáta Murinová	81
DUBLETNÍ TVARY SLOVES TYPU TISKNE (NEJEN) Z POHLEDU DIDAKTICKÉHO Martin Janečka, Zuzana Záhorová	98
E-LEARNING MATERIALS FOR THE SLOVENE LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOLS Mihaela Koletnik, Alenka Valh Lopert	116
SLOVENIAN FOR FOREIGN CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL Nina Gašparac	128
O LITERÁRNÍCH VYCHÁZKÁCH Adéla Štěpánková	138

148

PŘEHLEDOVÉ TEXTY

PROJEKT „THE SUNFLOWER“ JAKO JEDNA Z MOŽNÝCH CEST IMPLEMENTACE TEMATIKY ŠOA DO VÝUKY

Milan Mašát, Jana Sladová

Resumé: V první části příspěvek představuje nutnost kurikulárního ukotvení problematiky šoa, a to vzhledem k aktuálně narůstající míře projevů spjatých s tímto fenoménem. Věnujeme se osobnosti učitele jakožto primárního zprostředkovatele učiva žákům a naznačujeme metody či způsoby prezentace dané tematiky. Druhá část článku představuje projekt „The Sunflower“, kterého se v akademickém roce 2019/2020 účastní Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Department of English as a Foreign Language na Bar-Ilan University v Tel Avivu. Hlavním cílem projektu je výměna názorů vysokoškolských studentů v kontakci s knihou Simona Wiesenthala *The Sunflower: On the Possibilities and Limits of Forgiveness* (česky jako *Slunečnice. Vyprávění o vině a odpuštění*). Diskuse českých a izraelských studentů by měla ukázat, do jaké míry jsou názory a postoje diskutujících formovány jejich rozdílným kulturním zázemím či odlišným systémem edukační soustavy v oblasti učiva spjatého s fenoménem šoa.

Klíčová slova: šoa, holokaust, projekt, *The Sunflower*, Simon Wiesenthal

Abstract: In the first part, the paper presents the necessity of the curriculum anchoring of the Shoah issue, given the currently increasing rate of manifestations associated with this phenomenon. We focus on the personality of the teacher as the primary mediator of the curriculum to pupils and we suggest methods or ways of presenting the given topic. The second part of the article presents the "The Sunflower" project, which in the academic year

2019/2020 is attended by the Department of Czech Language and Literature at the Faculty of Education, Palacký University in Olomouc and the Department of English as and Foreign Language at Bar-Ilan University in Tel Aviv. The main aim of the project is to exchange the views of university students in a connotation with Simon Wiesenthal's book *The Sunflower: On the Possibilities and Limits of Forgiveness*. The discussion of Czech and Israeli students should show to what extent the views and attitudes of the debaters are shaped by their different cultural backgrounds or different system of education system in the field of curriculum related to the Shoah phenomenon.

Keywords: Shoah, Holocaust, project, *The Sunflower*, Simon Wiesenthal

Úvod

Fenomén šoa¹ nabývá v kontextu současné společnosti na stále větší aktuálnosti. Tato skutečnost je podtržena faktem, že v nedávné době přijal Parlament České republiky usnesení vycházející z definice antisemitismu podle *Mezinárodní aliance pro připomínku holokaustu*²: „My, poslankyně a poslanci Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky, v souvislosti s připomenutím Dne památky obětí holokaustu a předcházení zločinům proti lidskosti, přijímáme tuto právně nezávaznou pracovní definici antisemitismu. Antisemitismus je určitý způsob vnímání Židů, který lze popsat jako nenávisť vůči Židům. Slovní a fyzické projevy antisemitismu

1 „Shoah is the Hebrew word for „catastrophe“. This term specifically means the killing of nearly 6 million Jews in Europe by Nazi Germany and its collaborators during the Second World War. The English-speaking countries more commonly use the word Holocaust, which is Greek for „sacrifice by fire“.“ (Mémorial de la Shoah, 2017). Česky: Šoa je hebrejský výraz pro katastrofu. Tento termín se specificky váže k zavraždění téměř 6 milionů evropských Židů nacistickým Německem a kolaboranty s tímto režimem během druhé světové války. Anglicky mluvící země častěji užívají termín holokaust, jenž je řeckého původu a znamená obětování ohněm (překlad autoři příspěvku). Fenomén šoa tedy vnímáme jako prožívání jedné linie událostí druhé světové války z pozice Židů (národ) či z pozice židů (náboženská skupina). Srov. Kokkola, 2003, s. 4.

2 Viz <https://www.holocaustremembrance.com/>.

směřují proti židovským i nežidovským osobám anebo jejich majetku, proti institucím a bohoslužebným místům židovských obcí.“³

Vzhledem k míře migrace⁴ v rámci globálního světa, vzhledem k určitým rasově orientovaným zákazům a stigmatům či s ohledem na různé projevy explicitního i skrytého antisemitismu⁵, se domníváme, že by tematika druhé světové války (a s ní související širší problematika) měla prolínat celým systémem vzdělávání⁶ v podobě koncepčně promyšlené linie, a to od mateřských škol až po školy vysoké – zvláště humanitně orientované. Implementací tematiky šoa do edukačního systému českého školství je možno podle našeho názoru do jisté míry zaručit, že daný fenomén bude představen většině žáků a studentů, samozřejmě s přihlédnutím k věku příjemců, jejich životní zkušenosti, kognitivním schopnostem či psychickým vlastnostem.

Vzhledem ke skutečnosti, že v rámci českého vzdělávacího systému je povinné základní vzdělávání, zastáváme názor, že by fenomén šoa měl být v potřebném rozsahu integrální součástí výchovy a vzdělávání na daném stupni, tedy v řadě vzdělávacích oborů a průřezových témat⁷. Poněkud

3 Viz <http://www.psp.cz/sqw/cms.sqw?z=12305>.

4 Srov.: Clementina Aceto (2010, s. 2) k danému konstatuje: „In a time of increasing globalization and migration, when many societies have reached unprecedented levels of cultural diversity, resurgent nationalism and xenophobia can remind people of the events that led to the Shoah“. Česky: V době zvyšující se globalizace a narůstající migrace, v době, kdy mnoho společností dosáhlo nepředstavitelné míry kulturní rozmanitosti, může vzkríslený nacionalismus a restituce xenofobie lidem připomínat události, které vyústily v šoa (překlad autoři příspěvku).

5 Srov.: „Dnešní antisemitismus kontinuálně opakuje stejné stereotypy v duchu předválečného náboženského, národního, sociálního, ekonomického a biologického antisemitismu. Novým prvkem je antisionismus s nenávisť ke státu Izrael a obviňování židů ze zákulisního podněcování islámského terorismu proti bílým Evropanům. Dnešní antisemité demonstrativně pózuji a debatují o „židovské hrozbě“ a „neuspokojivém vyřešení židovské otázky“ u památníku vraždy Anežky Hružové v Polné, vydávají Rysův protimasarykovský pamflet Hilsneriáda a TGM apod.“ (Rataj, 2017). Celý rozhovor je dostupný na: <https://zidovskelisty.info/2017/12/29/o-antisemitismu-v-ceske-spolecnosti/>.

6 Viz například Mašát, 2018; Mašát & Sladová, 2019.

7 V rámci českého kurikulárního systému jsou k implementaci problematiky šoa vhodná průřezová témata, která ve většině případů postulací očekávaných výstupů k integraci daného fenoménu vybízejí. Srov.: „Osobnostní a sociální výchova:

alarmující je například poměrně nízká míra ukotvení termínů šoa či holocaust na stránkách normativního kurikulárního dokumentu pro základní vzdělávání. S pojmem šoa se v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* nesetkáme, termín holocaust je obsažen pouze v rámci učiva Dějepisu v tematickém celku „Moderní doba“⁸.

Primárními zprostředkovateli dané problematiky žákům a studentům jsou učitelé. De facto záleží na volbě každého pedagoga, s jakým učivem žáky seznámí⁹ a jaký metodický postup k dosažení cíle zvolí¹⁰. Učitelé, kteří se z nejrůznějších důvodů (interních¹¹ či externích¹²) rozhodnou žákům danou problematiku prezentovat¹³, musí volit takové vyučovací postupy,

kteří do jisté míry zaručí žádoucí vyznění představované problematiky, přičemž si musí uvědomovat „several unique and potentially troublesome issues that can arise as the Holocaust is presented to students, thus complicating both the teaching of the event and students' understanding of it“¹⁴ (Lindquist, 2010, s. 78). Stěžejním bodem pak je skutečnost, že učitelé se musí primárně stát žáky, musí danou problematiku ovládat¹⁵, a to do takové míry, že budou schopni procesem didaktické transformace poznatků¹⁶ daného tematického celku vybrat nejdůležitější body vzhledem k efektivnímu seznámení žáků s fenoménem šoa se zřetelem k věku žáků, jejich prekonceptům¹⁷ či znalostem.

O projektu „The Sunflower“

Určité formě vzdělávání budoucích učitelů je věnován projekt „The Sunflower“. Hlavním cílem představovaného projektu je demonstrovat rozdílné přístupy ve vzdělávání žáků a studentů na všech stupních vzdělávání v oblasti problematiky šoa. Budoucí učitelé takto mohou komparovat různé přístupy k výuce dané problematiky, přičemž určitým vzorem v implementaci tematiky šoa je izraelské školství. Izraelské kurikulum¹⁸ (od předškolního vzdělávání až po vzdělávání vysokoškolské) je svým způso-

„vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů“ (Jeřábek 2017, s. 128); Výchova demokratického občana: „přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost, (...) vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností“ (tamtéž, s. 130); Výchova v evropských a globálních souvislostech: „pomáhá překonávat stereotypy a předsudky, (...) utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti“ (tamtéž, s. 133); Multikulturní výchova: „pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti, (...) vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu“ (tamtéž, s. 134); Mediální výchova: „rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci“ (tamtéž, s. 139)“ (in Mašát, 2017, s. 69 – 70).

8 Viz Jeřábek et al., 2017, s. 56.

9 Jsme si vědomi existence *Rámcových vzdělávacích programů* a z nich vycházejících *Školních vzdělávacích programů*, nicméně zastáváme názor, že předepsané kurikulum a edukační realita v jednotlivých třídách může být velmi odlišná, a to v zejména v rovině zprostředkovaného učiva (tematických celků) a jeho množství. Jednotlivé *Rámcové vzdělávací programy* jsou dostupné na webových stránkách *Národního ústavu pro vzdělávání*: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.

10 K vybraným metodám viz například Imber, 2013; Grech, 2000, Martin, 2007 či Tinberg, & Weisberger, 2014.

11 Důležitost tematiky šoa pro vyučující, snaha určitým způsobem ovlivnit smýšlení žáků v rovině demokracie a budování žádoucích axiologických hodnot. K formování žáků prostřednictvím recepce uměleckých textů viz Sladová et al., 2016.

12 (Ne)ukotvení problematiky šoa (holocaust) v jednotlivých *Školních vzdělávacích programech* a podobně.

13 V rámci první – kvalitativní fáze – výzkumu zaměřeného na názory učitelů Českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy, jehož se zúčastnilo celkem 80 učitelů daného vzdělávacího předmětu na vymezeném stupni institucionálního

vzdělávání, jsme se tázali celkem 8 učitelů na důvody, proč tematiku šoa (ne) zařazují do výuky literární výchovy. Hlavní motivy integrace fenoménu šoa podle výzkumného vzorku kvalitativní fáze výzkumu lze shrnout pod pojmy „prevence“, „historie“ a „předpis“. K danému viz Mašát, 2019.

14 Česky: Jediné a obtížné otázky, které mohou při prezentaci problematiky holocaust studentům vyvstat. Tento fakt komplikuje jak samotnou prezentaci, tak pochopení dané události ze strany studentů (překlad autoři příspěvku).

15 Srov.: „The reality of the Holocaust is the only reason its literature exists, language arts teachers must allow history to drive any literature based-study of the event“ (Lindquist, 2008, s. 29). Česky: Realita holocaustu je jediným důvodem, proč tato oblast literatury existuje, učitelé musí následovat historii, pokud chtějí aplikovat výuku dané události na základě literárních textů (překlad autoři příspěvku).

16 Viz například Kuřina, 2009; Knecht, 2007.

17 Viz Štěpáník & Slavík, 2017

18 K izraelskému kurikulu v kontextu kurikulárních dokumentů vybraných zemí viz například Cohen, 2016; Dror, 2001, Gross, 2010; Gil, 2009; Resnik, 2003. Carrier et al., 2014; či Cohen, 2016.

bem na problematice šoa postaveno, daná tematika prolíná téměř všemi předměty, žáci jsou axiologicky formováni v souvislostmi s událostmi, které s sebou jedna linie událostí druhé světové války přinesla. K danému podotýká Kaminka (2016, s. 237 – 238): „In Israel, the subject matter of the holocaust remains central within the education system, both in historical teaching in high schools, as well as in a meaningful capacity surrounding „Yom HaShoah,“ the Holocaust and Heroism Remembrance Day held annually. In 2013, the then Israeli Minister of Education Rabbi Shai Piron approached the International School for Holocaust Studies (ISHS) at Yad Vashem requesting the development of cross-grade, tailored educational curriculum“¹⁹.

V rámci vědeckovýzkumné stáže na Bar-Ilan University v Tel Avivu v Izraeli bylo domluveno, že se k již probíhajícímu²⁰ projektu „The Sunflower“ připojí Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Samotný projekt je rozdělen do dvou částí.

1. fáze projektu

První část projektu (přípravná) proběhne v rámci zimního semestru. Hlavním obsahem této fáze je práce se souborem esejů obsažených v knize *The Sunflower: On the Possibilities and Limits of Forgiveness*²¹ Simona Wiesenthala.

19 Česky: V Izraeli zůstává téma holocaustu ústředním prvkem vzdělávacího systému, a to jak ve výuce historie na středních školách, tak ve smysluplnosti v konotaci s „Yom HaShoah“ [= Holocaust Remembrance Day – Den památky holocaustu a hrdinství, pozn. autorů], každoročně se koná Den památky holocaustu a hrdinství. V roce 2013 se tehdejší izraelský ministr školství Rabbi Shai Piron obrátil na Mezinárodní školu pro studium holocaustu (ISHS) v Yad Vashem, kde žádal o vypracování vzdělávacích učebních programů přizpůsobených různým [edukačním institucionálním] úrovním.

20 Měsíční vědeckovýzkumná stáž Mgr. Milana Mašáta proběhla na uvedené univerzitě v Izraeli v období květen – červen 2019. Stejný projekt proběhl již mezi **Department of English as a Foreign Language** na Bar-Ilan University a vybraným univerzitami ve Spojených státech amerických.

21 Publikace byla poprvé vydána v německém jazyce ve Francii nakladatelstvím Opera Mundi v roce 1969. Česky kniha vyšla v překladu Zlaty Kufnerové v nakladatelství H&H Vyšehradská v roce 2005 jako *Slunečnice. Vyprávění o vině a odpuštění*.

Wiesental jakožto člověk přeživší vyhlazovací mašinerii nacistického režimu bezprostředně po návratu z koncentračního tábora sepsal své vzpomínky na dobu těsně předcházející jeho internaci, zážitky z pobytu v koncentračních táborech a svou empirii těsně po osvobození. Stěžejním bodem Wiesenthalových literárních vzpomínek je situace, kdy byl těsně před koncem druhé světové války v prostoru vyhlazovacího tábora zavlán k lůžku umírajícího nacistického vojáka, člena SS. Nacistický posluhovač vypověděl Wiesenthalovi-vězni svůj válečný příběh, na jehož konci jej požádal o odpuštění. Wiesenthal na žádost neodpověděl. Právě **žádost o odpuštění** se stává středobodem druhé části publikace *The Sunflower*, kdy čtyřicet tři významných světových intelektuálů a myslitelů odpovídá Wiesenthalovi na jednoduchou otázku: **Měl jsem nacistickému vojákovu odpuštění hrůzy, kterých se dopouštěl na Židech?** Oslovené osobnosti Wiesenthalovi sdělují svůj názor. Nejčastější replikou byla odpověď o tom, že Wiesenthal – i kdyby SSmanovi odpuštění chtěl – nemá právo mluvit za celý židovský národ.

V rámci přípravné fáze projektu budou studenti Katedry českého jazyka a literatury pracovat s danou publikací, a to v rovině didaktické (jak lze danou knihu přístupným způsobem představit žákům na druhém stupni základních škol) i v rovině svých osobních názorů. Studenti si budou vzájemně představovat jednotlivé eseje (každý student bude recipovat vždy „pouze“ odpovědi několika oslovených intelektuálů). Výsledkem první (přípravné) fáze by měla být **postulace pěti zásadních tezí od každého studenta**, které určitým způsobem korespondují s hlavním vyzněním Wiesenthalovy publikace. Vytvořené teze se dále využijí v druhé (hlavní) části projektu.

V rámci první fáze budou studenti rovněž se svými izraelskými partnery komunikovat na téma tradičních zvyků v jednotlivých zemích, budou představovat významná místa a památky těchto států, povedou debatu o kulturních rozdílech v České republice a v Izraeli a podobně. Internetovou komunikaci doplní krátké video-reportáže, v rámci kterých se účastníci projektu vzájemně představí.

Vzhledem k autorským právům v českém jazyce nevyšly jednotlivé odpovědi čtyřiceti třech osobností, ale „pouze“ první část publikace, Wiesenthalovy literární zpracované vzpomínky.

II. fáze projektu

Realizace druhé (hlavní) části projektu je partnerskými institucemi plánovaná na březen 2020. V rámci této etapy bude probíhat online komunikace²² mezi izraelskými a českými vysokoškolskými studenty v oblasti postulovaných tezí. Studenti si budou vyměňovat názory a budou si vzájemně představovat svá stanoviska k jednotlivým tezím. Hlavní fáze projektu bude probíhat přesně po dobu jednoho měsíce. Nekompromisní termínové ohraničení povede podle našeho názoru k efektivnímu a aktivnímu zapojení studentů do komunikace, která by měla směřovat in medias res.

Lze očekávat, že studentská komunikace prokáže diference mezi názory studentů, a to v konotaci s kulturou jednotlivých států. Jak už bylo naznačeno výše, izraelská společnost je svým způsobem na událostech šoa postavena, vzhledem ke značnému množství osob různé národnosti, které do Izraele po konci druhé světové války emigrovaly, je jistým způsobem jediným společným rysem Izraelců jako takových (kromě judaismu²³), lze tedy konstatovat, že události šoa (vedle náboženského vyznání) nahrazují jisté národnostní citění, které je například v České republice patrné v rovině stejné historie (minulosti), v rovině společného jazyka a podobně. K danému konstatuje Julia Resnik (2003, s. 297): „the Holocaust has become the central event of Jewish history defining Israeli identity“²⁴. Právě rozdílné kulturní zázemí bude podle našich předpokladů hlavním aspektem ovlivňujícím jak postulování samotných tezí, tak názorové smýšlení diskutujících.

Kromě funkce poznávací může projekt *The Sunflower* specifickým způsobem doplňovat pedagogickou praxi našich studentů. Na izraelské straně se projektu účastní studenti bakalářského stupně vzdělávání (*Department of English as a Foreign Language*), studenti Katedry českého jazyka a literatury budou z převážně zastoupení posluchači navazujícího magisterského programu učitelství mateřského jazyka. Jejich vzájemná

22 Komunikace bude probíhat prostřednictvím platformy. Každý student získá svůj jedinečný přístupový kód.

23 Obyvatelé Izraele sami sebe definují jako Židy, nikoliv jako Izraelce.

24 Holocaust se stal ústřední událostí židovských dějin definující izraelskou identitu (překlad autoři příspěvku). V roce 1999 proběhl na půdě izraelského muzea Yad Vashem výzkum, v rámci kterého celkem 87 % respondentů konstatovalo, že holokaust je hlavním faktorem definujícím jejich identitu (viz Resnik, 2003, s. 314).

názorová konfrontace a diskuse o konkrétních otázkách jistě přinese nové zkušenosti a řadu zajímavých informací pro všechny zúčastněné.

Z osobních zkušeností spoluautora tohoto příspěvku víme, že obyvatelé Izraele nejsou výchovou v různých institucích či v rodině příliš silně vedeni k respektování druhých lidí a jejich názorů, často nechválí a mnohdy vedou diskuse v určitém arogantně-svrchovaném tónu²⁵. Pokud se čeští studenti setkají ve vyšší míře s podobným způsobem komunikace či diskuse, i když „pouze“ prostřednictvím online platformy, bude zajímavé sledovat, jak takovou situaci pedagogicko-didakticky vyhodnotí, ale také, zda bude naopak jejich způsob komunikace ovlivňovat izraelskou stranu. Zároveň se otevírá prostor pro určité kreativní myšlení českých studentů v oblasti zprostředkování svých názorů na to, jak lze danou esej prezentovat žákům základních škol, což si mohou vyzkoušet jak v rámci první fáze projektu (národně, v rámci stejné kultury), tak v rámci druhé části projektu (internacionálně, interkulturně). Didaktický rozměr bude samozřejmou součástí první (přípravné) fáze projektu, která proběhne v intencích jednotlivých kateder.

Diskuse bude probíhat prostřednictvím online platformy. Pro přihlášení do virtuálního prostředí získají studenti jedinečné přihlašovací údaje, na základě kterých budou moci sdělovat své názory, nahrávat videa či jinak participovat na projektu, který odborně garantuje na české straně vedoucí Katedry českého jazyka a literatury, dr. Jana Sladová. Úlohu koordinátora projektu a mediátora aktivit v online prostředí bude na české straně zastávat Mgr. Milan Mašát, na straně izraelské paní Keren Goldfrad, PhD., vedoucí *Department of English as a Foreign Language*.

V souvislosti s realizací projektu a dalším rozvojem spolupráce zainteresovaných institucí se uskuteční také návštěva dr. Keren Golfrad na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kde v rámci svého pobytu pronese přednášku na téma implementace tematiky šoa do výuky literární výchovy a rovněž bude prezentovat způsob integrace fenoménu šoa do výuky na všech stupních vzdělávání v Izraeli. Součástí návštěvy dr. Goldfrad bude setkání s českými studenty, kteří se účastní projektu „The Sunflower“.

25 Pro takové (typicky izraelské) chování se v tamním prostředí vžil termín „chucep“.

Závěr

V první části příspěvku jsme zdůraznili důležitost implementace tematiky šoa do výuky na všech stupních institucionálního vzdělávání. Naznačili jsme možnosti, jak lze daný fenomén do výuky integrovat, a to zejména se zaměřením na kurikulární ukotvení daného termínu v rámci školních kurikul vybraných zemí. Rovněž jsme se zmínili o důležitosti učitele jakožto primárního zprostředkovatele vymezeného fenoménu žákům.

V druhé části příspěvek představil mezinárodní projekt *The Sunflower*, jehož se účastní Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Department of English as a Foreign Language při Bar-Ilan University v akademickém roce 2019/2020. Hlavním cílem projektu je poukázat na odlišné kulturní zázemí českých a izraelských studentů, které bude podle našich předpokladů hlavním činitelem v otázce (ne)odpuštění člověka internovaného ve vyhlazovacím táboře nacistického vojáka a rovněž bude stěžejním aspektem v rámci komentářů a projevů (ne)souhlasů s jednotlivými ohlasy významných světových osobností k dané otázce. Pozitivem je rovněž rozvoj komunikačních dovedností studentů v anglickém jazyce, navázání kontaktů a rozvíjení kultury mluveného a psaného projevu či diskusních technik. Na základě výsledků diskuse bude možno poukázat na některé vlivy formující názory diskutujících a demonstrovat vliv kurikulárního ukotvení termínu šoa v oblasti názorů studentů na jednu linii událostí druhé světové války, rovněž lze ukázat vliv národnostního citění (a jeho pojmání) v oblasti vybraných postojů spjatých s fenoménem šoa.

Literatura

- ACEDO, C. (2010). Lessons from the Shoah for History, Memory, and Human Rights. *Prospects*, 40(1), 1–3. Dostupné z <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-010-9149-3>
- CARRIER, P. et al. (2014). *The International status of education about the Holocaust: a global mapping of textbooks and curricula*. Braunschweig: UNESCO. Dostupné z <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228776>
- COHEN, E., H. (2016). Teacher Autonomy Within a Flexible National Curriculum: Development of Shoah (Holocaust) Education in Israeli State School. *Curriculum Studies*, 48(2), 167–191. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/282395842_Teacher_autonomy_within_a_flexible_national_curriculum_development_of_Shoah_holocaust_education_in_Israeli_state_schools
- DROR, Y. (2001). Holocaust Curricula in Israeli Secondary Schools, 1960s – 1990s: Historical Evaluation from the Moral Education Perspective. *The Journal of Holocaust Education*, 10(2), 29–39. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17504902.2001.11087129>
- GIL, I. (2009). Teaching the Shoah in History Classes in Israeli High Schools. *Israel Studies*, 14(7), 1–25. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/236819880_Teaching_the_Shoah_in_History_Classes_in_Israeli_High_Schools/citation/download
- GRECH, L. (2000). *Teaching about the Holocaust*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation. Dostupné z <https://rm.coe.int/1680494240>
- GROSS, Z. (2010). Holocaust education in Jewish schools in Israel: Goals, dilemmas, challenges. *Prospects*, 40(1), 93–113. Dostupné z <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-010-9142-x>
- IMBER, S. (2013). The pedagogical approach to teaching the Holocaust. *Teaching history*, 47(3), 21–24. Dostupné z <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=600252352717520;res=IELAPA>
- JERÁBEK, J. et al. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z <http://msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>
- KAMINKA, E. (2016). Teaching about the Holocaust in Israel: A Pedagogical Approach Adopted by the Israeli Ministry of Education. *Contemporary Review of the Middle East*, 3(3), 237–249. Dostupné z <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2347798916654538>
- KNECHT, P. (2007). Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, 1(1), 67–81. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0011.pdf>

- KOKKOLA, L. (2003). *Representing the Holocaust in Children's Literature*. New York: Routledge.
- KUŘINA, F. (2009). Didaktická transformace obsahu a školská praxe. *Pedagogika*, 3, 298–308. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=997&lang=cs>
- LINDQUIST, D., H. (2010). Complicating Issues in Holocaust Education. *Journal of Social Studies Research*, 34(1), 77–93. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=EJ887319>.
- LINDQUIST, D., H. (2008). Developing Holocaust Curricula: The Content Decision-Making Process. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(1), 27–34. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/TCHS.82.1.27-34>
- MARTIN, C., K. (2007). Teaching the Shoah: Four Approaches That Draw Students In. *The History Teacher*, 40(4), 493–503. Dostupné z https://www.jstor.org/stable/30037046?seq=1#page_scan_tab_contents
- MAŠÁT, M. (2017). K uplatnění tematiky šoa v literárních čítankách pro druhý stupeň základních škol. *Jazyk – literatura – komunikace*, 2017(2). Dostupné z <http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2017>
- MAŠÁT, M. (2019). K vybraným faktorům implementace tematiky šoa do výuky literární výchovy. *Inovativné trendy v odborových didaktikách. Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 451–456. Dostupné z <https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pC-Cp/konferencie/2019/APVV%20Zborník%202019%20hotovo.pdf>
- MAŠÁT, M. (2018). Zastoupení termínů šoa a holokaust ve vybraných kurikulárních dokumentech. *Recenzovaný sborník příspěvků vědecké interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů QUAERE*. Hradec Králové: Magnanimitas, 802–809.
- MAŠÁT, M., & SLADOVÁ, J. (2019). Representations of Shoah and Holocaust Terms in Selected Curriculum Documents: A Teacher's Perspective. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 457–462. Dostupné z <http://www.hrpub.org/download/20190130/UJER18-19512592.pdf>
- Mémorial de la Shoah. (2017). What is the Shoah? *Mémorial de la Shoah*. Dostupné z <http://www.memorialdelashoah.org/>
- RATAJ, J. (2017). O antisemitismu v české společnosti. *Židovské listy*, 43. Dostupné z <https://zidovskelisty.info/2017/12/29/o-antisemitismu-v-ceske-spolocnosti/>
- RESNIK, L. (2003). 'Sites of memory' of the Holocaust: shaping national memory in the education system in Israel. *Nations and Nationalism*, 9(2), 297–317. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/229692856_'Sites_of_memory'_of_the_Holocaust_Shaping_national_memory_in_the_education_system_in_Israel
- SLADOVÁ, J. et al. (2016). *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- ŠTĚPÁNÍK, S. & SLAVÍK, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27(1), 58–80. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6740/pdf>
- TINBERG, H. & WEISBERGER, R. (2014). *Teaching History: Teaching the Holocaust. An Integrative Approach*. Bloomington: Indiana University Press.
- WIESENTHAL, S. (2005). Slunečnice: vyprávění o vině a odpuštění. Jinočany: H & H Vyšehradská.
- WIESENTHAL, S. (1997). *The Sunflower. On the Possibilities and Limits of Forgiveness*. New York: Schocken Books.
- Webové stránky **Mezinárodní aliance pro připomínku holokaustu:**
<https://www.holocaustremembrance.com/>.
- Webové stránky **Národního ústavu pro vzdělávání:**
<http://www.nuv.cz/t/rvp>.
- Webové stránky **Parlamentu České republiky:**
<http://www.psp.cz/sqw/cms.sqw?z=12305>.

Kontakt

Mgr. Milan Mašát, Mgr. Jana Sladová, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
milan.masat01@upol.cz
jana.sladova@upol.cz

PRIPOMÍNAŤ HOLOKAUST. AKO? (ČÍTANIE VOJNOVÉHO PRÍBEHU V OPTIKE DETSKÝCH ROVESNÍKOV)

Hana Zeleňáková

Abstrakt: Štúdiá sa zameriava na fenomén spomínania na holokaust v kontexte kultúry, výchovy a vzdelávania. Nakoľko v súčasnosti možno evidovať aj tendencie nezúčastneného postoja k dejinám (projekt *yolocaust.de*), autorka uvažuje nad možnosťami spomínania a pripomínania holokaustu v škole, ktorá významne spolu-formuje obrazy kultúrnej pamäti. Pre prvý kontakt žiakov s touto citlivou témou autorka navrhuje čítanie prózy Aharona Appelfelda *O holčičke z iného sveta* (2013, 2014). Po krátkej literárno-vednej interpretácii predkladá metodickú transformáciu textu do praxe základnej školy – navrhuje možnosti tvorivej práce s ilustráciou a možné podoby interpretácie Appelfeldovho textu, ktorý možno zaradiť v rámci mimočítankovej literatúry do 3. až 6. ročníka základnej školy.

Kľúčové slová: kultúrna pamäť, literatúra holokaustu, detský hrdina, interpretácia, aktivizujúce metódy

Abstract: The study focuses on the phenomenon of remembering the Holocaust in the context of culture and education. In contemporary social reality we can notice the tendency to a disinterested attitude towards history (*yolocaust.de*). The author considers the possibilities of commemorating the Holocaust at school, which as an institution significantly co-forms images of cultural memory. Within the frame of the pupils' first contact with this sensitive topic, the author suggests reading Aharon Appelfeld's prose *A Girl from another World* (2013, 2014). After a short interpretation of a particular work of art, she presents a didactic transformation of the text into elemen-

tary school practice and thus proposes possibilities of creative activities with illustration and possible forms of interpretation of Appelfeld's text (the work of prose is appropriate as supplementary literature in literary education from the 3rd to 6th grade of elementary school).

Key words: cultural memory, holocaust literature, child character, interpretation, experience-based methods

Nespomínanie na holokaust

Uvažovanie o literatúre holokaustu a jej transformovaní do školskej praxe možno otvoriť interdisciplinárnym odkazom na kontroverzný *online art projekt yolocaust.de* (2017)¹ autora Shahaka Shapiru (nar. roku 1988 v Izraeli), ktorý zaostril pozornosť na spôsob vnímania minulosti súčasnou generáciou. Zobrazil postoj mladých ľudí k berlínskemu pamätníku holokaustu (*Memorial to the Murdered Jews of Europe* – Peter Eisenman, 2005), ktorí si pri ňom robia selfie a portrétné snímky, prevažne sa v nich bezstarostne smejú alebo sa nechajú fotografovať v štylizovanej póze centrujúc pozornosť na seba. (Pamätník plní na ich súkromných fotografiách funkciu efektného pozadia.) Autor sa tento paradox rozhodol ešte viac zvýrazniť intertextuálnym postupom – fotky prevzal z verejných profilov užívateľov na sociálnych sieťach (Facebook, Twitter, Tinder, Grindr) a citovaním vytvoril novú fotokoláž tak, že aktérov ponechal a pozadie berlínskeho pamätníka nahradil autentickými fotografiami odkazujúcimi na masové vyvražďovanie židovského obyvateľstva (mohyly mŕtvych tiel, vychudnutí väzni v barakoch a i.).²

V prvom rade treba ozrejmiť, čo znamená prepísanie holokaustu na *yolocaust*. Skratku „yolo“ používa generácia mladých v chatoch a myslia tým „You Only Live Once“ / „Žiješ iba raz/Ži, užívaj si život naplno“. Fúzia slov (*yolo-caust*) v názve projektu účinkuje paradoxným efektom. Juxtapozíciou rozporných významov (zábavné vs. tragické) vyvoláva dojem nenáležitosti. V autorových kolážach tak možno zaznamenať kritiku neadekvátneho vnímania pietneho miesta aktérmi – ich telesný postoj, gesto, mimika, mentálny

1 Dostupné [online] na webovej stránke: <http://yolocaust.de/> [cit. 16.9.2019].

2 Pozri napr. <https://www.haaretz.com/jewish/.premium-why-the-yolocaust-project-was-taken-down-1.5491110> [online] [cit. 20.9.2019].

stav nekorešponduje s miestom, práve naopak, sú s ním v rozpore a pravdepodobne si to ani neuvedomujú. Impozantný pamätník je vo vedomí týchto návštevníkov viac turistickým miestom, atraktívnym nekonvenčným priestorom ako mementom na jednu z najväčších tragédií v európskych dejinách.³ V súčasnosti je už projekt zbavený fotokoláží (hoci v internetovom priestore sú stále dohľadateľné) – projekt podľa autora splnil svoj cieľ a na domovskej stránke *yolocaust.de* zostali už iba emotívne reakcie pozostalých obetí, pedagógov a i., vrátane vulgárnych extrémistických výrokov z opačnej strany.

Shapirovo dočasné online art projekt zapôsobil znepokojivo. Gesto aktérov mohlo byť znakom nedostatku empatie, ľahostajnosti, no podľa výroku jedného z nich aj „hlúpym vtipom“ bez uvedomenia si závažnosti významu⁴. Podstatné je, že Shahak Shapira čiastočne zmapoval stav kultúrnej pamäti generácie, ktorej sa skúsenosť druhej svetovej vojny dotýka sprostredkovane. Ukázal, že pamätníky, ktoré chcú fixovať prenos skúsenosti vojnové generácie na ďalšie generácie, nemusia vždy zaručiť angažovanú účasť v ich vnímaní.

Bolo by ale zovšeobecňujúce tvrdiť, že projekt *yolocaust.de* generálne vypovedá o prerušení kontinuity kultúrnej pamäti⁵, zachytáva predsa reakcie iba malej skupiny z okruhu mladšej generácie. Ich nenáležité vnímanie

-
- 3 Treba dodať, že väčšinu aktérov, ktorých autor spracoval vo fotokoláži, sa mu podarilo neskôr dohľadať. Väčšina z nich sa verejne ospravedlnila a stiahla fotky zo svojich sociálnych sietí.
 - 4 Mladý muž, ktorému status „Jumping on dead Jews @ Holocaust Memorial“ „lajklo“ 87 priateľov, si uvedomil nenáležitosť situácie až po vzhliadnutí fotokoláže so samým sebou a neskôr sa za svoje počínanie ospravedlnil. „Lajky“ sú v tomto prípade tiež výpovedným znakom; v novej koláži autor zámerne ponechal vizuál spodnej lišty sociálnych sietí, aby prehĺbil rozpor medzi komentárom „like/páči sa mi“ a tragickým obrazom zavraždených.
 - 5 Kultúrnou pamäťou rozumieme opakujúce sa texty, obrazy a vedomosti o minulosti, ktoré spoločnosť starostlivo uchováva a kolektívne zdieľa. Spoločnosť vedome utvára „normatívny obraz“, stabilizuje ho, a na jeho základe formuje aj „vedomie vlastnej jednoty a svojbytnosti“, vlastnej identity (Nünig; Assmann, 2006, s. 580). Pamäťové výskumy rozlišujú kultúrnu pamäť, individuálnu, rodinnú, generačnú, muzeálnu, kolektívnu, národnú a ďalšie. Kultúrnou pamäťou budeme rozumieť pamäť (užšie) česko-slovenského a (širšie) európskeho národa a budeme sa zaujímať o povedomie o historickej udalosti druhej svetovej vojny a o proces jej stabilizovania v školskej literárno-výchovnej praxi.

podľa nás ani neznamená, že aktéri nemali bežné povedomie o tejto historickej udalosti – pamätník v textovej podobe dostatočne informuje návštevníkov o fakte vyvražďovania Židov počas druhej svetovej vojny. Ako kľúčové sa nám tu ukazuje, že formovanie kultúrnej pamäti je procesuálne a faktické poznanie historickej udalosti v dátumoch a vecných informáciách treba neustále dopĺňať ďalším podporným materiálom.

Ukazuje sa, že historickú udalosť treba znovu-modelovať a znovu-prežívať, pričom podstatná je forma, resp. podoba (kultúrneho) spomínania a pripomínania.⁶ *Online art project yolocaust.de* je tiež výsledkom hľadania formy komentovania tohto fenoménu – autor si vybral umelecký princíp paradoxnej koláže, ktorá vnímateľa zámerne provokuje, aby prebudila jeho pozornosť. Shapira tematizoval nespomínanie, aby oživil spomínanie.

Estetické prežívanie vojny a holokaustu

Uvažujme ďalej o sprostredkovaní kultúrnej pamäti v kontexte literárnej výchovy, ktorá sa môže významne spolupodieľať na stabilizovaní a uchovávaní kultúrneho obrazu druhej svetovej vojny. Aj v rámci nej sa hľadá spôsob, ako pripomínať a citlivo uchopovať vojnovú tému v umeleckom texte, aby sa pre žiakov nestala iba vecne spoznaným textom. Tu sa už dostávame k estetickému účelu umeleckého diela, v ktorom je historická látka zobrazovaná sugestívne a zážitkovo. Devízou literárnej výchovy je dielo, ktoré sprostredkúva unikátny vojnový príbeh človeka. Predpokladom pre empatické vnímanie tragédie vojny je jej estetické prežívanie a hĺbková reflexia (pozri nižšie). Školské prostredie teda zohráva kľúčovú úlohu – pedagóg literárnej výchovy je odbornou oporou v porozumení historickým súvislostiam, ktoré sa emotívne zrkadlia v texte. Pomáha žiakovi pomenovať estetický účinok a utriediť myšlienky o autorskej výpovedi, ktorá je existenciálne tiesnivá. (Vo vyšších ročníkoch môže objasniť aj aspekty, ktoré

-
- 6 Pedagógovia, ktorí chcú učiť o holokauste sa v súčasnosti môžu inšpirovať množstvom dokumentárnych a i. materiálov kultúrnych a vzdelávacích inštitúcií (galérie, múzeá). Osobitne koncepcia a kuriózne artefakty galérií či múzeí môžu pomôcť v uchopení problému pri komponovaní vyučovacích hodín literárnej výchovy vo vyšších ročníkoch základnej školy a na strednej škole.

v súkromnej recepcii žiakov – prevažne filmových, často adaptovaných, vojnových diel – nemuseli byť vôbec zachytené.)⁷

Zúžme teraz pozornosť na šoa/holokaust – často tematizovanou otázkou je, kedy ho začať v škole tematizovať⁸. Niektorí upozorňujú, aby ho pedagógovia nezaradili príliš skoro, aby deti/žiacov predčasne netraumatizovali. Iní naopak vyslovujú obavy, že ak sa s vyučovaním o holokauste začne príliš neskoro, pedagógovi sa môžu oveľa ťažšie narúšať už sformované stereotypné predstavy niektorých žiakov (v teenagerskom veku môžu mať názor o politike a spoločnosti už čiastočne či prevažne sformovaný rodinným prostredím alebo okruhom priateľov).⁹ Prikláňame sa k druhému argumentu a zároveň súhlasíme s výrokom psychológa Jeromea Brunera, ktorý presúva pozornosť na spomínanú formu: otázku nie je či učiť o holokauste, ale predovšetkým ako, akým spôsobom.¹⁰ Vzhľadom na tiesnivú tému (motívy strachu, straty, smrti ap.) si texty tohto typu vyžadujú osobitý prístup.

Pre prvý kontakt žiakov s touto témou v priestore základnej školy sme pars pro toto vybrali prózu Aharona Appelfelda (1932 – 2018) *O holčičke z jiného sveta* (Izrael, 2013, Praha 2014).¹¹ Autor reprezentuje tzv. prvú generá-

7 Táto situácia jednoznačne demonštruje úlohu pedagóga, ktorý má citlivo vstupovať medzi čitateľa a umelecký text, aby pomohol sprostredkovať významy či objasniť nejasné miesta. Jeho úloha vonkoncom nespočíva v historickom výklade – historické „dáta“ má uchopovať v texte a vyvodzovať ich z textu, pričom nesmie stratí ľudský dosah artefaktu (tu a teraz) na čitateľa v škole.

8 Svatava Urbanová vo svojej monografii (2018) uvádza, že v Izraeli sa výchovno-vzdelávací proces o holokauste začína už v predprimárnom vzdelávaní (najprv prostredníctvom obrazov, symbolov ap.). S vyšším vekom rastie aj náročnosť textov a ich výkladu. Ďalšie vzdelávacie prístupy pozri na webovej stránke yadvashem.org.

9 V slovenskom školstve sa vyučovanie holokaustu vo viacerých predmetoch rôzni. Aktívnejšie sa javia gymnáziá (tému aplikujú na vybraných predmetoch alebo komplexne v medzipredmetových súvislostiach). Naopak, na niektorých stredných odborných školách (s prevahou chlapčenských tried) zaznamenávame aj obavy pedagógov zo stretu s extrémne názorovo vyhranenými študentmi – niektorí pedagógovia sa cítia na vyučovanie témy nepripravení a holokaust do vyučovania napriek odporúčaniam Ministerstva školstva nezaraďujú.

10 Bližšie pozri *Otázky a problémy výučby o holokauste* (2001, s. 5). Tento dokument je prekladom a upraveným výňatkom publikácie *The Holocaust in the school curriculum: a European perspective* (Štrasburg, 1998).

11 Pôvodne vyšla próza v hebrejskom jazyku *Yalda Shelo Minhaolam Hazé* (A Girl from another World) roku 2013. V českom preklade Šárky Doležalovej vydal prózu Albatros

ciu – pri konštruovaní textu čerpal z vlastnej skúsenosti. Holokaust je v nej zobrazený nepriamo – dolieha takpovediac z dialky, hoci zásadne pretvára život detských postáv. Krajná krutosť je však mimo autorovej pozornosti – možno ju iba tušiť z neistého osudu mám a starých rodičov, ktorí zostali v gete, či z neprítomnosti otcov odvečených na nútené práce. Kniha je odporúčaná deťom od 8 rokov – autor sprostredkúva vojnový príbeh rovesníkov (deväťročného Adama a Tomáša). Okruhom nosných motívov (priateľstvo, úkryt, psí pomocník) korešponduje so skúsenosťou detských čitateľov.¹²

Východisko: Interpretáčn é poznámky k próze *O holčičke z jiného sveta*

Holokaust vnímaný dieťaťom sa u profesora literatúry Aharona Appelfelda stal návratnou témou. Na pozadí vlastnej skúsenosti Appelfeld skonštatoval, že deti nie sú schopné historicky presne zaznamenávať vojnové udalosti (a vonkoncom nie hovoriť o nich v teologickom či historickom rámci). Vojnu si pamätajú cez pocitovú škálu strachu, hladu, tepla, cez zlých ľudí, ktorí im ubližovali, cez slabosti a hrdinstvá rodičov a súrodencov ap.¹³ Podobne je to i v uvedenej próze – autor sa zacementroval na život Adama a Tomáša, ktorých mamy tajne vyviedli z geta, a na ich počínanie v lese. Kľúčová je atmosféra nedostatku (hladu), prežívanie chlapcov v nehostinnom počasi (chlad, dážď,

(2014). Spomínaná próza do istej miery korešponduje s autorovou biografiou – aj autor prežil vojnu v detskom veku v lese a bez rodičov, hoci udalosti v jeho živote boli oveľa dramatickejšie. Niektoré udalosti, ako sa vyslovil, sa nedajú slovami postihnúť; kruté, expresívne či brutálne obrazy vo svojich textoch nikdy nechcel zobrazovať. Táto próza je jednou z možností. Východiskovým materiálom pre výber ďalších textov môže byť systematicky spracovaná monografia Svatavy Urbanovej *S holokaustom za zády. Téma holokaustu v české a prekladové literatúre pro děti a mládež po roce 1989* (2018).

12 Motívy geta, židovskej viery a ukrývania potrebujú osemročn é deti v našom regióne dovysvetľovať. Príbeh je však celkovo zrozumiteľný a odporúčili by sme ho zaradiť do literárnej výchovy v rozmedzí 3. až 6. ročníka základnej školy.

13 Bližšie pozri: *A Conversation with Aharon Appelfeld* (video by Shachaf Dekel). Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=jJkkAP_5eNQ [online] cit. 22. 9. 2019. Pozri aj spomienkové príbehy od autorskej dvojice Zullo, Allan – Bovsun, Mara: *Deti holokaustu* (2018) alebo antológiu denníkov *Holocaust a válka očima dítěte: (utajené deníky)* (1997).

sneh), osamotenosť a sklúčenosť z neprítomnosti rodičov. Na pozadí existenciálnej neistoty sa odohráva príbeh ich priateľstva a spolupatričnosti. Postavy sú v hraničnej situácii, v ktorej sa vzťahy vždy vyčirajú. Dvojica detských postáv je odkázaná na seba, no prežívajú aj vďaka srdečnosti či hrdinstvu iných – pred hladom ich ochráni spolužiačka Mína (tichá, láskavá, obetavá, akoby z iného sveta) a neskôr aj dedinčan, ktorý chlapcom nosí jedlo.

Povedali sme, že Appelfeldovými hrdinami sú deväťroční chlapci a že obraz holokaustu s výrazom tragickosti je v príbehu implicitný. Vylúčenie židovských detí zo školy, geta a transporty čitateľ rekonštruje z rozhovorov postáv. Hrôzy vojny sa pripomínajú zranenými a vysilenými ľuďmi na úteku. Autor rekonštruje v texte v prvom rade psychický stav chlapcov v krízovej životnej situácii – v lese prežijú osamote niekoľko mesiacov. Nezobrazuje vyhrotené polohy psychického teroru ani explicitné konfrontovanie sa so smrťou, hoci v závere spolužiačka Mína (utýraná sedliakmi, ktorí ju ukrývali) fakticky bojuje o život. Appelfeld rekonštruje atmosféru permanentnej neistoty, smútku, strachu (potláčaného zúfalstva). Nedostatok (tepla, jedla), odtrhnutosť od rodiny a hrozivá neistota „presakujú“ do nálady postáv. Smutne ladený príbeh však autor vyvažuje aj nádejnými momentmi. Leitmotívom je priateľstvo medzi chlapcami z odlišného rodinného zázemia. Do dialógu medzi Adamom (praktický, rozvážny, veriaci) a Tomášom (pochybujúci, premýšľavý, neveriaci) sa premieta svetonázorová inakosť; ich pohľady na prežívanú situáciu sa rôznia – tak ako uvažovanie, ktoré im vštepili rodičia. (Je dojemné, ako sa v replikách chlapcov zrkadlia ich mamy a otcovia a ako si ich sprítomňujú v reči, aby preklenuli prázdno.) Ich priateľstvo je rozhodne inšpiratívne (jeden druhého oceňuje a podporuje), je pevné a bez sporu, nezištné, úctivé, ohľaduplné – je ideálne. Na rozdiel od iných próz (napr. Uriho Orleva), je dobrodružnosť v texte oslabená (nie však potlačaná). Ohniskom Appelfeldovej prózy je premýšľavý dialóg (o Bohu, šťastí, predsudkoch, utrpení...). Text má filozoficko-reflexívny ráz a pomerne vážny tón („Môžou nás vyhladovieť, ale ľudskosť nám nevezmou“ /Appelfeld, 2014, s. 81/). Tento dojem buduje aj kultivovaný, štylizovaný (miestami až akademický) jazyk detských postáv. Ten síce možno podložiť citovaním rodičov a predčasným dozrievaním chlapcov, no nezníe vždy uveriteľne.¹⁴

14 Hoci autor popisoval svoj proces písania ako vyvolávanie detstva z pamäti a pomalé rozpomínanie naň – zvyčajňujúc pritom úsilie zachovať dieťa v sebe – v českom

Appelfeldov text teda rozširuje čitateľskú ponuku vojnových príbehov o stíšenú (do seba obrátenú) výpoveď. Je zaujímavý práve presunutím ťažiska z centra na perifériu, za múry geta a koncentračného tábora, do (hraničného) prežívania v lesnom úkryte. Nenútené komunikuje o civilnej odvahe a hodnote solidárnosti – Adamova a Tomášova pomoc prenasledovaným utečencom je ďalším nádejným momentom, ktorý vyvažuje ich bezútešnú situáciu. Pomoc druhému v núdzi je cestou, ako zabudnúť na vlastné utrpenie. Nespomenuli sme ešte jeden významný motív, ktorý osobitne oceňuje detský čitateľ. Chlapcov vystopuje Adamov pes Miro. Jeho príchod im zdvihne náladu, stane sa ich spoločníkom aj ochrancom – nielen že doručí list od mamy (motív listu skrytého za obojkom patrí medzi veľmi emotívne momenty), ale na konci k chlapcom mamy opäť dovedie. Hoci sa v závere príbehu detským protagonistom splní túžba (koniec vojny, stretnutie s mamami, záchrana Míny), iba veľmi opatrne sa možno vysloviť o šťastnom konci.¹⁵

V českom vydaní príbeh ilustrovala Vali Mintzi, ktorá k textu priradila čierno-biely kolorit.¹⁶ V ilustráciách rezignovala na farbu (čierny tuš), ponechala základný kontrast čiernej a bielej a rozhodla sa zobraziť podobný obraz, no vždy v inej fáze príbehu. Scénu rámcuje zakaždým les s dominantným stromom, v ktorom (alebo za ktorým) sa chlapci ukrývajú. Vo výbere scén vidieť koncentrovanie sa na príbehové zvraty (príchod Adama, prvá noc v úkryte vo dvojici, chlapci pozorujúci Mínu, príchod Mira atď.). V čierno-bielych obrazoch (ide o realistický štýl bez detailnej kresby) vidno úsilie o prosté informovanie. Ilustrátorka radikálne zredukovala farebnú škálu, podobne ako autor zachytil zredukovanie životných procesov pos-

preklade uvedenej prózy cítime potlačený detský aspekt. V reči detských postáv je silná clona dospelého subjektu. V tomto prípade nevieme posúdiť, či je dôvodom preklad alebo Appelfeldov štýl.

15 O zjednodušenom a schematickom konci Appelfeldovej prózy pozri kritický pohľad Svatavy Urbanovej (2018, s. 174-176).

16 Anglickú verziu *Adam and Thomas* z roku 2015 (preložil Jeffrey M. Green) ilustroval Philippe Dumas. Zvolil štýl jemne kolorovanej skice (akvarel) s výrazom skratkovitého „nahodenia“ scény, bez precíznej kresby detailov. V rámci analýzy ilustrácie literárneho textu, s ktorým pracujeme na hodine literárnej výchovy, sa otvára možnosť porovnávať odlišné autorské poetiky a skúmať/zdôvodňovať, ktorá je žiakom bližšia (dialóg sa iste zameria na farebnosť a náladu, ktorú evokuje, či na kresliarsky štýl, ktorý môže účinkovať na detského adresáta rôzne).

táv na základné prežitie: „Po pravde' řečeno, já a Adam spolu žádné velké debaty nevedeme. Od rána do večera máme plné ruce práce se zpeřňováním hnízda a obstaráváním potravy. V lese není lehké přežít“ (Appelfeld, 2014, s. 75). Citovaný Tomášov denníkový záznam by sme mohli z pozície čitateľa poopraviť – v rozhovoroch sa postavy skutočne dotýkajú „veľkých“, závažných tém, ktoré sú vyslovené niekedy explicitne („Učiť se je důležité, ale pomáhat lidem v tísní je ještě důležitější“ /ibid., s. 50/), inokedy v jemných náznakoch. Na próze osobitne vyzdvihujeme citlivé vnímanie existenciálnej situácie postavami. Appelfeldov reflexívny text nabáda adresáta k stíšenému premýšľaniu.

Aplikácia: Tvorivé interpretačné čítanie textu

O holčičce z jiného světa

Vhodnosť zaradenia textu do podmienok školy podporuje štruktúra prózy – je členená na krátke kapitoly, ktoré umožňujú ľahšiu manipuláciu s textom (relatívne uzavreté celky je možné čítať výberovo). Pre metodické spracovanie sú vhodné ilustrácie (zachytávajú uzlové body príbehu, pomáhajú sprehľadniť dejovú líniu prózy). Samostatne možno pracovať s motívom Tomášových denníkových zápiskov či maminho listu (text v texte) – tieto fragmenty sú nasýtené informáciami, ktoré na krátkej ploche koncentrujú a zhrnújú predchádzajúce udalosti, navyše sú osobnými a zaangažovanými výpoveďami o vojnovej skúsenosti.

Vstup do témy (interpretácia ilustrácií a postupné odkrývanie príbehu)

Žiakom oznámime, že budeme čítať príbeh o ich rovesníkoch, ktorý sa odohral pred viac ako 70 rokmi. Premietneme *obraz* (sken) *prvej ilustrácie* a poprosíme ich, aby pozorne počúvali prvú kapitolu, a zbierali prvé informácie o postave na obrázku.

Po výraznom prečítaní 1. kapitoly (skrátenej verzie, napr. po opis prechodu cez podzemné chodby geta) zistíme, či žiaci zachytili meno a vek postavy a dôvod, prečo je v lese. Rozvíjame spoločne motív *úteku*, *úkrytu* (motívu židovskej národnosti a viery), text sa stane oporou pre objasnenie

slova *geto*¹⁷ (geto znamenalo koniec vychádzok do prírody; v gete bol Adam uzavretý a v lese sa cíti opäť voľný; neobídeme ani opis prechodu pivnicami a podzemnými chodbami). Text prepojíme so skúsenosťou detí: Viete si predstaviť, že by vás mama kvôli bezpečnosti zaviedla do lesa? Vedeli by ste prežiť v lese? Čo by ste spravili ako prví? ap. Rozvíjame *motív samoty*: Skúste popísať, ako sa cítil Adam, keď odišla jeho mama (umocníme motív opustenosti, aby sme zvýraznili silu priateľstva v ďalšom obraze). Tu sa vytvára priestor pre úvahy o tom, čo je to *vojna* a ako si ju žiaci predstavujú.

Premietneme *druhý obraz* – žiaci ho skúmajú a uvažujú, ako sa príbeh bude vyvíjať. Podľa ilustrácie doplníme žiakom informácie: k Adamovi pribudol spolužiak Tomáš, ktorého tiež mama priviedla do lesa. Žiaci pomenúvajú rozdiel medzi „byť v lese sám“ a „byť v lese s kamarátom“ – pointou je *сила kamarátства* (ako opora, pomoc atď.). Zameriame sa na úkryt v strome (chlapci si v jeho korune z vetiev vyrobili „hniezdo“). Prebývanie v úkryte problematizujeme: Chceli by žiaci pobudnúť v takomto hniezde? Ako je v ňom, keď prší alebo sneží? Podľa ilustrácie identifikujeme ročné obdobie v tejto fáze príbehu (koniec leta) a predznamenujeme, že chlapci pobudnú v lese ešte niekoľko mesiacov.

Premietneme *tretí obraz* a vypočujeme si od žiakov, akú zmenu v deji zachytili. Ich nápady korigujeme a doplníme v súlade s príbehom: chlapci pozorujú dievčatko, v ktorom spoznajú spolužiačku Mínu. Nepribližujú sa k nej, aby ju neohrozili. Hľadáme súvislosť tohto obrázku s názvom knihy. Pointou je vlastnosť Míny – je tichá, láskavá, obetavá, chlapcom sa zdá, akoby bola z iného sveta. V príbehu je síce najprv v úzadi, ale zohrá významnú úlohu. Vedia si žiaci domyslieť, ako im Mína bude pomáhať? Vedia, čo Adama a Tomáša najviac trápi? Rozhovorom prehľbíme *motív hladu*, ktorý môžeme dokladovať úryvkami: „Jedí jahody a borůvky a k tomu jedno dvě jablka. Jsou sice dobré, ale nezasytí je. Hlady mají závratě. Sedí u potůčku a čas od času se sehnu a loknou si vody.“ (...) „Zemřeme snad hladý? Ptají se Tomášovy oči.“ (...) „Tomáši, musíme si zvyknout na lesní stravu. Ano, je jiná než ta domácí, není lehké si zvyknout na nové jídlo, ale my to dokážeme“ (Appelfeld, 2014, s. 52-53). „Po pravde' řečeno, já a Adam spolu

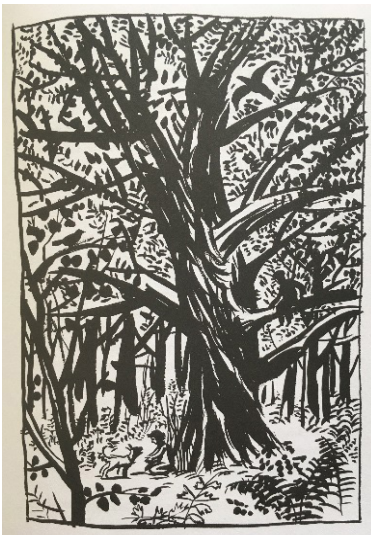
17 K tomu pozri napr. úvod Uriho Orleva *Představte si...* v knihe *Ostrov v Ptačí ulici* (2013), ktorý k výstižnému popisu geta pripája aj mapu. Ozrejmovanie pojmu geto možno doplniť ilustráciami múrov z iných detských kníh.



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4

žiadne veľké debaty nevedeme. Od rána do včera máme plné ruce práce se zpevňovaním hnízda a obstarávaním potravy. V lese není lehké přežít“ (ibid., s.75).

Premietneme *štvrtý obraz* a stručne prerozprávame, že s príchodom Adamovho psa Mira sa chlapcom zlepši nálada (pes Miro je ich ochrancom a spoločníkom). Miro je však veľmi nepokojný a Adamovi sa zdá, že mu chce niečo povedať. Adam sa veľmi prekvapí, keď v Mirovom obojku nájde *list od mamy*. Mamin list simulujeme, vyhotovíme jeho prepis (Appelfeld, 2014, s. 70-72) a nadrobno poskladaný list podáme žiakovi, ktorý má dobre zvládnutú techniku čítania. Po výraznom čítaní nasleduje diskusia: zistíme, či žiaci chápu úlohu Diany v tomto príbehu (za šperky, ktoré mama zašila Adamovi do kabátika, je ochotná ukryť Adama). Snažíme sa pochopiť, ako sa cítil Adam po dočítaní listu (Dostal od mamy správu, kedy ho vyzdvihne?) – Adam prežíva veľkú neistotu.

Tiché čítanie Tomášovho denníkového záznamu

Žiaci individuálne čítajú Tomášov denníkový záznam (môže ísť o prepis alebo xerox z knihy /Appelfeld, 2014, s. 75/ – ide o text v texte, označený kurzívou). Po tichom dočítaní označujú farebnými ceruzkami dôležité momenty: teplou farbou označujú radostné chvíle a studenou farbou tie smutné. Nasleduje analýza záznamu – za radostné chvíľky môžeme považovať príchod psa Mira i to, že vojna sa chýli ku koncu, jedlo od Míny, myšlienku na Boha a Tomášovu pochvalu Adama ako dobrého kamaráta. Smutné je, že lesných plodov ubúda, v lese nie je ľahké prežiť, je neisté, čo bude ďalej s mamou a starými rodičmi.

Vstup do role chlapcov (tvorivé písanie ďalšieho denníkového záznamu)

Žiaci si vyberú niektorú z postáv (Adam, Tomáš, Mína) a v jej mene (v 1. os. sg.) píšú krátky záznam v denníku. Pri písaní sa voľne inšpirujú ďalším, *piatym obrázkom* ilustrácie. Úryvky necháme žiakov výberovo prečítať a môžeme ich spolu vzopnúť do „knihy vojnových záznamov napísaných deťmi“. Priblížime im biografii autora: Aharon Appelfeld bol tiež dieťaťom (židovským chlapcom), ktorý prežil druhú svetovú vojnu a tiež

sa ukrýval v lese. Túto prózu napísal už ako starec – povedal, že to, čo cez vojnu prežil, si pri písaní znovu vyvolával zo svojej pamäti.

V prípade časovej rezervy prečítame posledný textový fragment (z 20. kapitoly, obr. 5), ktorý dobre ilustruje vojnovú realitu (chlapci ošetrojú postrelených utečencov, medzi ktorými spoznajú svojho učiteľa hudby). Pasáž je pôsobivá, dramatická (je noc, počuť výstrely), zachytáva akciu (je opakom k predchádzajúcim reflexívnym častiam).

Vyučovaciu hodinu môžeme uzavrieť rôzne: 1.) Necháme celkom *otvorený koniec* a poprosíme žiakov, aby ho zistili vlastným čítaním; 2.) Premietneme *šiesty obrázok* (zasnežená scéna, v úkryte je už aj Mína, v dialke možno zazrieť psa Mira a mamy) a podľa neho dopovieme koniec príbehu. V oboch prípadoch sa žiaci pokúsia zhrnúť, ako hlavné postavy prežívali vojnu (ako zmenila vojna ich dovtedajšie životy), čo bolo v lese pre nich najťažšie. Označili by žiaci Adama a Tomáša hrdinami? Čo si na nich najviac cenili? Pripomenieme, že na svoje utrpenie sa snažili zabudnúť tak, že pomáhali druhým.



Obr. 5



Obr. 6

Zhrnutie

Metodický postup, ktorý sme zvolili, spočíva v postupnom skladaní (rekonštruovaní) príbehu na základe ilustrácií a textových fragmentov (vnímame ho ako obmenu štruktúrovaného čítania). Žiaci pracujú s tajomstvom, každým krokom sa čitateľsky do textu viac vhlbujú. Učiteľ im vytvára priestor pre tvorivé domýšľanie verzii príbehu, ktoré potom konfrontujú s Appelfeldovým textom. Navrhované aktivity majú žiakov nielen základne zorientovať v príbehu, vždy akcentujú iný výpovedný motív, ktorým autor sprostredkúva svoju vojnovú skúsenosť.

Záver

Na záver chceme zhrnúť, k čomu sme neustále medzi riadkami smerovali. Literárne spomínanie na vojnu v prostredí literárnej výchovy má byť živé a angažované. „Živosť“ sa má uplatňovať v autentickom vnáraní žiakov do textu a v ich hĺbkovej reflexii príbehu, ktorý usúvzťažnia s vlastnou skúsenosťou. K tomu môžu napomáhať interpretačné tvorivé aktivity ako tvorivé písanie, dramatická hra, práca s ilustráciami, textovými fragmentmi, výtvarnými obrazmi, fotkami, citátmi, dokumentmi, filmom a ďalšie. Škola a v rámci nej literárna a umelecká výchova má vytvárať podmienky pre „prebúdzanie“ citlivosti k ľudskému utrpeniu. Scitlivovanie je pritom v čase rozloženým procesom, deje sa v opakovanom stretávaní žiakov s náročnými dielami (samozrejme, vždy s iným tvorivým prístupom). Umelecké dielo má kultivujúci potenciál; mieri proti povrchnosti a chladnému postoju k dejinnému utrpeniu, ktorú odhalil aj projekt nemeckého angažovaného autora Shahaka Shapiru.

Táto práca je súčasťou riešenia projektu KEGA 021 UKF-4/2019 Literárna konštrukcia textov pre deti a mládež v praktických rozboroch.

Pramene

- APPELFELD, A. (2015). *Adam & Thomas*. Preložil Jeffrey M. Green, ilustroval Philippe Dumas. New York: Seven Stories Press, 2015. ISBN 978-1-60980-634-7
- APPELFELD, A. (2014). *O holčičce z jiného světa*. Prel. Šárka Doležalová. Praha: Albatros, 2014. 111 s. ISBN 978-80-00-03665-6
- ORLEV, U. (2013). *Ostrov v Ptačí ulici*. Praha: Práh, 2013. 197 s. ISBN 978-80-7252-433-4
- ZULLO, A. – BOVSUN, M: (2018). *Deti holokaustu*. Motýl, 2018. 196 s. ISBN 978-80-81641-56-5
- yolocaust.de* [online art project] [cit. 22. 9. 2019]

Literatúra

- A Conversation with Aharon Appelfeld*: video by Shachaf Dekel. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=jJkkAP_5eNQ [online] [cit. 22. 9. 2019]
- APPELFELD, A: *Holocaust je súčasnosť*. (Pripravila Zdena Líkařová, publikovaly Hospodářské noviny 28.04.2000). Dostupné z: http://www.pwf.cz/archivy/texty/rozhovory/aharon-appelfeld-holocaust-je-soucasnost_2600.html
- HOLLYDAYOVÁ, L. (ed.). *Holocaust a válka očima dítěte: (utajené deníky)*. Praha: Prostor, 1997. 312 s. ISBN 80-85190-56-7
- KAPLAN SOMMER, A. (2017). *No More Shoah Selfies: Why the Controversial Yolocaust Project Was Taken Down*. 2017. Dostupné z: <https://www.haaretz.com/jewish/.premium-why-the-yolocaust-project-was-taken-down-1.5491110> [online] [cit. 22. 9. 2019]
- NÜNNIG, A. (2006). *Lexikon teorie literatury a kultury. Konceptce/osobnosti/základní pojmy*. Brno: Host, 2006. 912 s. ISBN 90-7294-170-4
- MEŠŤAN, P. (2001). *Otázky a problémy výučby o holokauste*. Bratislava: Informačná kancelária Rady Európy v Bratislave, 2001. 28 s. ISBN 80-968528-0-4
- URBANOVÁ, S. (2018). *S holokaustom za zády. Téma holokaustu v české a překladové literatuře pro děti a mládež po roce 1989*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2018. 323 s. ISBN 978-80-7464-992-9.
- www.yadvashem.org

Kontakt

Mgr. Hana Zeleňáková, PhD.
Ústav literárnej a umeleckej komunikácie
Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
email: hzelenakova@ukf.sk

EMOCIONÁLNO-EXPRESÍVNE JAZYKOVÉ PROSTRIEDKY PRAVICOVÉHO POPULIZMU AKO SÚČASŤ VÝUČBY MATERINSKÉHO JAZYKA

Zdenka Kumorová

Resumé: *V súčasnej informovanej spoločnosti sa prostredníctvom médií či internetu študenti a žiaci dostávajú k rôznorodým komunikačným zdrojom, ktoré ich majú priviesť k mnohým klamlivým informáciám s extrémistickým či populistickým obsahom, ktorých cieľom je manipulácia adresáta. Identifikácia emocionálno-expresívnej lexiky je súčasťou vyučovania materinského jazyka pri výučbe lexikálnej roviny. V súčasnosti sa však vyučovacie hodiny nezameriavajú na dešifrovanie emocionálno-expresívnej lexiky v textoch pravicových populistov. Naším cieľom je upriamiť pozornosť vo vyučovaní materinského jazyka na túto špecifickú lexiku, aby potenciálni adresáti vedeli demaskovať skrytý obsah takéhoto textu.*

Kľúčové slová: *expresívno-emocionálna lexika, lexikológia, jazyk pravicového populizmu, agresivita v komunikácii*

Summary: *In today's informed society, through the media or the Internet, students and pupils receive a variety of communication sources to lead them to misleading information with extremist or populist content aimed at manipulating the addressee. The identification of emotional-expressive lexis is part of the teaching of the mother tongue in the teaching lexicology. At present, the lessons do not focus on unmasking the emotional-expressive lexis in the texts of right-wing populists. Our goal is to draw attention to this specific vocabulary in the teaching of mother tongue so that potential addressees can unmask the masked content of such text.*

Keywords: *Expressive means, Lexikology, Language of Right-wing populist, Aggressiveness in Communication*

Úvod

Otvorený prístup k informáciám v mediálnom priestore prináša mnohé pozitíva ako je informovanosť a tiež zvyšovanie vzdelanosti. Nesie so sebou aj mnohé negatíva, jedným z nich je dešifrovanie hodnovernosti a pravosti informácií z množstva prístupných zdrojov. Útočenie extrémistických skupín na potenciálnych adresátov prostredníctvom zradikalizovaného jazykového prejavu nepredstavovalo väčšie nebezpečenstvo väčšmi, ako je to v súčasnosti v neobmedzenej dobe internetu. V minulosti sa tento fenomén šírili medzi potenciálnymi prijímateľmi ťažšie v dôsledku menších komunikačných možností. Možný negatívny vplyv na najzraniteľnejšie a najmanipulovateľnejšie osoby, akými je mládež, vidí aj vláda SR, ktorá vyvíja úsilie na väčšiu prevenciu proti komunikačným a iným nátlakom extrémizmu na Slovensku. Ministerstvo vnútra SR skoncipovalo dokument *Koncepcia boja proti extrémizmu na roky 2015 – 2019*, v ktorom definuje „strategické priority Slovenskej republiky v oblasti predchádzania a eliminácie radikalizácie, extrémizmu a s nimi spojenej protispoločenskej činnosti ohrozujúcej základné práva a slobody osôb a základy demokratického právneho štátu“ (<https://www.minv.sk/?VRAX&subor=225999>, s. 2). Dokument zdôrazňuje v súvislosti s demokratickými princípmi dištanc „od akceptácie prejavov, ktoré by pôsobili nenávisťne voči skupinám obyvateľstva pre dôvody akými sú rasa, farba pleti, pohlavie, etnická, či národnostná príslušnosť, sexuálna orientácia alebo náboženské vyznanie“ (tamtiež, s. 2). Na Slovensku a celkovo v Európe majú tieto prejavy svoju temnú históriu, ktorá v určitých premenách pretrváva dodnes, i keď v podstatne menšom, no o to viac premyslenom, ľahko nedešifrovateľnom prevedení, avšak rovnako nebezpečnom. Jediný účinný nástroj, ako zamedziť prejavom extrémizmu a radikalizmu, je zvyšovanie vzdelanosti a povedomia, či celkovo verejnej objektívnej mienky o hrozjacej entite. Vzhľadom na identifikáciu prejavov pravicového extrémizmu a populizmu, rovnako ako aj zradikalizovaného jazyka v strane Kotleba – Ludová strana Naše Slovensko (LSNS), je táto strana predmetom nášho výskumného záujmu, a to vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu mládeže na školách.

Zdroje a jazyk pravicového extrémizmu s dosahom na vzdelávanie

Zdroje extrémizmu a radikalizmu sú prístupné adresátom v rôznych podobách ako sú bilbordy, volebné programy strán, reklamné texty vo forme tlačných a elektronických letákov, volebné plagáty, texty webových stránok a texty sociálnych médií. Práve tieto posledné kanály sú pre najzraniteľnejšiu skupinu mladých ľudí, akými sú práve žiaci a študenti, denným príjmom, o to viac treba venovať pozornosť práve tejto potenciálnej skupine adresátov, ktorí by mohli byť ľahkým terčom cielenej manipulačnej rétoriky populistov.

Na Slovensku sa prejavy extrémizmu a pravicového populizmu šíria prostredníctvom strany LSNS viac až od roku 2011, no výraznejšie výsledky ich snažení strana získala až v regionálnych voľbách v roku 2013, pričom odvtedy strana kontinuálne zaznamenáva výraznejšie volebné zisky v jednotlivých voľbách na Slovensku. Štatistická analýza voličov a sympatizantov tejto strany sa pokúsila odhaliť príčiny preferovania tejto strany a rovnako identifikovať spektrum voličov. Ukázalo sa, že voľba tejto strany voličmi súvisela predovšetkým s frustráciou občanov z dlhodobu nepriaznivej ekonomicko-sociálnej situácie v slovenskej spoločnosti a tento odkaz odovzdali prevažne mladší voliči, ktorí sa dlhodobu dožadujú nejakej zmeny a vyslovujú dôveru alternatíve pred súčasným nefungujúcim stavom v krajine. Strana si uvedomovala dlhodobý stav nespokojnosti a na tom si postavila svoj volebný program. Konkrétne apelovala predovšetkým na potreby mladých rodičov, ale i strednej i staršej generácie univerzálnymi témami ako je kvalita bývania a života či zvyšovanie prosperity v obciach, zdravotná starostlivosť a zlepšovanie pracovných podmienok, išlo skôr však o všeobecné sľuby podobné ostatným politickým stranám. Preto sa ako účinnejšia stratégia strany zdala byť práve negácia súčasného establišmentu a poukazovanie na vplyvy jeho riadenia.

Kotleba – Ludová strana Naše Slovensko (LSNS) spadá do definície populistickéj radikálnej pravice tým, že jej predstavitelia vzhliadajú k úzko koncipovanej ideológii, podľa ktorej je spoločnosť rozdelená do dvoch hlavných homogénnych skupín „spravodlivých“ a „skorumpovaných“ (príkladom je delenie na spravodlivé obyvateľstvo a skorumpovanú elitu, či spravodlivý národ a nepriateľské menšiny, atď.)“ (Mikuš – Gurňák – Mári-

ássyovej, 2016, s. 51). Členovia LSNS prispôsobujú jazyk tejto ideológii strany v dvoch identifikovateľných tendenciách: vyhraňovanie sa voči súčasnej vládnej garnitúre, či už domácej, alebo bruselskej, vyhraňovanie sa voči menšinovej spoločnosti, či už domácej, alebo imigračnej. Obe tematické základne majú neobmedzené zdroje z toho hľadiska, pretože v rámci etnického a sociálneho rozvrstvenia patrí Slovensko k diverzifikovanej krajine, čo dáva viacero podnetov na kultúrno-spoločenské, ekonomické, jazykové či etnické diskurzy v spoločnosti.

V tzv. veľkej politike v parlamentných voľbách v roku 2016 sa predstavitelia strany zamerali na opozičný vzťah vonkajší nepriateľ verzus domáci slovenskí obyvatelia. Texty zosobňovali vonkajšieho nepriateľa Brusel a EÚ a rovnako NATO. V slogane „*Postavíme Slovensko nad diktát Bruselu*“ možno za expresívno-hodnotiacu lexému označiť slovo *diktát*, ktorého hodnotiacia zložka významu implikuje v sebe negatívny príznak vo význame vnucovanie autoritatívnej vôle, autoritatívny rozkaz či nútený príkaz, nátlak. V syntagme *postavíme nad diktát* sa značí vízia v záchranu pred týmto mocenským strohým príkazom a snaha o záchranu Slovenska pred podriadením sa vlastnej suverenity inému cudziemu elementu. Argumenty neodpovedajú na to, ako to predstavitelia strany urobia, ale poukazuje sa na inakosť: *Odolnosť voči korupcii a finančným skupinám*. či *Odvahou proti systému!* Strana tak prichádza s alternatívnymi návrhmi riešenia spoločenskej krízy a štylizuje sa do role skutočných záchrancov a sľubuje nápravu.

Ďalší protest proti Bruselu vychádza z konštatovania o byrokratizme v SR: „*V dôsledku tejto šikany zanikli stovky slovenských firiem*.“. Tu možno za špecifickú lexiku označiť slangové slovo šikana so silne hodnotiacou zápornou zložkou významu *obťažovaný*. V tejto vete možno za príznakovú a metúcu, klamlivú uviesť aj číslovku *stovky*, ktorá je signálom veľkej kvantitativity niečoho, znamená to, že cielené hyperbolizuje text. Vo výkladovom slovníku je číslovka *stovky* uvádzaná s expresívnym kvalifikátorom a cielené slúži na označenie neurčitého veľkého množstva niečoho. Aj v tomto prípade je pre ciele textu takéto využitie lexémy *stovky* zavádzajúce, rovnako ako zvyšný obsah textu. Jazyková stratégia tejto strany uplatňuje expresivitu kvantitativity pre zvýšenie intenzity účinku obsahu textu. Svedčia o tom aj tieto vyjadrenia: „...*Už sa na nás valia hordy moslimských imigrantov*...“, kde sa lexéma *hordy* označuje ako expresívne hovorové slovo v sú-

časnosti označujúce v hovorovej komunikácii veľké množstvo ľudí na jednom mieste. Podľa spoluautorov Mikuša, Gurnáka a Máriássyovej (2016, s. 49) súčasné strany krajnej pravice „využívajú xenofóbnu problematiku pomerne účelovo ako tzv. „populárnu xenofóbiu“, kde sa kladie dôraz na súlad voličskej nálady s otázkami cudzorodých elementov, najmä v otázke imigrantov“. K problematike EÚ sa viaže aj text s expresívnou konštrukciou s negatívnym hodnotiacim príznakom: „*Kritiku Európskej únie sa bruselskí byrokrati snažia umlčať rozprávkami o eurofondoch*.“ Konkrétne ide spojenie *umlčať rozprávkami o eurofondoch*, kde sémantický význam slova *umlčať* nesie opisnú zložku významu so synonymickou opisnou zložkou s negatívnym významom *prinútiť mlčať* či *nedovoliť prejavovať sa*. Tento význam pôsobí v konotácií so slovom *rozprávka*, ktoré nesie v sebe negatívnu hodnotiacu zložku významu v expresívnom prenesenom význame *nepravdivý* ešte silnejšie, účinnejšie. Antieurópsky a proti NATO vyznievajú aj tieto vyjadrenia: „...*odmietame obmedzovanie suverenity členských štátov Európskej únie, ako aj projekt Spojených štátov Európskych; Presadíme vystúpenie Slovenska z teroristického paktu NATO a slovenských vojakov stiahneme z okupačných zahraničných misií*. Spájanie aktivít, resp. nečinnosti Bruselu s aktivitou, resp. nečinnosťou rómskej menšiny, má na adresáta dvojnásobný efekt, pričom negatívny hodnotiaci komponent implikovaný v pejoratíve *povaľač* posilňuje asociačný citovo-hodnotiaci impulz: *Poslanec Uhrík preto vyzval povaľačov z bruselských kaviarní, nech o rasizme len neteoretizujú, ale nech si prakticky vyskúšajú prísť bývať do niektorej osady plnej neprispôsobivých asociálov*. Ani spájanie tzv. vnútorných nepriateľov z domácej radov a ich stotožňovanie s kriminalitou nie je ojedinelým výrokom v komunikácii strany: *Asociáli majú ďalšie domy zadarmo*, „*ľudsko-právni*“ *aktivisti zasa tisícové platy. To všetko z našich daní!*

Intenzifikačný charakter má aj adjektívum v superlatíve *najvyšší* v slogane „*Najvyšší čas vystúpiť z EÚ!*“. Hyperbolizačný význam plní aj adverbium *predražene* vo vete *Nezamestnaných zapojíme aj do prác, ktoré doteraz predražene vykonávali súkromné firmy*, pričom zodpovedá opisnému významu *prevyšujúci veľkú hodnotu*.

Na zvyšovanie účinnosti ovplyvňovania a cieleného manipulovania adresátov sa využíva jazyková stratégia negovania prostredníctvom označovania tzv. mainstreamových médií ako šíriteľov a podporovateľov súčasného zla a nepravdy: *Takto to dopadne, keď súdy a politici začnú riadiť štát*

tak, aby sa zapáčili protislovenským médiám!, „vážim si prácu tzv. „alternatívnych médií“ a ich snahu dopĺňať tendenčné mainstreamové spravodajstvo v neľahkej informačnej vojne.“ Médiá podľa pravicových populistov predstavujú zdroj šírenia zla v krajine v zmysle protichodnej dichotómie dobra a zla (porov. Mikuš – Gurňák – Máriássyovej, 2016). Preto je pre tieto strany príznačné šíriť vlastnú ideológiu prostredníctvom vlastných blogov a webových stránok či vlastných médií. Posolstvo ich vyjadrení sa šíri premyslenými vyjadreniami, ktoré majú expresívny radikálny charakter. Typickými motívmi ich komunikátov sú nelichotivé informácie o stave krajiny, pričom sa vypichnú negatívne stránky v zmysle výlučnosti pred akýmkoľvek inými. Pričom príčinu tohto stavu vidia v symbióze vládnucej garnitúry a médií podporujúcich túto nepriazeň tým, že ju neodsúdia: *Na tomto prípade jasne vidíte, že pre väčšinu politikov v parlamente (a rovnako ani pre médiá) nemá Váš život, alebo život Vašich blízkych, rovnakú cenu ako život cudzinca.*

Texty strany pravicového populizmu nie sú prvoplánové, ich význam a posolstvo správ je premyslené a zašifrované do metafor, ktoré je ťažšie demaskovať. „... v niektorých prípadoch sa premieta do významu či obsahu lexikálnej jednotky i hodnotiaci vzťah používateľa jazyka, a to v podobe hodnotiacich príznakov...“ , ide o tzv. hodnotiace slová, ktoré okrem kognitívnej zložky významu „reprezentujú hodnotiaci postoj a citový hodnotiaci vzťah k označovanej entite“ (Orgoňová, Bohunická, s. 48, 2011). Hodnotiacia zložka významu slov je implikovaná v opise, výklade vlastnosti lexémy, nie je nijako nápadná, a pritom je mimoriadne účinná. No pri poznaní postupov výstavby textov sa ľahko demaskuje. Napr. v rétorike kotlebovcov sa frekventovane vyskytuje hodnotiace slovo parazit, ktoré v biologickom opise značí cudzopasný organizmus a sekundárnym významom značí pejoratívny význam „príživník“. Toto slovo nájdeme v sloganoch strany, ale aj v textoch reagujúcich na súčasné aktuálne dianie na Slovensku: *Spravíme poriadok so zlodejmi v kravatách aj s parazitmi v osadách., Sociálnu politiku postavíme na princípe zásluhovosti a odstránime zvýhodňovanie nielen cigánskych príživníkov pred slušnými ľuďmi. Parazitom, ktorí odmietnu pracovať, nedáme zadarmo vôbec nič – žiadne domy, dávky, ani príspevky.; ... trestný a väzenský systém upravíme tak, aby si každý, politik aj parazit, dobre rozmyslel, či bude radšej poctivo pracovať, alebo kraťovať a lupiť.* (webová stránka LSNS Program – Desatoro LS Naše Slovensko) Opisné zložky významu tohto

slova disponujú základovým významom *cudzopasný organizmus*, tzn., že hodnotiaci negatívny komponent označujúci zlú entitu nie je vyjadrený priamo v opisnej zložke významu, ale je implikovaný vo význame cudzopasný ako vo všeobecnosti neprosperujúci komunita, spoločnosť. Čiže deskriptívna povaha významu slova parazit je poznačená negatívnou hodnotiacou zložkou, ale nie je priama, je len implikovaná a je výsledkom narušenia konvencie fungovania spoločnosti. Lexéma parazit nesie v sebe zo sémantického hľadiska zároveň intelektuálny aj emocionálny komponent, ktorým sa zvyšuje persuzívna účinnosť u adresáta (porov. Dolník, 2007). „Príživníctvo sa v našich spoločenských podmienkach hodnotí ako negatívny jav (intelektuálne hodnotenie) a takáto aktivita vzbudzuje pocit odporu nad takouto osobou (emocionálne hodnotenie). Vo význame jednotky sa aktualizuje emocionálny hodnotiaci komponent navrstvený na intelektuálny základ.“ (Orgoňová, Bohunická, s. 54, 2011) Zámerom využívania takýchto lexém je vyvolať u prijímateľa emocionálny pocit osobnej krivdy, vlastnú zaangažovanosť a súčinnosť pri odstránení tohto spoločenského neľahu, napríklad aj pomocou voľičskej priazne a podpory. Vo všeobecnosti je aj pri lexéme parazit rozvinutý potenciálny hodnotiaci komponent prítomný v opisnej zložke základového významu a zároveň je v sekundárnym významom prítomný emocionálny hodnotiaci lexikálny význam, ktorý je zreteľne identifikovaný prostredníctvom štylistického kvalifikátora označujúceho pejoratívne slovo s vysoko záporným hodnotiacim príznakom. V súvislosti s rómskou menšinou sa v textoch vyskytujú negatívne konotácie s emocionálno-expressívnym negatívnym hodnotiacim účinkom: *cigánski útočníci, asociáli z osád, neprispôsobiví obyvatelia v Jarovniciach, tlupa asociálov, neprispôsobiví spoluobčania, asociálne živly, cigánski extrémisti* a pod. Intenzifikovanie účinku na adresáta o tomto nepriateľovi spoločnosti predstaviteľa strany dosiahnu postavením opozitných pozitívnych konotácií v tesnej blízkosti pri tých negatívnych: *slušní ľudia, obeť brutálnej vraždy asociála, bežní ľudia, obeť terotu, nevinní ľudia* a pod.

Radikalizovaná komunikácia je adresovaná súčasnej vládnej garnitúre ako signál rovnakého nesúhlasu riadenia štátu, aký má ľud. Preto je kritika do radov politikov príznaková a hovorová, aby hodnovernejšie presvedčila voľičov o úprimnosti ich sľubov. Využívanie hovorovej uvoľnenej rétoriky je v publicistike motivované, teda vedomé a zámerné (Čechová, Krčmová, Minářová, 2008).

Komunikačné stratégie pravicového populizmu disponujú určitými špecifickými črtami, ktoré sa zreteľne zrkadlia na lexike textov. Dominantné sú tzv. vlajkové slová, ktoré disponujú väčšou intenzitou a ich cieľom je „útočiť“ na city a postoje cieľovej skupiny. Zámerne využívané jazykové prostriedky strany LSNS vykazujú veľkú mieru expresivity a agresivity útočiace na nespokojných ľudí, ktorých nespokojnosť pramení zo sociálno-ekonomickej nerovnosti v krajine. Expresivitu možno chápať podobne ako Čermák pragmaticky v zmysle syntagmatickom alebo paradigmatickom (2010, s. 124): „*pragmatický aspekt lexému (tj. jednotky v systéme) alebo jeho užití (tj. jednotky v textu), popř. jiných jednotek, a účinek, který se posluchačem vnímá jako nápadný v důsledku dvojího typu odchylky proti většinovému úzu a očekávání*“. Ďalšou účinnou jazykovou stratégiou kotlebovcov je snaha vzbudiť zdesenie u adresátov načrtnutím katastrofického scenára v súvislosti s aktuálnou situáciou s migráciou do Európy. Všetky argumentačné vzory strany sú zámerne využívané na naplnenie vlastných straníckych záujmov s cieľom získať si náklonnosť širokého spektra verejnosti. Verejnosť, ktorá si neoveruje pravosť vykonštruovaných a citovo podložených informácií, pretože na prvom mieste je podstatná osobná skúsenosť a vlastná krivda. Emocionálno-expresívna lexika s negatívnym hodnotiacim odtienkom od-súva formálnu nepríznačnú lexiku z radikalizovanej politickej reči a stáva sa hrubou, nevykazuje základné znaky slušnosti, kompromisu, je útočná a bezohľadná. Média sú oficiálnym zdrojom získavania informácií, no v súčasnej dobe sa oficiálnosť, reprezentatívnosť a verejnosť z médií vytráca pod vplyvom konkurencie veľkého množstva médií. Mediálna sféra má svoje možnosti získavania prijímateľov; expresívno-emocionálna hodnotiacia lexika a neformálne hovorové prostriedky sa približujú k adresátovi, sú mu sympatickejšie, osobnejšie, sebe vlastné. Jazyk kotlebovcov je až na hrane hovorovosti a prezrádajú ho aj jazykové chyby a štylistické nedostatky.

Zameranie sa na ľud s populisticky orientovaným obsahom môže zastierať sprievodné signály, ktoré strana pravicového extrémizmu vysiela a prejavuje svoju náklonnosť k extrémistickej ideológii; ide predovšetkým o samotný názov strany, znak strany, fašistická numerická symbolika, pozdrav prívržencov strany Na stráž!, ktorým sa kotlebovci zdravili aj parlamente (symbol je prevzatý z čias Hlinkovej gardy).

Typickým znakom ideológie extrémizmu je militantný slovník vychádzajúci z ideológie fašizmu, ako napríklad tvrdá protireakcia, armáda,

zbraň, bojovať a pod. V komunikácii kotlebovcov je možno nájsť ho v súvislosti s radikálnym riešením situácie, napr. *Rozšírime právo pri ochrane života a majetku použiť zbraň.; LS Naše Slovensko pripravuje na margo tohto teroru tvrdú protireakciu.*

Populizmus sa v jazyku pravicového extrémizmu vyskytuje pomerne veľmi často a v rôznych jeho premenách. Zreteľnejšie sa prejavuje v nízkej politike na úrovni krajov v komunálnych voľbách. Pri orientácii na ľud a národ sa využíva už spomínaný stavebný prostriedok – opozitná dichotómia MY – domáci vs. ONI – cudzí (cudzí môžu byť vo všeobecnosti všetky menšiny, aj imigranti), prípadne MY dobrí vs. ONI zlí (vládnuci politici), ako napríklad *Každý deň vidíme, že liberáli sú ochotní pre víťazstvo vo voľbách ochotní urobiť čokoľvek. Spájajú sa krížom-krážom, bez ohľadu na rozdiely v niektorých názoroch, len aby uspeli. Poučme sa od nich! Alebo sa záujem o ľud prejavuje bez tejto dichotómie, napr. Dôchodkový vek určíme na 60 rokov., Zvýšime materskú dávku na 100 % platu matky., Poberanie materskej dávky zvýšime až na 3 roky., Slušným rodinám dáme možnosť získať nájomný byt., Zavedieme bezúročné mladomanželské pôžičky.* Štylistickým jazykovým prvkom je rovnako rétorická figúra synekdocha, ktorú populisti využívajú na označenie lepšej časti národa – ľud, ktorý podporuje programové priority tejto strany, ostatní sa považujú za nepriateľov (Štefančík, Dulebová, 2017).

Rovnako zobrazovanie charismatického vodcu, ktorý si vie svojím vystupovaním získať sympatie nás, patrí medzi základné piliere populizmu v strane LSNS – Kotleba vystupuje v názve strany a rovnako na rôznych obrazových materiáloch. Reč tela alebo vyjadrenia populistov sa štandardne stávajú účinnejšie pre tú skupinu obyvateľstva, ktorá si nemá záujem overovať výpovednú hodnotu takýchto sloganov, hesiel. Preto sa často prezentujú predstavitelia pravicového populizmu písomne, takto môžu útočiť a fascinovať jazykovými premyslenými stratégiami oveľa efektívnejšie. Ďalším populistickým manipulačným účinkom na ľudí je spájanie vo všeobecnosti činnosti strany s kresťanstvom: *Výchovu a vzdelávanie mládeže postavíme na tradičných národných a kresťanských hodnotách., Za boha a za národ!; LS Naše Slovensko si je dobre vedomá toho, že ako národ a rasa prežijeme len vtedy, ak budú naše rodiny veľké – plné slušne vychovaných detí, vedomých si svojej národnej a kresťanskej identity.* (Pozn. označenie nadprirodzenej bytosti boh sa vo vyjadreniach LSNS vyskytuje v rôznych ortografických

obmenách s malým a veľkým písmenom, no správna forma by mala byť s veľkým písmenom na označenie kresťanského Boha na znak úcty.) Ideologicky súvisí táto orientácia na kresťanstvo so súdobou históriou slovenských dejín: „Boh a Cirkev je dôležitou súčasťou politického slovníka, aj kvôli odkazom na existenciu prvej Slovenskej republiky (1939 – 1945), na ktorej čele stál katolícky kňaz.“ (Štefančík, Lidák, 2017, s. 276)

Aj v posledných prezidentských voľbách v roku 2019 sa jazyková stratégia populizmu pravicového extrémizmu premietla do slovníka namiereného voči súčasnému vládnucemu systému ako vnútornému nepriateľovi, s ktorým priamo súvisí podpora konania vonkajšieho nepriateľa. Na propagačných materiáloch sme našli vyjadrenia ako *Za slovenskú vzájomnosť, proti vojne s Ruskom. Konečne slovenský prezident*. Slogan naznačuje orientáciu a sympatie na východ prostredníctvom lexém Rusko a spojenia slovanská vzájomnosť, a teda aj svoj rezervovaný postoj k západu a politike Európskej únie. Na inom plagáte figurovala antikampaň kandidátky na prezidentku z dielne Mariana Kotlebu: „*Spolu to dokážeme, obsadiť Európu.*“ *Zuzana Čaputová. Ich prezidentka*. Využívanie negatívnej propagácie iného kandidáta, či predstavovanie alternatívy voči súčasnému riadeniu štátu sa zdá byť veľmi účinné na voličov, pretože Kotleba získal 10,39 % hlasov a spomedzi 13 kandidátov na post prezidenta skončil na celkovom 4. mieste. Čo predstavuje veľmi silný výsledok a opodstatnený záujem verejnosti o tento fenomén v politike.

V posledných voľbách do Európskeho parlamentu paradoxne – keďže na webovej stránke dlhodobo figuruje petícia za vystúpenie Slovenska z EÚ – strana LSNS ako krajne pravicová strana obsadila na Slovensku 3. miesto s percentuálnym podielom 12,07 a získala tak 2 mandáty v Euro-parlamente do roku 2024.

Najbližšie voľby do parlamentu SR sa budú konať na jar v roku 2020, čiže aktivizácia a činnosť strany je v plnom prúde. Na webovej domovskej stránke sú príspevky reagujúce na súčasnú kritickú situáciu v republike, za ktorou vidia jediného vinníka: súčasnú koalíčnú a opozičnú vládu. Vnútorného nepriateľa – rómsku menšinu – spájajú s lexémami so silno negatívnym hodnotiacim parametrom, pričom negatívny účinok podporujú štylistickou figúrou, teda hromadením synonym (nepripustné, neakceptovateľné), prípadne sa intenzifikuje negatívny obraz menšiny strohým exemplifikovaním páchaných negatívnych javov: *Ak budeme tolerovať páchanie*

menej závažných previnení, ktoré zvykneme označovať ako „drobná“, resp. „otravujúca kriminalita“ (krádeže, obťažovanie, vyhrožovanie, znečisťovanie životného prostredia a pod.), pre ktorú má I. Biháriová pochopenie, a ktorú táto predstaviteľka Progresívneho Slovenska považuje za ospravedlniteľnú „nutnosť“ a spôsob prežitia veľkej časti cigánskeho obyvateľstva, nevyhnutne to u páchatelov trestnej činnosti povedie k presvedčeniu o ich trestnoprávnej nepostihnuteľnosti, čo v právnom štáte je neprípustné a neakceptovateľné. Na antikampani je postavená takmer celá programová vízia a propaganda strany aj v týchto blížiacich sa voľbách.

Pre extrémistické prejavy sa predstavitelia strany LSNS dostali pred súd, bol im prisúdený finančný trest a zákaz šírenia extrémistickej ideológie, no rozpustenie strany a zákaz činnosti strany sa zatiaľ nepodarilo zrealizovať ani na žiadosť prokurátora Čížnára na Najvyššom súde SR.

V strednej škole sa najobširnejšie venuje pozornosť lexikálnym jazykovým prostriedkom len v prvom ročníku; v učebnici sa odkazuje na slová podľa citového príznaku (Caltíková a kol, 2006). Bližšie sa uvádzajú expresívne slová (citovo zafarbené) s kladným a záporným príznakom, pri ktorých sa konkrétne uvádza rozdelenie týchto slov na zdobeniny, rodinné slová, detské slová, eufemizmy na osi s kladným významom. V súbore slov so záporným významom sa uvádzajú pejoratíva, vulgarizmy, dysfemizmy a slová so zveličujúcim významom (augmentatíva). Ako protipól k neutrálnym slovám (bez citového príznaku). V ďalšej stredoškolskej učebnici, rovnako schválenej Ministerstvom školstva SR, od spoluautoriek Hincovej – Húskovej (2009) sa na citovo zafarbené slová poukazuje v rámci členenia slovnej zásoby zo štylistického hľadiska podľa expresívnosti. V tejto učebnici sa vysvetľuje aj pojem *expresívne slová*, pričom definícia smeruje k vyjadrovaniu postoja hovoriaceho k skutočnosti a tento postoj determinuje kladný alebo záporný vzťah ku skutočnosti. Kladný postoj ku skutočnosti sa naznačuje oproti novej inovatívnej učebnici pomocou deminutív, eufemizmov a hypokoristík (nefigurujú sa tu detské slová) a záporný postoj sa hodnotí prostredníctvom pejoratív augmentatív, dysfemizmov a vulgarizmov. Tieto pojmy sú obohatené aj o ich stručnú definíciu, rovnako ako aj sú pri nich uvedené viaceré demonštratívne príklady, čo možno hodnotiť ako pozitívny fakt pri lepšom pochopení a osvojovaní si tejto lexikálnej problematiky. Na prehĺbenie zručností o tejto problematike svedčia cvičenia umiestnené v samostatných cvičebniciach k jednotlivým učebni-

ciam. Cvičenia (Caltíková a kol, 2007) sa zameriavajú na expresívnu lexiu, ktorá má kladný či záporný význam a ktorá je nápadná a izolovaná od textu, napr. utvorenie zdobnenín a zveličujúcich slov. Študenti mali v ďalšom cvičení dešifrovať expresívne slová v ukážke básne J. Mihálíka, kde sa expresívne slová vyskytovali 2-krát (*navyhrážal, nahromžil*). V cvičebnici od Caltíkovej a kol. pre 1. ročník stredných škôl viac cvičení na odhaľovanie expresív v textoch nebolo. V cvičebnici od spoluautoriek Záborskej, Húskovej, Hincovej (2009) sa expresívne slová s kladným významom (deminutíva ako *mamička, synček, maznáčik*; familiárne slová ako *Anička, Samo, Duro, Durko*; hypokoristiká ako *láska, love*) nachádzali v umeleckom texte divadelnej hry od S. Štepku *Jánošík*. V tejto cvičebnici nájdeme aj izolované, samostatné cvičenia bez nadväznosti na textové ukážky; aj tu sa venuje pozornosť expresívam so zameraním na záporný význam slova (*osol, truľo, ozembuch, chmuľo, trpák* a iné – prevažne pejoratívneho charakteru), avšak venuje sa tu pozornosť aj vo všeobecnosti expresívam bez hodnotiaceho významu na osi + -. Expresívne slová, ktorých cieľom nie je poukázať na negatívny hodnotiaci parameter významov slov, ale na ich formálnu nápaditosť, intenzitu, sú súčasťou aj tejto cvičebnice: *capnúť, jačať, tresnúť, božekať, horekovať, švacúť*. Vo verejnej reči sa okrem kognitívneho významu v sprostredkovanom obsahu premietajú aj hodnotiace sémantické príznaky – hodnotiace slová, ktoré reprezentujú hodnotiaci postoj a citový hodnotiaci vzťah k označovanej entite na základe jej hodnotových vlastností, charakteristík či parametrov (porov. Dolník, 2003, Orgoňová, Bohunická, 2006). Tieto úlohy sú zamerané na identifikáciu emocionálno-expresívnych slov v cvičebniciach, absentujú však texty, ktoré rovnako v sebe nesú expresivitu, a to s určitým zámerom na adresáta. V škole sa málo zameriava na texty, ktoré apelujú na študentov agresívnou rétorikou, resp. v nich vzbudzujú záujem obsahom textov s premyslenou jazykovou stratégiou persuzívnej rétoriky, prípadne je význam textov metaforizovaný, skrytý.

Záver

Návrh našej didaktickej transformácie lexikologickeho obsahu vzdelávania predstavuje prácu s aktuálnymi textami z verejne dostupných médií a podrobnú analýzu vybranej lexiky. Cieľom bude odhaľovanie hodnotia-

cich príznakov, ktoré reprezentujú hodnotiaci postoj a citový vzťah k nejakej zobrazovanej entite. Návrh úloh do vyučovania materinského jazyka by mal smerovať k analýze špecifickej lexiky internetových textov zo sociálnych médií, resp. domovských stránok strán jazykového extrémizmu, v ktorej by dokázala cieľová skupina populistických extrémistov identifikovať vlajkové slová, emocionálno-expresívne príznaky významov a skryté manipulačné zámery strany.

Vo vyučovaní slovenského jazyka v časti lexikálne prostriedky by mohli figurovať aj aktuálne a zároveň rôznorodé texty, ktoré zachytávajú súčasné dianie v spoločnosti a v ktorých je cielene alebo náhodne uplatňovaná emocionálno-expresívna a hodnotiacia zložka významu. Identifikovanie a rozpoznanie takýchto lexém by mohlo byť prospešné pri zabránení zámerného manipulovania a ovplyvňovania adresáta pri preferovaní vlastných stranických a mocenských záujmov politických strán pravicového populizmu. Potenciálnym textovým zdrojom by mohli byť obrazové či textové propagačné materiály, reklamné bilbordy, texty webových stránok a texty sociálnych médií, napríklad facebookové texty. Dôkladná analýza jazykových prostriedkov so zameraním na lexiu pomôže odhaliť skrytý potenciálny hodnotiaci komponent lexikálnych významov, prípadne implikovaný emocionálny hodnotiaci lexikálny význam a afektívny hodnotiaci lexikálny význam. Emocionálna zložka lexikálneho významu rovnako účinne pôsobí na city a postoj adresáta, či už je prítomná priamo v základovom význame inherentne identifikovateľná kvalifikátorom, alebo je obsiahnutá v sekundárnom význame so štylistickým kvalifikátorom, prípadne je výsledkom nápadnej prítomnosti v určitom kontexte.

V zmysle plnenia koncepcie prevencie voči prejavom so zradikalizovaným obsahom sme presvedčení o tom, že sa identifikácia prejavov extrémizmu a radikalizmu musí vedieť demaskovať, dešifrovať prostredníctvom jazykových modelov a poznania špecifických jazykových stratégií pravicových populistov. Tí v snahe zvýšiť svoje stranické preferencie a mocenské postavenie využívajú celý rad jazykových stratégií, ktoré sú špecifické určitými jazykovými prostriedkami a postupmi.

Literatúra

- CALTÍKOVÁ, M. a kol. (2006). *Slovenský jazyk pre 1. ročník stredných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2006. 96 s. ISBN 80-7158-605-6.
- CALTÍKOVÁ, M. a kol. (2007). *Slovenský jazyk pre 1. ročník stredných škôl*. Cvičebnica. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2007. 64 s. ISBN 978-80-7158-606-7.
- ČECHOVÁ, M., KRČMOVÁ, M., MINÁŘOVÁ, E. (2008). *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. 382 s. ISBN 978-80-7106-961-4.
- ČERMÁK, F. (2010). *Lexikon a sémantika*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, 2010. 358 s. ISBN 978-80-7422-020-3.
- DOLNÍK, J. (2007). *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. 231 s. ISBN 978-80-2232-308-6.
- HINCOVÁ, K. – HÚSKOVÁ, A. (2009). *Slovenský jazyk pre 1. – 4. ročník stredných škôl*. Bratislava: SPN – Mladé Letá, 2009. 368 s. ISBN 978-80-10-02376-9.
- Koncepcia boja proti extrémizmu na roky 2015–2019*. [online]. [Popisurobený 19. 5. 2018]. Dostupné na internete: <https://www.minv.sk/?VRAX&subor=225999>
- MIKUŠ, R. – D. GURŇÁK, D. – A. MÁRIÁSSYOVÁ, A. (2016). Analýza volebnej podpory Mariána Kotlebu ako reprezentanta krajnej pravice v krajských voľbách 2013. In *Sociológia*, ISSN 1336-8613, 2016, č. 48, s. 48–70.
- ORGOŇOVÁ, O. – BOHUNICKÁ, A. (2011). *Lexikológia slovenčiny. Učebné texty a cvičenia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. 254 s. ISBN 978-80-8127-030-7.
- ŠTEFANČÍK, R. – DULEBOVÁ, I. (2017). *Jazyk a politika. Jazyk politiky v konfliktnej štruktúre spoločnosti*. Bratislava: FAJ Ekonomickej univerzity v Bratislave, 2017. 194 s. ISBN 978-80-225-4414-6.
- ŠTEFANČÍK, R., LIĐÁK, J. (2017). Priateľ a nepriateľ. Jazyk pravicového populizmu. In ŠTEFANČÍK, R. (ed.): *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie II*. Bratislava: Ekonická univerzita, 2017. ISBN 978-80-225-4424-5. S. 473–483.
- ZÁBORSKÁ, M., HÚSKOVÁ, A., HINCOVÁ, K. (2009). *Cvičebnica. Slovenský jazyk pre 1. ročník stredných škôl*. Bratislava: SPN – Mladé Letá, 2009. 128 s. ISBN 978-80-10-01737-9.

Kontakt

Mgr. Zdenka Kumorová, PhD.
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Filozofická fakulta
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
J. Herdu 2
917 01 Trnava
Slovensko
zdenka.kumorova@ucm.sk

Štúdiá vznikla v rámci riešenia projektu APVV-17-0128 *Komparácia jazykových stratégií pravicového populizmu (Nemecko – Rakúsko – Česko – Slovensko): lexika – texty – diskurzy*.

PRÁCE S TEXTY S TEMATIKOU HANDICAPU JAKO SOUČÁST PODPORY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jitka Zítková

Resumé: Příspěvek představuje dílčí část metodického materiálu pro literární výchovu na 1. stupni základní školy, který vzniká jako jeden z výstupů projektu zaměřeného na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Prezentovanou částí materiálu je blok pěti výukových lekcí postavených na práci s texty literatury pro děti s tematikou zdravotního omezení a také sociálního handicapu a šikany. Komentáře k obsahu a průběhu lekcí jsou zasazeny do širšího kontextu problematiky literární výchovy v podmínkách inkluzivního vzdělávání. Na závěr je zařazena krátké reflexe z realizace lekcí.

Klíčová slova: literární výchova, inkluzivní vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, literatura pro děti s tematikou handicapu, lekce literární výchovy pro primární školu.

Abstract: The contribution presents one part of methodical materials for literary education at primary schools. These materials are the main component of results of the project focused on pupils with special educational needs. The author presents five lessons based on texts for children with the theme of handicap (e. g. physically or visually handicapped child, social handicap, bullying). The lessons are put into the context of the inclusive education in general. Some information about realization of these lessons are mentioned in the end.

Key words: teaching literature, inclusive education, special educational needs, theme of handicap in literature for children, literary lessons for primary school.

Úvod

Na problematiku inkluze lze pohlížet z různých stran, optimisticky i se skepsí, přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v třídních kolektivech je ale realitou. Ne úplně novou, ale se vzrůstající četností, na kterou musí praxe základních i středních škol adekvátně reagovat, ideálně s dostatečnou podporou patřičných zainteresovaných institucí. Součástí snah podpořit inkluzi je i projekt s názvem Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole, řešený napříč obory na PdF MU v Brně pod vedením odborníků z oboru speciální pedagogiky. Jedním z hlavních cílů projektu je vznik metodik jednotlivých předmětů (oborů) pro práci s kolektivy žáků, mezi nimiž jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo se zdravotním postižením. V nejobecnější rovině jde jednak o pomoc inkludovaným (integrováným) žákům podle jejich potřeb při zvládnutí vzdělávacího obsahu (diferenciací metodických postupů, úkolů apod.), jednak o formování dobrých vztahů mezi žáky v kolektivu, především právě mezi žáky integrovanými a intaktními. V jednotici nadoborové rovině je prioritou druhý z cílů.

Autorka příspěvku se podílí na přípravě literárněvýchovné složky metodiky pro český jazyk a literaturu na 1. stupni základní školy, jejíž hlavní cíle jsou dva a korespondují s cíli výše uvedenými:

1. Usnadnit integrovaným žákům práci přípravou diferencovaných metodických postupů, výukových materiálů (především pracovních listů s diferencovanými úkoly) a organizačních postupů.
2. Pomocí výukových činností naplňovat nejen cíle předmětu, ale skrze ně vytvářet optimální atmosféru v kolektivu, v dlouhodobějším horizontu se pak snažit o budování dobrého klimatu třídy (vztahy mezi dětmi, dětmi a vyučujícím, mezi žáky integrovanými a intaktními, ale i mezi žáky integrovanými¹ a intaktními navzájem).

Metodický materiál pro český jazyk a literaturu počítá především s přítomností žáků se specifickými poruchami učení (dyslexií, dysgrafií) ve třídách, žáci se zdravotním handicapem buď z hlediska oboru nepředstavují větší specifický problém (např. vozíčkář), nebo vyžadují individuální pod-

1 Při jejich větším počtu.

poru (včetně technické), která je nezbytná i ve většině dalších předmětů (problémy se zrakem, sluchem, které ale umožňují navštěvování běžné základní školy), popřípadě vyžadují odbornou pomoc speciálního pedagoga také napříč předměty (mj. Aspergerův syndrom). Proto je problematice práce se žáky se zdravotním omezením věnováno méně prostoru a praktická část metodiky předpokládá přítomnost pouze žáků se specifickými poruchami učení, i když mnohá témata jsou zpracována jako víceméně univerzální, a to především ve vztahu ke druhému, osobnostně a sociálně kultivačnímu, cíli.

V další, stěžejní, části příspěvku bude představena dílčí část připravovaného metodického materiálu pro výuku literární výchovy u žáků mladšího školního věku. Konkrétně půjde o vymezení základních oblastí intervence a především o komentář k bloku pěti výukových lekcí s jednotčím tématem, kterým je zobrazení handicapu v literatuře pro děti.

Stat

V literárněvýchovné složce předmětu byly vymezeny tři stěžejní oblasti, na které je při naplňování obou cílů metodiky třeba především zaměřit pozornost. Vzhledem ke specifické literárně estetické povaze předmětu si metodický materiál činí ambice dílčím způsobem podpořit především naplnění druhého cíle metodiky a projektu – cíle sociálně-vztahového, osobnostního, propojujícího racionální a emoční složku osobnosti žáků. Těmito třemi oblastmi jsou:

1. Překonávání recepčních bariér a zvyšování motivace žáků ke čtení.
2. Sdílení čtenářských zážitků jako způsob překonávání komunikačních a sociálních bariér v kolektivu.
3. Vlastní slovesná tvořivost a její individuální a kolektivní reflexe.

Ad 1.

Role motivace ke čtení je zcela zásadní, a to u všech žáků. Je dobré si uvědomovat, že dyslektik, který je čtenářem, je schopen dosahovat při práci s textem v mnoha směrech lepších výsledků než nedyslektik, ale nečtenář. Přestože nechutí k psanému slovu je u dyslektiků pochopitelnější, ve snaze handicap překonat (často pod vlivem rodičů) se mohou stát v porozumění textu úspěšnější než nečtenáři. Naopak dyslexie ještě prohloubená nečte-

nářstvím bývá u starších žáků mnohdy subjektivně vnímána i jako omezení z hlediska možností budoucí profese. Žáci dyslektici-čtenáři své profesní možnosti tak negativně nehodnotí (Zítková, 2012). Je jasné, že se závažností poruchy učení stoupá nechuť k jakémukoliv textu, projevující se snižující se ochotou do práce s textem se vůbec zapojovat. U žáků s dyslexií se proto jako nejdůležitější ukazuje překonání apriorního odporu k literatuře, pasivity, nevíry ve vlastní schopnosti a přínosnost čtení pro jejich život. Vést k zájmu o knihy je lze například prací s ilustracemi, prací s krátkými, ale ucelenými a tematicky přitažlivými texty, ideálně s výraznou pointou, zapojováním „všech smyslů“ do recepce textu, postupnou prací s rozčleněným textem (a např. využití předvídání) a samozřejmě pozitivním hodnocením každého pokroku a aktivity.

I u žáků se zdravotním postižením je důležitá motivace k recepci literárních textů, která podle míry postižení může, ale také nemusí být výrazněji snížena. Třeba „neslyšící si na základě svých předchozích komunikačních zkušeností a většinou nezdařených pokusů o recepci psaných textů vytvořili ke čtení celou škálu negativních postojů“ (Souralová, 2002, s. 16). V případě menšího sluchového postižení je vhodné propojování slova s obrazem, obrazové vyjadřování neznámých slov, vytváření informativních ilustrací (velmi dobře lze využít komiks). U žáků se zrakovým postižením je pochopitelně nanejvýš vhodné využití audioknih. U žáků s postižením zraku nebo sluchu je estetická výchova významným prostředkem v procesu edukace. Na potřebu rozvoje optimálního estetického citění u zrakově postižených upozorňuje např. Schindele (1985; podle Rödlerová, 2015, s. 67) a další. Rozvíjení estetického vnímání ve vztahu k literárnímu textu je součástí motivačního procesu, který se pozitivně podílí na začleňování handicapovaných do kultury a života společnosti.

Individuální přístup k žákům s Aspergerovým syndromem musí být mj. tolerantní ke zvláštnostem jejich vnímání jazyka. Tito žáci mohou mít při recepci literárního textu potíže s chápáním obrazných vyjádření (metafor, přirovnání), protože vše interpretují doslovně, i když „mnohé děti se ale s postupujícím věkem naučí chápat jejich význam, pro některé se dokonce stanou zdrojem zájmu a sběratelské vášně“ (Thorová, 2016, s. 113). Žáci s Aspergerovým syndromem mohou také hůře rozumět sociálním situacím, mezilidským vztahům a emocím ve zobrazovaném fikčním světě literatury, tedy v těch jeho rovinách, které jim činí potíže v realitě.

Ad 2.

Žák s dyslexií by se měl ve výuce dostatečně zapojovat do řízeného procesu literární komunikace, do sdílení prožitků z textu, diskuse, utváření schopnosti adekvátně chápat literární vyjadřovací prostředky. I krátký, promyšleně zvolený, esteticky působivý text, který však žáka nepřetíží potřebou dlouhého soustředění na technickou stránku čtení, může poskytnout dostatek různorodých podnětů. A samozřejmou variantou je u dyslektiků zpřístupnění textu poslechem (nahrávka, předčítání). Důležitá je následná práce s emocemi, představami, subjektivním individuálním vnímáním, uvědomováním si možné významové otevřenosti i nejednoznačnosti textů. Tedy totéž, co u žáků intaktních, jejichž výchozí recepční situace je však příznivější. Při „povídání si“ nad texty by se měli zapojovat všichni žáci, navzájem se vyslechnout a respektovat. Žáci s dyslexií musí dostat stejný prostor, zapojit se do sdílení individuálních pocitů, názorů a představ. Společná komunikace nad vhodně zvolenými texty přispívá k utváření a upevnování sociálních dovedností i poznávání sebe sama.

Při práci s texty, které poskytují modelové sociální situace, je vhodné domyšlení neukončených příběhů, vymyšlení pokračování, úprava vedoucí ke „správnému“ řešení konfliktů apod. Významným momentem vzájemného poznávání, sdílení prožitků nad modelovými situacemi, které nějakým způsobem vytvářejí paralelu reálné skutečnosti a zároveň více či méně přesahují přímou sociální zkušenost žáků, může být práce s literární fikcí pro žáky se zdravotním postižením a jejich spolužáky. Třeba u dětí s vážným postižením zraku je možné jejich handicap citlivě využít jako zdroj atypických pohledů na realitu. Intaktní žáci se i takto mohou naučit „jinému“ vidění reality, které je často zdrojem básnické obraznosti, a to zejména s využitím jiných smyslů než zraku - mohou si uvědomit zvukové, hmatové, čichové i chuťové podněty předmětů a jevů. U žáka s Aspergerovým syndromem je zase možné modelové příběhy využít jako základ „sociálních scénářů“, podle nichž se učí rozumět určitému sociálnímu chování a nacházet cestu k vrstevníkům i oni k němu.

Z těchto předpokladů vychází také zařazení práce s literaturou s tematikou handicapu do struktury praktické metodiky. Práce s modelovými situacemi umožňuje představit intaktním žákům i problematiku handicapu, s nímž sice nepřichází do bezprostředního kontaktu, ale mohli by.

Ad 3.

Se slovesnou tvořivostí se v literární výchově setkáváme zpravidla ve dvou obecných podobách – jako s volnou tvořivostí, která má blízko k postupům ve slohu, a jako s tvořivostí interpretační, která je úzce spojena s uměleckým textem, který dotváří, přetváří, modifikuje. Dochází k propojení literárně komunikačního procesu (do určité míry zpravidla ve všech rovinách – percepční, apercepční, interpretační i konkretizační) s vyjadřovacími dovednostmi, hlavně jazykovými a kompozičními. Obě podoby slovesné tvořivosti mají v literární výchově své důležité místo.

Žáci s dyslexií (často provázenou dysgrafií) však mívají při plnění tvořivých slovesných úkolů tendenci k pasivitě, hledají různá „úniková“ řešení (např. opsání části originálního textu). Přesto lze pracovat s jejich představivostí, myšlením v obrazech i ve více dimenzích, ideálně při skupinové práci. Mohou například vymýšlet hypotézy konce příběhu, domýšlet vzhled postav, místo děje, vynechané verše, a to u vhodných textů na základě pochopení jejich základního obsahu a smyslu. Žák s dyslexií se může dobře uplatnit také tam, kde může tvořivě pracovat s literaturou jinak než slovem. Výtvarná i dramatická tvořivost má na základní škole, zejména prvním stupni, široké možnosti. Psanému slovu se dyslektik vyhýbat nesmí, ale ne na úkor zážitkového rozměru recepce umělecké literatury.

Žáci se zdravotním postižením budou i v tvořivých projevech výrazně limitováni stupněm svého postižení. U postižení sluchu jde mj. o míru osvojení si mluveného jazyka, u zrakově postižených o technické možnosti kompenzace handicapu. Žáci s Aspergerovým syndromem se zpravidla jako možní tvůrci nejeví. Podle Thorové však mohou být nadaní téměř ve všech oblastech a jsou známé děti, které píší pohádky, příběhy a knihy (Thorová, 2016, s. 195).

Tvořivé výstupy všech typů a u všech žáků musejí být podrobeny reflexi. Je to důležité nejen kvůli zhodnocení výtvorů, ale i kvůli uvědomění si širší podob, v jakých lze text rozvíjet.

Součástí praktické části metodického materiálu pro literární výchovu je – jak již bylo výše vícekrát zmiňováno - blok pěti vyučovacích lekcí, jehož tematická homogenita je dána výběrem ukázek z literatury pro děti s tematikou zdravotního, ale i sociálního handicapu. Literární obrazy handicapovaných dětí umožňují významné výchovně-vzdělávací přesahy do reality, včetně - zde především - reality inkluzivní školy. Předpokládaná

časová dotace lekcí je od 45 do 90 minut, čas je ovlivňován především nezbytnou délkou ukázek.

Ačkoliv šlo o tematiku různorodou, jádrem všech zvolených knih je situace handicapovaného dítěte a jeho okolí, ve vybraných ukázkách doložená na nějaké – pro daný handicap charakteristické, i když ne vždy konfliktní – situaci. Z toho vyplynul jistý strukturní paralelismus v plánovaném průběhu lekcí:

- Každá lekce zpravidla začíná úkolem typu předvídání, který je motivován buď názvem knihy, vybrané kapitoly, nebo základním motivem.
- Následuje seznámení s textem, a to - podle náročnosti textu a diferenciace dle specifických potřeb žáků - společně hlasitým čtením, samostatně čtením tichým, nebo poslechem (předčítání učitele nebo dobrého čtenáře z řad žáků).
- Žáci pracují s pracovním listem a plní písemné, popř. výtvarné úkoly. Výjimečně (u náročnějšího tématu Aspergerova syndromu) je zařazena pouze ústní diskuse.
- Lekce jsou zpravidla uzavřeny přesahy do reality handicapovaných, žáci řeší navozenou problémovou situaci (více či méně přímo vázanou na literární fikci), navrhují možnosti pomoci a podpory apod.
- Množství činností a úkolů ovlivňuje míra nezbytných informací o problematice – nejvíce informací je zařazeno v lekcí věnované autismu a také výcviku asistenčních psů.

Konkrétní plán jednotlivých lekcí ale vzhledem k odlišnosti tematiky i způsobů literárního

zpracování nevykazuje známky stereotypu.

Nyní nabízíme podrobnější komentář k plánovanému průběhu jednotlivých lekcí.

1. lekce – práce s knihou Daniely Krolupperové *Já se nechtěl stěhovat!* (téma šikany)

Z knihy Daniely Krolupperové byly vybrány dvě ukázky. Obě jsou z první části knížky a dochází v nich poměrně rychle ke gradaci problému druháka Martina po příchodu do nové školy. V první ukázce (Krolupperová, 2010,

s. 8–15)² vede maminka Martina poprvé do nové, městské, školy. Martin se bojí nových spolužáků i celé velké školy: „Jeho stará škola byla malá, známá a přátelská. Tahle velká škola jako by na něj cenila zuby.“ Usměvavá paní učitelka ho odvede do třídy. Když ho představí – jmenuje se příjmením Vokurka – třída se rozesměje, přičemž hlavním aktérem veselí je chlapec Vašek. Po škole jde několik kluků s Vaškem hrát fotbal, ale Martina nepozvou. Druhá ukázka se odehrává druhý den (Krolupperová, 2010, s. 17–24), který sice pro Martina začal dobře – povídáním se spolužačkami – dopadl ale nevalně. Martin si vůbec nevěřil ve čtení a četl velmi špatně, což vyvolalo posměch Vaška a smích celé třídy. O přestávce pak Martinovi kluci vedení Vaškem sebrali plyšový talisman (žirafku), házeli si s ním a honili tak Martina zlomyslně po celé třídě.

Cílem práce bylo konfrontovat žáky s literárním zpracováním modelové situace, kdy je malý školák šikanován svými vrstevníky. Žáci měli identifikovat špatné a dobré chování postav a zaujmout k němu stanovisko. Stejným cílem byl výchovný dopad ukázek (jakákoliv odlišnost není důvod k zesměšňování a ponižování).

Na začátku hodiny žáci na základě názvu knížky odhadují, kdo asi bude její hlavní hrdina a o čem bude příběh. Poté dostanou pracovní listy, a to tak, že polovina žáků obdrží list s první a polovina s druhou ukázkou. Protože obsah obou úryvků je svou podstatou velmi podobný s téměř stejnými aktéry, jsou úkoly na obou pracovních listech totožné a lze je splnit i při přečtení pouze první části textů (v PL je hranice uvedena a jde o variantu předpokládanou u žáků s SPU).

Znění úkolů z pracovních listů: 1. Napiš co nejvýstižněji, jaký pocit jsi měl/a po přečtení příběhu. 2. Napiš několika větami, o čem příběh byl, a vymysli mu nadpis. 3. Kdo všechno se podle tebe v příběhu choval špatně? Vyber si jednu z těchto postav a napiš jí vzkaz (co bys mu/jí chtěl říct). 4. Kdo všechno se podle tebe naopak zachoval dobře? Vyber si jednu z těchto postav a napiš jí vzkaz (co bys mu/jí chtěl říct).

Po samostatné práci s PL následuje společné procházení odpovědí, stručné převyprávění ukázky slouží k seznámení s ní i těch žáků, kteří ji nečetli. Hodinu uzavírá diskuse na navozené téma: Myslíte si, že to, co se stalo Martinovi, se může stát někomu i ve skutečnosti? Jak podle vás může

2 Většina použitých textů byla pro výukové účely krácena.

Martin situaci řešit? Jak byste se zachovali vy, kdybyste se ocitli na jeho místě? Jak byste se zachovali na místě jeho spolužáka?

Do hodiny je možné podle času zařadit hru z publikace Niny Rutové Metodický materiál ke knize D. Krolupperové Já se nechtěl stěhovat! vydané v roce 2014. Hra je zaměřena na podporu vzájemného poznávání a cílenou nabídku zábavných činností o přestávkách pro jednotlivé spolužáky (Rutová, 2014, s. 9-10).

2. lekce – práce s knihou Moniky Elšíkové *Bubu* (téma sociálního handicapu – jiné barvy pleti)

Z textu poměrně krátkého příběhu (Elšíková, 1999, s. 5–22) byly vybrány části ze začátku knihy, které navozují situaci dítěte tmavší barvy pleti, které se ocitá v dětském domově. Příímý vypravěč (chlapec sám) vypráví o tom, jak na něj brzy po příchodu do domova někteří kluci pokřikovali hanlivou písničku „Černoušek Bubu...“ a on před nimi utíkal. Tak přišel ke své přezdívce, která se pak přenesla i do nové školy, kam začal chodit. I třídní učitelka mu občas místo Williame nebo Billy řekla Bubu. Se spolužáky se bál stýkat, aby se ho nevyptávali. Jednoho dne šel místo do školy do parku a vzpomínal, jak jeho vzhled a domnělý původ mnohdy komentovali i kolemjdoucí, především starší „báby“. Po návratu do domova musel ředitelce slíbit, že už neuteče. Ukázka končí větou: „Což jsem slíbil, ale nemůžu zaručit, jestli to ještě někdy nezopakuju, poněvadž si tady připadám jako ve vězení.“

Cílem práce bylo konfrontovat žáky s literární stylizací subjektivně prožívané situace dítěte jiné barvy pleti. Žáci měli podle svých schopností (věku) pracovat s různým typem textových informací – explicitních i implicitních a s informačními „mezerami“ v textu. V aktualizacím přesahu se měli zamyslet nad vhodným přístupem k „jinakosti“ jednotlivce.

Na začátku hodiny dostanou žáci za úkol z písmen U U B B vymyslet jejich různé možné kombinace a zamyslet se nad tím, které ze vzniklých slov by mohlo být něčí přezdívka. Koho a zda si myslí, že by se mu líbila.

Následuje četba, resp. poslech části textu (po situaci ve škole; z důvodu přímého, subjektivního vypravěče je vhodné předčítání dobrých čtenářů – chlapců) a je položena nabízející se otázka, zda se Williamovi přezdívka Bubu líbila, kdo, kde a proč mu ji dal.

Po samostatné četbě celého textu (poslouchaného i zbývajícího; žáci s SPU pouze zbývajícího) žáci vyplňují ve dvojici pracovní list, který obsahuje tři body, u kterých mají napsat vždy alespoň tři Williamovy vlastnosti, myšlenky nebo pocity: 1. Co jste se o Williamovi z textu přímo dozvěděli? 2. Co si z textu o Williamovi můžete domyslet? 3. Co byste o Williamovi chtěli vědět a v textu to vůbec není? Poté se mohou postupně seskupovat do početnějších skupin (čtveřic až šestic) a postupně vytvářet alespoň jeden společný pracovní list s nápady všech členů skupiny. Následuje prezentace nápadů.

Lekci uzavírá společné zamyšlení a diskuse podnětená otázkami: Myslíte si, že William-Bubu potřebuje nějakou pomoc? Jak byste mu pomohli vy, kdybyste mohli? Myslíte si, že lidé mají sklon k tomu posuzovat druhé podle vzhledu? Setkali jste se s tím někdy? Proč to není správné?

3. lekce – práce s knihou Ivy Procházkové *Pět minut před večerí* (téma zdravotního handicapu – svět nevidomých)

Ze známé knížky Ivy Procházkové byla vybrána relativně krátká část (Procházková, 1996, s. 26–33), ve které se popisuje specifický způsob Babetčina „vidění“ – jak si představovala poštovní schránku (jako draka), vosu (ohromné zubaté nebezpečné zvíře), bouřkové mraky (tlusté obry) a dešťové kapky (malé tanečnice). Tato část je zasazena do zcela nezbytného kontextu.

Primárním cílem práce byl, kromě seznámení se s knížkou a tématem, především rozvoj vlastní představivosti žáků při výtvarné aktivitě a výchovný přesah – možnosti pomoci nevidomému vrstevníkovi. Sekundárním cílem bylo rozvíjení schopnosti uceleného vyprávění v časovém limitu.

Na začátku lekce si žáci mají nejprve představit situaci motivovanou názvem knížky – mají k dispozici přesně pět minut na to, aby kamarádovi něco zajímavého povyprávěli, a mají si promyslet, co by to bylo. Následně si ve dvojicích toto vyprávění vyzkouší a pak zhodnotí, zda to pro ně bylo jednoduché nebo ne a proč, zda stihli říct všechno, nebo jim zbyl čas, zda vyprávění kamaráda bylo zajímavé.

Poté učitel přejde k ukázce, kterou sám výrazně přečte. Po přečtení žáci vyvozují, v čem byla Babetka jiná a podle čeho to poznali. Následuje jednoduchá aktivita, při které si několik dobrovolníků vyzkouší identifikaci

přiměřeně členitého předmětu uzavřeného do neprůhledného sáčku, tedy identifikaci, která vylučuje nejdůležitější smysl – zrak. Všichni žáci si při tom uvědomí, do jaké míry je možné zrak nahradit smysly jinými.

V další části hodiny žáci pracují ve zhruba tříčlenných skupinkách, do nichž dostanou tentýž text, který poslouchali, a mají v něm zvýrazněnou některou ze čtyř částí, v nichž se popisuje Babetčino vnímání konkrétních věcí a jevů (schránka, vosy, mraky, kapky). Celý text si společně ještě jednou přečtou (jak si čtení rozdělí, je na nich, snaží se vyjíst vstříc spolužákům s SPU) a nakreslí ke své zvýrazněné části ilustraci (tedy jak oni vnímají Babetčin způsob vidění). Následuje prezentace skupin, komparace obrázků těch skupin, které kreslily ilustraci ke stejné části textu. Na závěr této činnosti může učitel ukázat originální ilustrace z knihy, jejichž autorem je u použitého vydání Václav Pokorný.

Než učitel se žáky přejde od literárního obrazu nevidomých k realitě takto handicapovaných, zmíní to, že Babetka v knížce nakonec začala po operaci vidět, a zeptá se dětí, zda si myslí, že ji skutečný vzhled světa překvapil.

V závěru lekce mají žáci ve dvojicích (nebo předtím vytvořených skupinách) za úkol napsat na pracovní list alespoň pět situací (činností), které by podle nich byly obtížné pro nevidomého spolužáka nebo kamaráda, a jak by mu mohli pomoci³.

4. lekce – práce s knihou Ivony Březinové *Kluk a pes* (téma zdravotního handicapu – dítě-vozičkář)

Z knížky Ivony Březinové byly vybrány dvě krátké ukázky (Březinová, 2011, s. 5-6 a 15-16). První je hned z úvodu, odehrává se na začátku školního roku, kdy se chlapec Julin chystá do třetí třídy, tentokrát už ne o berlích, ale na vozíku, a jeho pes César je odváděn na výcvik asistenčních psů (do „školy pro psy“). Ve druhém textu je na rozdíl od prvního, který má vypravěče autorského, soustředěného na prožívání Julina, vypravěčem César. Pes se ze své perspektivy vyjadřuje k prostředí místa výcviku a hlavně ke „kamarádům“, dalším cvičeným psům. V závěru vyslovuje svůj cíl – být osobním asistentem Julina.

3 V případě přítomnosti slabozrakého žáka ve třídě by byl úkol modifikován.

Cílem práce bylo seznámení žáků s literárním zpracováním problematiky zdravotního handicapu a především prostředí výcviku asistenčních psů. Autorka pracovala se skutečnými fakty, která dětem přibližuje zejména prostřednictvím zvířecí pohledu. Žáci si měli uvědomit jak závažnost reality postižených, tak možnost jejího zachycení s optimismem a humorem.

Na úvod vede učitel se žáky rozhovor na téma školy – jaké různé školy existují, zda do nich chodí jenom děti apod. Ať už děti zmíní i výcvik psů, nebo ne, přejde se ke čtení obou ukázek. Budou číst samostatně tichým čtením, zvolí vlastní tempo, mají možnost se k částem textu podle potřeby vracet (žákům s SPU se v této fázi může dostat podpory učitelem např. předčítáním). Poté žáci vyplňují pracovní list, který je jednoduchý pouze zdánlivě. Některé informace nejsou v ukázkách řečeny úplně explicitně, je třeba číst pozorně a dávat si věci do souvislostí. List obsahuje otázky: 1. Je podle tebe ukázka spíš veselá nebo smutná? Proč? 2. Napiš, kdo je: Julin – César – pan Brada – Ron – Ferda – Miku. 3. Kdo vypráví první část ukázky? Nabídka: a/ Julin, b/ Julinův tatínek, c/ César, d/ někdo, kdo v příběhu nevystupuje. 4. Kdo vypráví druhou část ukázky? Nabídka stejná jako u otázky předchozí.

Při kontrole splnění úkolů jsou důležité pocity dětí, mají si uvědomit, že o vážném tématu, omezujícím postižení jejich vrstevníka, Březinová vypráví s humorem, který vyplývá především ze zvolené vypravěčské perspektivy. Dále se s textem pracuje v diskusi, volně řízené otázkami: Jak se asi cítil Julin, když jel poprvé do školy na vozičku? Jak myslíte, že ho přijali spolužáci? Jak asi reagovali? Jak byste se chovali vy ke spolužákovi na vozičku?⁴ Napadá vás, jaké rasy mohl být César? Pokud bude žáky zajímat, jak to je v knížce, pak jim učitel stručně řekne, že až na jedinou výjimku se spolužáci hned zachovali velmi dobře, zajímali se o vozík a chtěli se také svézt. Závodů ale skončily malou havárií. César z knížky je zlatý retrievr, což bývají skutečně často asistenční psi.

Závěr hodiny by měl patřit informacím o psech „školách“, které kromě psů asistenčních cvičí i vodící psy pro nevidomé nebo psy signální pro neslyšící. Řadu informací lze dohledat na internetu, mj. na stánkách organizací, které se touto činností zabývají.

4 V případě přítomnosti podobně postiženého žáka je vhodná modifikace diskuse.

5. lekce – práce s knihou Ivony Březinové *Řvi potichu, brácho* (problematika dítěte s poruchou autistického spektra)

Toto téma je v knížce Ivony Březinové zpracováno na obrazu dvou literárních postav,

především mladšího Jeremiáše, bratra hlavní hrdinky, a pak Patrika, jejího spolužáka. Zatímco Patrik s Aspergerovým syndromem navštěvuje běžnou základní školu, Jeremiáš, trpící podstatně těžší formou poruchy, nízkofunkčním autismem, představuje pro svoji maminku i sestru někdy až nezvladatelně velkou psychickou zátěž. Patrikovy potíže jsou pro zdravé děti pochopitelnější než Jeremiášovy. Proto je lekce pojatá jako dvě hodiny, s využitím dvou ukázek (Březinová, 2016, s. 80-83 a 31-33), přičemž realizace obou se předpokládala ve vyšší třídě. V první hodině se pracuje s částí textu, kde Patrik ukazuje Pamele svůj „ksichtník“, sešit, kam si kreslí různé výrazy obličejů a učí se podle nich vnímat a rozlišovat lidské emoce. Tato ukázka byla rozšířena o úvodně vytvořený krátký úvod do děje. Ve druhé hodině je použita ukázka, která ukázce první dějově předchází, což ale není nijak důležité, protože jde o jinou, základní, dějovou linku týkající se situace Jeremiáše. Z ní se dozvídáme, že Jeremiáš potřebuje i ke zcela základním činnostem, jako je umývání rukou, přesnou strukturaci kroků názorně zachycenou obrázkem. Udělá pouze to, co obrázky zachycují, a i již osvojené kroky jednoduché činnosti zapomíná. V takových krizových situacích se matce i sestře v myšlenkách vrací hrozící představa umístění chlapce do ústavu.

Na úvod první hodiny učitel naznačí existenci i jiných trvalých zdravotních problémů, než je slepota či omezení pohybových možností, o nichž žáci četli v předchozích hodinách, a zeptá se žáků, co by podle nich mohlo znamenat slovo „ksichtník“.

Následuje četba ukázky, nejlépe dvakrát – nejprve společně nahlas, poté tichým čtením (popř. žák s SPU ve dvojici s dobrým čtenářem). V navazující společné diskusi jsou využity otázky: Co to tedy byl ksichtník? Proč ho Patrik měl? K čemu mu sloužil? S čím tedy měl Patrik velké problémy? Myslíte si, že ho to mrzelo? Co mu naopak podle ukázky šlo dobře? Zaujal by vás takový kluk stejně jako Pamelu? Co byste se o něm chtěli dozvědět dalšího?

V této fázi hodiny učitel uceleně a přístupně věku dětí vysvětlí, v čem vlastně spočívá Patrikův problém. Uvede pojem Aspergerův syndrom a soustředí se na nečastější a nejvýraznější problémy takto postižených –

problémy v sociálních vztazích, nepochopení mimoslovní komunikaci (gesta, vyjadřování emocí), doslovné chápání komunikace slovní a z toho plynoucí problémy s chápáním slovního humoru, nepřímých vyjádření (třeba přísloví nebo básnické obraznosti) nebo ironie. Tito lidé se mohou chovat a mluvit nevhodně, nezdvorně až drze, ale vůbec si to neuvědomují. Potřebují pravidla, řád, nesnáší změny a překvapení. Mohou mít velmi specifické a vyhraněné zájmy. Svůj handicap si ale většinou uvědomují a snaží se ho překonávat.

Spíše zábavnou a pro žáky jednoduchou vsuvkou bude práce s pracovním listem, který obsahuje obrázky obličejů vyjadřujících různé výrazné emoce⁵. Ty žáci nepochybně dokážou bez problémů „přečíst“, proto pro ně může být zářející, že jsou lidé, kteří to nedokážou.

Závěr hodiny je podobně jako u dalších témat věnován aktualizacímu přesahu. Žáci ve trojicích dostanou za úkol představit si, že k nim do třídy přijde spolužák se stejným problémem, jako má Patrik, a mají odhadnout alespoň tři konkrétní situace, se kterými by si mohl nevědět rady, a způsoby, jak by mu oni mohli pomoci. Hodinu uzavře prezentace nápadů.

Druhá hodina, která je zařazena podle věku a zájmu žáků, by začala připomenutím základní situace knihy (neúplná rodina s dítětem postiženým nízkofunkčním autismem) a výrazným předčítáním druhé ukázky. Podle potřeby učitel zařadí druhé čtení. Naváže společná reprodukce obsahu ukázky a diskuse nad otázkami: Myslíte si, že to měly maminka s Pamelou s Jeremiášem lehké? Proč se asi maminka rozhodla nedat syna do ústavu? Proč se asi knížka jmenuje *Řvi potichu, brácho*? V jaké situaci to mohla Pamela říct? (Učitel stručně vysvětlí, že Jeremiáš při každém rozrušení začal nekontrolovaně křičet, bušit kolem sebe i kousat. Jeho záchvaty byly špatně zvladatelné.)

Ve zbývajícím čase žáci ve dvojici zkusí Jeremiášově mamince pomoci a nakreslí v obrázcích přesný postup při mytí rukou tak, aby Jeremiáš na nic nezapomněl. Žáci mohou zkusit pomocí obrázků „rozfázovat“ i nějakou jinou činnost, která je sice běžná, ale mohla by Jeremiášovi dělat problém.

5 Lze využít různé zdroje, např. publikaci Lucie Bělohávkové *Rozvoj sociálních dovedností*.

Do jedné nebo druhé hodiny je vhodné zařadit motivaci k přečtení celé knihy⁶.

Závěr

Jako logický závěr zařazuji několik poznámek k realizaci lekcí v praxi: Všechny hodiny se realizovaly ve dvou třetích třídách na Základní škole Jana Babáka v Brně pod vedením třídních učitelek dr. Hoškové a Mgr. Tesáčkové.

Podle vyjádření vyučujících děti všechny ukázky a témata zaujaly, projevily adekvátní emoční reakce. U tématu šikany hrála roli jak schopnost vcítění se do situace, tak míra vlastních zkušeností, ať už skutečných nebo spíše domnělých. Paradoxně ale žák z kolektivu spíše vylučovaný text příliš neprožíval. Pracovní listy žáci vyplňovali v obou třídách až po seznámení s oběma ukázkami, protože oproti plánu lekce chtěli všichni znát oba texty. Z pracovních listů žáků jedné ze tříd vyplynulo, že zvolené dvě epizody Martinova příběhu, kdy se mu děti (zejména chlapec Vašek a jeho kamarádi) v nové škole nejprve smějí kvůli příjmení Vokurka, pak kvůli rozpakům při čtení a nakonec kvůli plyšové hračce, na děti podle očekávání zapůsobil jednoznačně negativně. Svoje pocity žáci formulovali například takto: „cítíl jsem se moc smutně“, „příšerně smutný“, „chudák Martin, ten hrozný Vašek ho strašně ztrapnil, chudáček“, „smutný, bylo mi ho líto“, „blbý, nemám ráda, když někdo někoho šikaneje nebo mě“⁷. Jeden ze žáků, který měl trochu zvláštní, až knižní, vyjadřování, napsal: „myslím, že jsem s ním soucítit, bylo mi velmi smutně“. Jeden žák vnímal text jako „smutný a legrační“. Jednoznačně špatně se v příběhu podle dětí chovali Vašek a Robin (druhý z chlapců figuruje až ve druhé ukázce jako aktivní účastník házení si s Martinovou hračkou). Ze zajímavých vzkazů, které děti těmto postavám psaly, lze zmínit: „Už nikdy se nechovejte takhle k chlapečkovi, který nebyl ani deset minut ve škole.“ „Troufat si na někoho nového není žádné vítězství, navíc jste ho vůbec nepoznali a už ho šikanejete.“ „Krucifix, kluci hloupí! Proč ho šikanejete? Vždyť jste ho ani nepoznali!“ „Vašku, Robine, co kdyby se někdo choval stejně k vám jako vy k Martinovi, zamyslete se nad sebou.“ Žák s knižním vyjadřováním volil

tuto formulaci: „Hoši, nedělejte to, oplatí se vám to. A navíc jste Martina nepoznali.“ Někdy děti volily malou výhrůžku, ale z pozice učitelky, nebo samotného Martina: „Kluci, už Martina nechte být, jinak to zavolám vašim maminkám.“ „Kluci, přestaňte mě otravovat, jestli toho nenecháte, tak na vás zavolám své rodiče.“ Jako naopak pozitivní postavy děti chápaly obě Martinovy spolužačky, které se s ním bavily – Míšu a Terezku. O něco málo méně žáků jako pozitivní postavu volilo také učitelku, jedenkrát se objevila jako pozitivní postava jediná. Vzkazy většinou obsahovaly různé varianty konstatování dobrého chování („zachovaly jste se moc hezky“ apod.). Mezi zajímavějšími vzkazy bylo například: „Zachovaly jste se moc hezky, vydržte to a nenechte ho v tom.“ „Díky, že jste se k němu chovaly hezky (i když je to kluk).“ „Míšo a Terko, byly jste snad nejhodnější k Martinovi z celé třídy. Vůbec to není zelenina.“ „Holky, jste moc hodné, můžete takhle zůstat?“ Dvakrát byly vzkazy formulovány jednoznačně z pozice učitelky, jakoby tito žáci úplně nepochopili, že mají školní situaci hodnotit sami za sebe. Žáci měli v pracovním listě také vymyslet příběhu název. Možná i vzhledem k tomu, že název vymýšleli až po přečtení obou ukázek, byly názvy dost obecné, některé ale vcelku nápadité, např.: Jedna z nejhodnějších tříd, Smutný Martin a chechtavá třída, Stěhování byl špatný nápad, Martin versus Vašek.

Velmi děti zaujala tematika, s níž se zatím příliš nesetkaly – existence škol pro psy a především problémy lidí s autismem. Pracovní list k ukázce z knihy Kluk a pes ale nebyl pro žáky třetí třídy jednoduchý, problém s náročnější formou věcného porozumění měli podle očekávání žáci s SPU, ale nejenom. Jednoduchá pro žáky nebyla již zásadní identifikace Césara jako psa, dokonce se objevila v pracovním listě i rozporná tvrzení, kdy byl jednou považován za psa a jednou za bratra Julina. Žáci oceňovali motiv kamarádství a pozitivní líčení školy, oboje si však spojovali na základě vlastní zkušenosti více s lidmi. S identifikací Césarových psích kamarádů to bylo pro žáky snazší, protože v textu jsou zcela jasné informace.⁸

Lekce s tématem autismu, v níž se pracovalo v obou třídách s oběma ukázkami, ačkoliv druhou by šlo oprávněně považovat za pro daný věk obtížnou, byla podle vyučujících z prezentované pětice nejúspěšnější. Děti ak-

6 Kniha je určena dětem od deseti let, přitažlivost pro mladší děti bude individuální.

7 Citace odpovědí žáků jsou pravopisně upraveny.

8 Autorka článku měla ale u této lekce bohužel k dispozici jenom malý vzorek vyplněných pracovních listů.

tivně vymýšlely, jak by takovému spolužákovi mohly pomáhat. Ve fikční situaci textu zcela odmítly, že by postižený chlapec mohl být umístěn do ústavu.

Velmi děti zaujalo také specifické vnímání nevidomých a výtvarný úkol. Vytvořené kresby – podle všeho velmi zajímavé - si proto chtěly odnést domů, nelze je tedy bohužel doložit ani komentovat.

V pracovních listech ke knížce Bubu měli žáci možnost více se samostatně projevit. V deseti získaných listech, zpracovávaných ve dvojici, žáci u první otázky (Co jste se o Williamovi z textu přímo dozvěděli?) uváděli především chlapcovo pravé jméno a přezdívku a také to, že žije v dětském domově (sirotčinci). Asi polovina žáků z textu přímo vyčetla, že je Bubu černocho (černý), i když explicitně to tam řečeno úplně není. Několik žáků upoutala líčená situace a zmiňovali „sprostou písničku“, výsměch a ponižování chlapce. Jeden žák Williama charakterizoval - jako hodného kluka, kterému se kluci posmívají. Zajímavé bylo, že někteří žáci část výše uváděného považovali – v odpovědích na druhou otázku, která se týkala toho, co si o Williamovi mohou z textu domyslet - za informace skrytější, které je třeba si domýšlet (je to černošek, žije v dětském domově), za domyšlené považovali i informace zcela explicitní (že Bubu chodí do školy). Polovina žáků si domýšlela věk a považovala chlapce jednoznačně za svého vrstevníka (že je mu deset let), asi i proto si domýšleli také, že jezdí na kole, aniž k tomu dával text jakýkoliv podnět. Jeden žák z textu vyvodil, že neměl sourozence a že se mu přestali posmívat. Zde šlo jasně o projekci přání. Pociťově uvažoval i další žák, který se u této otázky soustředil na vlastní pocity („je mi ho líto, mrzí mě to, nejsou to hodní lidé“). U třetí otázky (Co byste chtěli o Williamovi vědět a v textu to vůbec není?) se kromě očekávaných odpovědí (jestli si našel kamaráda, jestli ho pak měli rádi, jak se dostal do domova, kolik je mu let), objevovaly i spíše překvapivé nápady (jestli se mu smáli i rodiče, jak se asi jmenovali, jak vypadali kluci, jak vypadal park, jak se jmenovala vychovatelka). Velikost vzorku pracovních listů odpovídala práci dvojic, i tak se ale projevíly zajímavé rozdíly v uvažování dětí.

Práce s ukázkami s tematikou handicapu se celkově ukázala jako pro děti velmi zajímavá, plnicí základní cíle vybraných knih samotných. Přiměla děti přemýšlet o lidech, jejich životní situace je nesnadná nejen pro ně, ale i jejich okolí, lidech, kteří mohou být také jejich vrstevníky a mohou potřebovat jejich pomoc, nebo alespoň pochopení a vstřícnost. Literární zpracování modelových situací s jednoznačnými výchovnými přesahy do

reality přirozeně podporují druhý základní cíl projektu, v jeho rámci představené lekce vznikly. Naplánovaný průběh lekcí chtěl především podpořit potenciál ukázek samotných, pracovat s prožitkem, podnitit zájem, aktivitu a dobrou spolupráci žáků.

Literatura

- ATTWOOD, T. (2012). *Aspergerův syndrom. Porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál.
- BĚLOHLÁVKOVÁ, L. (rok vydání neuveden). *Rozvoj sociálních dovedností. Metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: APLA.
- BŘEZINOVÁ, I. (2011). *Kluk a pes*. Praha: Albatros.
- BŘEZINOVÁ, I. (2016). *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros.
- DAŇOVÁ, M. (2008). *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada.
- ELŠÍKOVÁ, M. (1999). *Bubu*. Praha: Nakladatelství Monika Vadasová-Elšíková.
- KROLUPPEROVÁ, D. (2010). *Já se nechtěl stěhovat!* Praha: Mladá fronta.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (1995). *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: ZČU-Pedagogická fakulta.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (1997). *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity.
- PROCHÁZKOVÁ, I. (1996). *Pět minut před večeří*. Praha: Albatros.
- RÓDEROVÁ, P. (2015). *Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí*. Brno: Masarykova univerzita.
- RUTOVÁ, N. (2014). *Metodický materiál ke knize D. Krolupperové Já se nechtěl stěhovat!* Praha: Mladá fronta.
- SOURALOVÁ, E. (2002). *Čtení neslyšících*. Olomouc: PdF UP.
- THOROVÁ, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- ZÍTKOVÁ, J. (2012). Porozumění textu a profesní směřování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In Z. Friedmann, et al., *Specifika profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich pracovní uplatnění. Professional Orientation of Pupils with Special Educational Needs and their Job Opportunities*. (s. 205–212). Brno: Paido.
- ZÍTKOVÁ, J. (2012). Některé aspekty literární kompetence žáků primární školy se speciálními vzdělávacími potřebami. In N. Siegllová & J. Zítková, et al., *Otázky komunikace a téma handicapu se zřetelem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami* (s. 35-58). Brno: MU.

*Příspěvek úzce souvisí s prací v řešitelském týmu projektu OP VVV,
který je zmíněn v úvodu textu.*

Kontakt

Jitka Zítková
Katedra českého jazyka a literatury
PdF MU v Brně
Poříčí 7
603 00 Brno

TÉMA HOMOPARENTALITY V LITERATUŘE PRO DĚTI

Kristýna ŠMAKALOVÁ

Resumé: *V českém prostředí patří homoparentalita k ožehavým tématům. Jak jej malým dětem představit? Nenarušuje zpracování homosexuality v knihách pro děti tradiční představy o knize pro malé čtenáře – knize, která má pobavit a končit happy endem? V příspěvku představujeme analýzu vybraných titulů, které zprostředkovávají malým čtenářům ve věku 3–9 let téma netradiční rodiny. V analýze jsme se zaměřili nejen na děj, ale i doprovodné ilustrace. Domníváme se, že literatura je jednou z cest, jak vzdělávat a vychovávat jedince do současného rychle měnícího se světa. Kniha se tak může stát prostředkem pro narušování tabu.*

Klíčová slova: *homoparentalita, literatura pro děti, rodina*

Abstract: *In the Czech society, homoparentality is a delicate topic. How to introduce it to young children? Does the topic of homosexuality in the books for the children break up the traditional ideas of the book for little readers – a book that entertains and ends with a happy ending? The paper presents an analysis of selected titles that convey the topic of unconventional families to readers aged 3–9 years. In the analysis, we focused not only on the plot but also on esthetic contents. We believe that literature is one of the ways how to educate individuals into today's rapidly changing world. The book may become a means of disruption of taboo.*

Key words: *homoparentality, children's literature, family*

Úvod

Termínem homoparentalita¹ označujeme rodičovství stejnopohlavních párů. Toto rodinné seskupení vzbuzuje bouřlivé reakce ve společnosti, neboť narušuje představy o tradiční rodině. Za jeden z prostředků, který otevírá téma netradiční rodiny ve společnosti, můžeme označit intencionální literaturu pro děti a mládež. *Četba beletrie (estetické poznání světa v dílech umělecké literatury) umožňuje objevovat rozmanité životní situace, příběhy, konflikty, charaktery a osudy jiných lidí* (Jindráček a kol, 2013, s. 693–694). Ve snaze přiblížit ony životní situace a příběhy ostatních se v posledních letech některá nakladatelství zaměřují na tvorbu, která mladým čtenářům zprostředkovává rozličné náměty, jež vedou k zamyšlení se nad problémy ostatních i nad jinakostí.²

Práci s knihou s tematikou homoparentality se věnují v našem prostředí pouze dvě závěrečné práce, které byly shodou okolností sepsány v roce 2017³. Zatímco v bakalářské práci Ivy Janusové *Tabu a jeho tolerance v literatuře pro děti a mládež*⁴ je homosexualita jedním ze tří témat, jimž se autorka věnuje, diplomová práce Lenky Michálkové *Dětská kniha jako nástroj výchovy k toleranci homoparentálních rodin* představuje analýzu produkce knih pro děti, které byly v českém prostředí v roce 2017 dostupné⁵.

- 1 Termín homoparentalita vytvořila Association des parents et futurs parents gays et lesbians v roce 1997. Sobotková (2007) používá termín homoparentalita jako označení pro rodiny, v nichž rodičovské role vykonávají jedinci stejného pohlaví, které žijí v homosexuálním partnerství a mají ve své péči buď děti z předchozích heterosexuálních vztahů, v adopci, po asistované reprodukci či v tzv. sdíleném rodičovství.
- 2 Jako příklad uvádíme edici Má to háček nakladatelství Pasparta, edici Bludiště nakladatelství Cesta domů, případně edici Laskavé čtení nakladatelství Triton. Převážná část intencionální literatury pro děti s tematikou homoparentality pochází z produkce nakladatelství LePress, které se specializuje na LGBT tematiku.
- 3 V tomto roce u nás vyšly tři nové tituly pro malé čtenáře s tematikou homoparentality.
- 4 Cílem práce autorky bylo zjistit, jak na vybrané tituly (*Princ & princ, Jura a lama*) reagují nejen děti v mateřské škole, ale i jejich rodiče.
- 5 Autorka odkazuje i na zahraniční tituly, které lze v České republice zakoupit. Z česky vydaných titulů do roku 2017 zmiňuje knihy *Princ & princ, Jura a lama, Jedno moře a dvě mámy*. Poslednímu ze zmíněných titulů se v příspěvku věnovat nebudeme, neboť se domníváme, že je pro čtenáře starší devíti let.

Stať

V příspěvku se zaměřujeme na analýzu současných titulů, které vyšly česky a jsou dedikovány dětem od mladšího předškolního věku do mladšího školního věku, tedy od tří do devíti let. Autoři knih námi zvolené věkové kategorie přistupují k námětu kreativně, s citlivostí, která podporuje nenásilné prvotní představení tématu. Ve vybraných dílech spatřujeme potenciál oslovit nejen dětského „čtenáře“, ale i jeho rodiče a učitele.

Mezi nejnovější tvorbu určenou pro nejmenší patří knihy amerického autora Lawrence Schimela doprovobené veselými obrázky lotyšské ilustrátorky Eliny Brasliny. Jeho dvě leporela *Teď není čas na hraní* a *Brzy ráno* vydalo nakladatelství LePress v roce 2018.⁶ Rýmovaného překladu ze španělštiny se ujal představitel současné poezie pro děti Robin Král. Ten přebásnil kratičké příběhy z každodenního života dítěte, v němž hrají hlavní roli ranní/večerní dobrodružství dětských protagonistů.

V prvním z titulů *Teď není čas na hraní* vystupuje malá dívka a její psík Rex (dle ilustrace zřejmě francouzských buldoček), který narušuje večerní přípravu na spaní lumpačením. Ačkoliv tatínci uložili dívku do postele a přečetli jí knihu, psík není připraven usnout vedle dívky. Sebere holčičce plyšového medvěda, kterého odmítá vydat. A tak začíná honička po bytě, do níž se zapojí všichni členové rodiny. Nakonec je pes dopaden, usíná spokojen, protože si na večer pohrál. Usínají i znavení tatínci, jen děvčátko

- 6 Již v roce 2009 vydalo nakladatelství Tricycle Press v Californii dva rýmované příběhy batolat (*Mommy, Mama and Me; Daddy, Papa and Me*), které se nesou ve stejném lehkém duchu jako příběhy Lawrence Schimela. I zde se jedná o obrázková leporela s doprovodným textem, v nichž je zachycena každodennost, vyrůstání dítěte v homoparentální rodině. Tituly představují hravost dětství a milující rodinu. Mezi novější zahraniční tvorbu řadíme dvě leporela pro děti od 3 let, která vyšla v Itálii v roce 2017. Opět zachycují každodennost v homoparentální rodině. Cíl je zcela zřejmý: ukázat lásku a vyrůstání v netradiční rodině. V leporelu *Le mie due mamme* představuje svou rodinu Alice, kromě maminek a prarodičů jsou její součástí i zvířecí mazlíčci (pes, papoušek a zlatá rybka). Ve druhém titulu *I miei due papà* čtenáře seznamuje se svou rodinou malá Alex, její rodinu tvoří dva tatínci a mladší sestra. Letošní novinkou je španělská obrázková kniha *Lina tiene dos mamás*, v níž si hlavní hrdinka Lina klade otázku: Proč nemám tátu? Kniha cílí na rodiče i učitele, jak anotace naznačuje, má vést nejen ke vštěpování hodnot (jako jsou tolerance a úcta), ale i k lásce k sobě samému a druhým.

zůstává vzhůru a nezbyvá mu nic jiného než počítat ovečky. Můžeme říct, že uspávání končí nezdarem.

Ve stejně lehkém duchu se nese i druhé leporelo *Brzy ráno*. Ranní příběh vypráví malý chlapec, jehož budí nedočkavý kocour. Maminky a sestra spí, a tak se o snídani pro sebe a kocoura postará vypravěč dřív, než se zbytek rodiny vzbudí. Den tedy zahajuje iniciativně pod drobnohledem svého mazlíčka. Na konci příběhu se k ranní pohodě připojují i maminky s malou sestrou.

Jak jsme již zmínili výše, příběhy doplňují výrazné ilustrace Eliny Brasliny. Ta přiřadila knihám dominující barvy. Zatímco v leporelu *Brzy ráno* převažuje oranžová barva svítání, u leporela *Ted není čas na hraní* hraje prim modrá barva – na titulní straně tmavě modrá, která asociuje stmívání.

Domníváme se, že veselé příběhy Schimela mohou oslovit nejen dítě, ale i dospělého. Téma homosexuality vytváří pouhý rámec příběhů, který může v leccem připomenout večerní i ranní rituály v rodině čtenáře.

Při čtení lepoprel si nelze nevšimnout složení homoparentálních rodin – rodiče vychovávají dítě opačného pohlaví. V prvním titulu dva otcové pečují o malou dívku a jejího psa. Ve druhé knize naopak maminky vychovávají nejen syna, ale i dceru.

Další kniha, jež je dedikována dětem od dvou let, přináší příběh, v němž dva samci „stvoří“ a vychovávají mládě ženského pohlaví. Titul *Tango: skutečný příběh jedné tučňáčí rodiny* opět vyšel v nakladatelství LePress v roce 2017. Překlada se ujala majitelka nakladatelství Markéta Navrátilová. Kniha vznikla na základě skutečných událostí v newyorské zoo.⁷

Tučňáci Roy a Silo⁸ pozorují ve svém okolí, jak páry staví hnízda, snášejí vejce, o které střídavě pečují tak dlouho, až se jim vyklube ten nejkrás-

7 Po svém vydání v USA v roce 2005 vzbudila kniha velký rozruch. Rodiče a učitelé požadovali stažení knihy z nabídky knihoven. Označovali knihu za „anti-family“, která propaguje homosexualitu.

8 V letošním roce vydala Lambie Nguyen Company Limited knihu *Peter & Paul Had Hope*, jež přináší námět dvou samčích pelikánů, kteří touží po potomku. Jejich příběh končí happy endem – nachází svou Hope.

Zvířecí homosexuální rodiče přináší i letošní francouzská tvorba *P'tit Panda fait un gâteau au chocolat* (příběh pandí rodiny, která se skládá z maminek a dítěte) a *P'tite Koala fait un gâteau au chocolat* (koalí holčička a její tatínci), zde se však zvířata chovají jako lidé, např. pečou dorty.

nější dar – malý potomek. V jednu chvíli i hlavní protagonisté pocítí touhu vychovat vlastní ratolest. Rovněž staví hnízdo a valí do něj kámen, na němž sedí jako na vejci, střídají se a doufají, avšak k jejich zklamání se nic zázračného neděje.

Jejich neobvyklého chování si povšimne ošetřovatel a rozhodne se jim do hnízda dát opravdové tučňáčí vejce. A pár opět podstupuje kolotoč péče o vejce, ze kterého se vyklube malá samička. Ošetřovatel ji pojmenuje Tango.

Jméno pro samičku nebylo vybráno náhodou – symbolika slova tango je pro dospělé čtenáře zjevná.⁹ Tango neboli tanec, který naplňuje vášeň, láska, péče a napětí. Pro takový tanec je potřeba dvou partnerů, stejně jako ke zrození a výchově jedince, tedy k procesům, jež by měly být naplněny vášní, láskou a péčí.

Na tradiční i netradiční rodinné uskupení z říše zvířat poukazuje nenásilnou formou kniha nejen krátkým textem, ale i bohatými ilustracemi Henryho Cola, který vhodně přibližuje malým „čtenářům“ svět za zdmi zoo. Umělec se vystříhal užití výrazných barev, typických pro knihy, jež jsou určeny „čtenářům“ od dvou let, čímž docílil toho, že tučňáci i jejich prostředí působí realisticky.

Z produkce nakladatelství LePress pochází i titul německého autora Markuse Orthse *Zebra pod postelí*, v němž vystupuje nejen dětský protagonist, ale i zvíře. Kniha je doporučena dětem od šesti let. Českého překladu se ujal spisovatel Radek Malý, titul vyšel za podpory Česko-německého fondu budoucnosti a Goethe-Institutu. Jako nápodoba, že se nejedná o tradiční příběh o zebře, nám slouží nejen jméno knihy, ale i anotace. *Taky si myslíte, že zebry nešplhají, snídají spíš trávu než nutelu a nemluví? Johoho jahaha. Zeptejte se Johanky a jejích kamarádů.* (Orths, 2017).

Příběh, který netradičně, jemně a s vtipem vybízí k toleranci, začíná v okamžiku, kdy se u školačky Johanky objeví pod postelí zebra, paní Milevová, která mluví. A kdyby jen mluvila, co všechno tato podivná zebra dovede, zjišťuje malý čtenář v průběhu čtení knihy. Kdo kdy viděl, aby zebra uměla počítat, znala slova jako kvantová fyzika i definice fyzikálních zákonů?! Paní Milerová dokonce dokáže napsat český palindrom KOBYLA MÁ MALÝ BOK.

9 Odkaz k tanci je zcela patrný v původním názvu titulu *And Tango Makes Three*.

Proč se zebra zjevila u dívky, se vysvětlí záhy po seznámení Johanky se zebrou. Johanka je totiž taky tak trochu jiná – vyrůstá se dvěma „homosenzuálními“ tatínky Konrádem a Pavlem, jak sama říká je „adaptovaná“, svého „biografického“ otce nikdy nepoznala, maminka zemřela při porodu. S paní Milerovou se Johanka rychle spřátelí. Otcové jsou nejdříve z přítomnosti zebry v šoku, ale zvláštního kamaráda dcery přijímají, dokonce doprovodí dceru s její netradiční přítelkyní do školy, kam Johanka chodí.

Dívka i ostatní děti ve škole vnímají odlišnost zebry jako něco vzrušujícího, projevují radost, že je paní Milerová mezi nimi. Problém ovšem nastává, když si zebry všimnou dospělí – paní učitelka a pan ředitel. Přítomnost zebry považují za nepřístojnost, paní Milerová se vymyká dosa-
vadním představám o zebřích. A ačkoli paní Milerová prokáže své hluboké znalosti, ředitel požaduje, aby školu opustila, plánuje ji nechat odchytit zřízenci zoologické zahrady.

A zde se projeví Johančino porozumění situaci, v níž se díky faktu, že má dva tatínky, ocitá. V okamžiku, kdy ředitel na zebra spustí lavinu argumentů, proč by neměla být ve škole¹⁰, se Johanka prohlásí za mimozemšťanku. Nemá totiž maminku, ale jen dva tatínky, a tudíž by jí měli ze školy vyhodit též. Pan ředitel třídu opouští po argumentačním boji, avšak i přes přímluvu paní učitelky je nakonec zebra odvedena zaměstnanci zoologické zahrady. Ještě před svým zadržením dokáže paní Milerová povzbudit děti i paní učitelku ve snění – zavede hodinu snění, rozvíjení fantazie.

Homoparentalita v tomto příběhu, stejně jako u leporel Schimela, opět vytváří rámec, v němž se sráží dětský svět fantazie a dospělé ratiō.¹¹ Navodit atmosféru dětské hravosti se snaží i ilustrace české umělkyně Dory Dutkové. Působí jednoduše, bez přehnaných barevných kombinací. Celé grafické pojetí titulu dokonce vyvolává představu, že byla kniha vydaná v minulém století. Text má šedofialovou barvu, obálka nese tlumeně žlutou barvu.

10 „V žádném případě tu nemůžeš zůstat! Škola je pro žáky! A žáci jsou lidé. A ty člověk rozhodně nejsi.“ (Orths, 2017, s. 24)

11 Knihy, v nichž se dospělí výrazně vyhrazují vůči homoparentalitě, spadají do tvorby pro starší děti (od 9 let). U nás vydalo v roce 2015 nakladatelství LePress překlad nizozemské knihy P. Felleri *Jedno morče a dvě mámy*.

Jediným zástupcem české tvorby s tematikou homoparentality¹² u nás je kniha Markéty Pilátové *Jura a lama*, kterou již v roce 2012 vydalo nakladatelství LePress za podpory Slovensko-českého ženského fondu. Zde opět stojí homoparentalita v pozadí (Jura žije s maminkami na ovčí farmě). Hlavní prim hrají zvířata z farmy, konkrétně ovce, které nemohou přijmout skutečnost, že si maminky Jury dovolily koupit na farmu lamy z Bolívie. Příběh tedy zpracovává téma jinakosti (cizí kultura, netradiční rodina) prostřednictvím zvířat, nese v sobě poselství o učení se toleranci.

Ovce představují jedince, jež vytváří rychlé soudy, bojí se neznámého, nesnaží se porozumět ostatním, šíří fámy lamách. Neuvědomují si, jakou sílu mají jejich slova. Zaslepenost a zbytečná nesnášenlivost ovcí způsobuje neštěstí. Ztratí se mladý beránek Julek, který neprokoukl lži svého stáda a vydal se za údajným pokladem. Do pátrání po zmizelém se zapojí nejen kocour Micifu, Jura s maminkami Julou a Jolou, ale i lamy. Objevení beránka Krtkou Brtkou, která ovcím promluví do duše, přináší smíření ovcí s lamami. Brtka vyzývá zvířata, aby si nevymýšlela hlouposti, nelhala, nepletichařila, ale snažila se navzájem se od sebe učit. Každý má čím přispět k společnému dílu. Důležité je také uznat chybu a omluvit se. Jak Krtka Brtka ovcím poručí, tak se stane. Ovce i lamy se začnou navzájem učit, spřátelí se, navzájem se dobrovolně navštěvují. Někdejší strach a fámy ovcí jsou zapomenuty.

Příběh doprovází tvorba výše zmíněné ilustrátorky Dory Dutkové. V případě knihy *Jura a lama* působí ilustrace, jako by je nakreslilo dítě. Převládají teplé barvy, jednoduché tvary. Výrazná je i grafika písma názvu kapitol a číslování stran.

Titul *Jura a lama* využila ve svém výzkumu Janusová (2017). Snažila se zjistit, nakolik budou dospělí i děti nakloněni myšlence práce s touto knihou. Pracovala s titulem Pilátové ve dvou třídách vybrané mateřské školy. Dle jejich slov nikdo ze 40 rodičů neprojevoval odpor pro použití knihy ve čtení s dětmi. Poté, co knihu četla ve svých třídách (věk dětí 3–4), poukázala na skutečnost, že se děti nepozastavovaly nad faktem, že má Jura

12 Matoucí se pro čtenáře může zdát název tuzemského titulu Radka Malého *Nikolka a dvě mámy*. V příběhu se jedná také o zobrazení netradiční rodiny, nikoli však homoparentální. Chlapečka Nikolku vychovávají dvě sestry (dvojčata) jedna jej porodila a druhá se maminkou stala.

dvě maminky, spíše je zaujala jména zvířat, chování ovcí i to, že maminky chovaly lamy.

Poslední titul představený v příspěvku nese název *Král & král & rodina*. Autorkami jsou Lindy de Haan a Stern Nijland. Netradiční pohádka vyšla v roce 2017 v nakladatelství Větrné mlýny (edice Větráček) za podpory Nizozemského literárního fondu, navazuje na první díl *Princ & princ*¹³. Jedná se tedy o jediné dva tituly s homoparentální tematikou, které nevyšly v nakladatelství LePress. Překlady obou knih se ujala nederlandistka a stand up komička Adéla Elbel.

Příběh začíná v okamžiku, kdy se po svatbě princové, již jako králové, vydávají na svatební cestu po Africe. Čtenář s Bertíkem a Krasomilem poznává taje Afriky, místní faunu a flóru.

Manželský pár si v průběhu cesty všimá zvířecích rodinek a zatouží po vlastní ratolesti. Přemýšlí, co vše by museli po návratu domů zajistit, aby mohli mít potomka.¹⁴ Netuší, že si jako tajný suvenýr přiváží z dovolené malou holčičku. Ta si je vybrala za rodiče. Kniha tedy končí happy endem, neboť holčička (Daisy) nalezla milující rodiče a králové získali potomka.

Dominantním prvkem knihy není jednoduchý, krátký příběh, ale výrazná grafika autorek knihy, proto jsme do příspěvku zařadili ukázkou dvojstrany, na níž dochází ke zlegalizování osvojení Daisy (viz. obr. 1). Celá kniha je prochnuta pestrými obrazovými kolážemi, v nichž precizně autorky propojily text příběhu, jednotlivá písmena a obrázky. Kniha se vyznačuje silným pozitivním nábojem. Ilustrace působí jednoduše, jakoby je kreslilo dítě. Předpokládáme, že právě tato výrazná grafika má potenciál oslovit malé čtenáře.

Závěr

Na základě analýzy titulů můžeme konstatovat, že autoři zpracovávají citlivé téma homosexuálních rodičů pro mladší čtenáře nenásilně s hravostí,



Obr. 1 ukáзка z knihy *Král & král & rodina*

kteřá k dětství patří. Důležitým aspektem tvorby se stává sounáležitost, laskavost. V případě Schimela a Orthse se do příběhu dostává i humor. Homoparentalita v knihám pro mladší děti nevystupuje jako dominantní prvek díla, většinou slouží jako rámec příběhu. Zachycení každodennosti v netradičních rodinách i skutečných příběhů z říše zvířat napomáhá autenticitě příběhů, které oslovují čtenáře, vybízí je k zamyšlení se nad hodnotami, jako jsou tolerance, úcta, pokora a láska.

Pokud vnímáme intencionální literaturu coby cestu k výchově současného jedince, lze také knihu považovat za prostředek pro narušování tabu. Neodmyslitelnou roli v dětském čtenářství hraje dospělý průvodce (rodič, učitel), ten dítěti předkládá knížky ke čtení, ten s dítětem ze začátku i čte, rozvíjí diskusi nad různými náměty. Považujeme za vhodné, aby zvláště učitelé měli povědomí o současné intencionální tvorbě, která přibližuje netradiční témata, kam zcela nepochybně homoparentalita patří.

¹³ Kniha vyšla v roce 2013 v nakladatelství Meander (edice Modrý slon).

¹⁴ Otázkou, jak se rodí děti do rodiny gay páru, se zabývá současná zahraniční produkce. V letošním roce vyšly tři anglické tituly *Family stew for dads: building a family with an egg donor & surrogate*, *George & Will have a baby: the gift of family*, *When I was in Auntie Annie's Tummy*, které představují cestu dítěte do rodiny.

Literatura

- HAAN, Li. de & NIJLAND, S. (2013) *Princ & princ*. Praha: Meander.
- HAAN, Li. de & NIJLAND, S. (2017) *Král & král & rodina*. Brno: Větrné mlýny.
- ORTHS, M. (2017) *Zebra pod postelí*. Praha: LePress.
- PILÁTOVÁ, M. (2012) *Jura a lama*. Praha: LePress.
- RICHARDSON, J. & PARNELL, P. (2017) *Tango: skutečný příběh jedné tučňáčí rodiny*. Praha: LePress.
- SCHIMEL, L. (2018) *Brzy ráno*. Praha: LePress.
- SCHIMEL, L. (2018) *Teď není čas na hraní*. Praha: LePress.
- HÁJKOVÁ, R. & KOLAŘÍK, M. (2016) *Homoparentalira z pohledu gay-lesbické komunity*. In M. Kolařík, XIII. Národní konference o manželském, partnerském a rodinném poradenství (s. 27–36). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- JANUSOVÁ, I. (2017) *Tabu a jeho tolerance v literatuře pro děti a mládež*. (bachelářská práce) Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Č. Budějovice, Pedagogická fakulta.
- JINDRÁČEK, V., ŠKODA, J., & DOULÍK, P. (2013). Dětské čtenářství v didaktických souvislostech a perspektivy neurovědních poznatků. *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 691–716.
- KUTÁLKOVÁ, P. (2015) *Duhové rodiny ve stínu státu: situace homoparentálních rodin s malými dětmi*. Praha: Prague Pride.
- MICHÁLKOVÁ, L. (2017) *Tabu a jeho tolerance v literatuře pro děti a mládež*. (diplomová práce) Univerzita Karlova, Praha, Filozofická fakulta.
- SEGI LUKAVSKÁ, J., ed. (2018) *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host.
- SLOBODA, Z. (2016) *Dospívání, rodičovství a (homo)sexualita*. Praha: Pasparta.
- SOBOTKOVÁ, I., et al. (2007). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
- LEA, R. (2007) March of the Penguin Protesters. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/books/2007/may/23/booksforchildrenandteenagers.richardlea>
- SARLES, P. A. (2019) Gay themed Picture Books for Children. Dostupné z: <http://booksforkidsingayfamilies.blogspot.com/>

Jméno, adresa pracoviště

Mgr. Kristýna Šmakalová
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, Olomouc 77140

VÝZKUMNÉ TEXTY

MOŽNOSTI ROZVÍJANIA SLOVNEJ ZÁSObY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Beáta Murinová

Resumé: Príspevok sa v teoretickej časti venuje problematike rozvíjania slovnej zásoby v primárnom vzdelávaní. Podáva charakteristiku ontogenézy dieťaťa mladšieho školského veku, ako aj charakteristiku lexikálnosémantického vývinu. Analyzuje obrazový materiál ako dôležitý didaktický prostriedok pri rozvíjaní slovnej zásoby. Aplikačná časť prináša konkrétne metódy zamerané na rozvíjanie slovnej zásoby žiakov primárneho vzdelávania. Výskumná časť obsahuje zistenia týkajúce sa postojov rodiny vzhľadom na spisovný jazyk a jazykovú kultúru dieťaťa, ako aj vplyv sociálnych skupín vo vzťahu k spisovnému jazyku.

Kľúčová slova: slovná zásoba, lexikálnosémantický vývin, komunikačné vyučovanie, obrazový materiál, aktivizujúce metódy.

Abstract: The theoretical part of this paper deals with the issue of teaching vocabulary in the primary education. It defines the ontologies of the primary pupils as well as the lexical and semantic development. It analyses a visual material as a significant didactic means for the development of vocabulary. The practical part of this paper introduces concrete methods focused on the development of the vocabulary of the primary pupils. The research contains findings related to the attitude of the family towards the standard language and language culture of the child as well as the influence of the social groups in relation to the standard language.

Key words: vocabulary, lexical and semantic development, communication teaching, visual material, activating methods.

Úvod

Jedným z dôležitých aspektov komunikačného vyučovania materinského jazyka je rozvíjanie slovnej zásoby žiakov. Príchodom do školského prostredia žiak môže získať v každom vyučovacom predmete množstvo podnetov na rozvíjanie slovnej zásoby. Individuálna slovná zásoba sa prejavuje u každého žiaka na inom stupni rozvoja. Inak sa vyjadruje dieťa žijúce v mestskom prostredí, inak dieťa žijúce na dedine, inak dieťa žijúce v úplnej rodine, inak v neúplnej rodine, inak dieťa žijúce v rodinnej pohode, ktorá vytvára dostatočný priestor pre rozvíjanie komunikačných situácií a inak sa vyjadruje dieťa žijúce v napätí, často ponechané samo na seba, kde stresové situácie neprinášajú posun v komunikácii. Úroveň slovnej zásoby býva často ovplyvnená prostredím, v ktorom sa nachádza a motiváciou ku komunikácii. Je niekedy prekvapujúce a často až zarážajúce, že význam slov týkajúci sa prostriedkov modernej digitálnej komunikácie nie je deťom až taký neznámy ako význam bežných slov, ktoré spôsobujú problém v správnom používaní. Je dôležité nechať deťom priestor pre kladenie otázok, opisovanie predmetov, vecí a javov, ktoré sú súčasťou bežného života.

1. Slovná zásoba žiakov primárneho vzdelávania a možnosti jej rozvíjania

V tejto časti analyzujeme mladší školský vek z pohľadu ontogenézy so zameraním na slovnú zásobu a načrtujeme možnosti využitia metód a didaktických pomôcok, ktoré môžu pomôcť v školskom prostredí pri rozvíjaní slovnej zásoby žiaka.

Mladší školský vek je ohraničený časovým obdobím od 6 – 11 rokov. Ide o prelomové obdobie, ktoré sa vyznačuje výraznými zmenami. Jednou z týchto zmien, ktorá značne zasahuje do života dieťaťa, je jeho vstup do školy. Už to nie je iba priestor hier, spontánnej komunikácie, ale ide tu o osvojenie určitých pravidiel a návykov, ktoré si žiak musí osvojiť.

Tento vek sa delí na dve kratšie etapy:

- **1. etapa** (6 – 8 rokov) – tzv. prechodné obdobie medzi druhým detstvom a rokmi pred dospievaním,

- **2. etapa** (8 – 11 rokov) – je základnou fázou mladšieho školského veku pred nástupom puberty (Palenčárová, 2005/2006).

Jazyk nadobúda vstupom dieťaťa do školy nový rozmer. Nejde tu len o jeho dorozumievaciu, apelovú a výrazovú funkciu, ale stáva sa jedným z vyučovacích predmetov. Tým sa začína meniť aj vzťah dieťaťa k jazyku.

Z hľadiska vývinu slovnej zásoby môžeme spolu s J. Příhodom (1963, s. 289, in Palenčárová, 2005/2006) konštatovať, že deti v tomto vývinovom štádiu vedia vyjadriť všetko, čo majú na mysli. Ich slovná zásoba sa z hľadiska kvantity pohybuje v rozmedzí 2500 – 3000 slov, pričom do jedenásteho roku je zaznamenaný prudký nárast slovnej zásoby – strojnásobuje sa. Zároveň reč začína byť kvalitnejšou, pretože žiaci sa dokážu vyjadriť na základe vlastných myšlienkových postupov s väčšou obsahovou presnosťou.

V tomto vekovom období dokážu pracovať so synonymami, homonymami, antonymami, prejavuje sa u nich zmysel pre slovné hry a žarty. Pasívny slovník je niekoľkokrát väčší ako aktívny, rozširuje sa vplyvom školského a rodinného prostredia (Palenčárová, 2005/2006).

K. Šebesta (1999) uvádza niekoľko významných faktorov, ktoré majú vplyv na rečový vývin detí. Je to v prvom rade rodina, v ktorej dieťa získava zručnosť viesť dialóg s partnerom. Ďalej je to prostredie školy, kde prebieha proces socializácie dieťaťa a vrstovnícke skupiny, v ktorých sa odráža skutočnosť, že komunikačné kompetencie detí sa prostredníctvom týchto skupín rozvíjajú vo väčšej miere ako v rodine.

Dôležitú úlohu v rámci vývinu reči zohráva stimulácia prostredím. Rodinné a školské prostredie sa výrazne podieľa na rozširovaní slovnej zásoby. „Deti, ktoré pochádzajú z rečovo podnetného prostredia, majú obrovskú výhodu oproti deťom, ktorých domov je rečovo chudobný. Rečovo dobre vybavení rodičia sa s deťmi rozprávajú, povzbudzujú ich, pomenúvajú predmety, s ktorými sa deti hrajú a vety s malými obmenami opakujú, pričom zároveň predvádzajú, čo hovoria“ (Palenčárová, 2005/2006, s. 153 – 154). Týmto spôsobom sa rozširuje slovná zásoba detí, aj keď nie všetkému spočiatku rozumejú.

J. Bierley (1996, s. 48) uvádza, že rodičia, ktorí do desiatich rokov málo komunikujú s dieťaťom, môžu spôsobiť celoživotnú rečovú zaostalosť. Ide najmä o deti zo sociálne slabších rodín.

K. Vužňáková (2009) uvádza, že tvorba slovnej zásoby predstavuje dlhší časový úsek ako osvojenie si pravidiel jazyka.

Dieťa vytvára lexikálne jednotky na základe skúsenosti a významov, s ktorými sa už stretlo. Primárne vzdelávanie sa v rámci rozširovania slovnej zásoby venuje aj práci so slovníkmi. U žiaka sa tak osvojuje aj kompetencia učiť sa učiť a zároveň sa pri cieleňom vyhľadávaní významu daného slova prejaví aj autodidaxia.

V jednom z prieskumov, ktoré realizovala J. Bodnárová (2004), sa potvrdilo, že dieťa mladšieho školského veku pri vysvetľovaní významov slov vychádza zo svojej konkrétnej skúsenosti, jeho myslenie je konkrétne-faktické. Dokazujú to napr. vysvetlenia významov nasledujúcich slov: *chýry* – sú *povedačky*, ktoré sa všade rozširujú a všade sa hovoria; *zloduch* je *kradoš*, *pytač* – je ten, ktorý si prišiel popýtať svoju *slúbenicu* – slovo utvorené od slova *slúbiť*.

V lexikálnosémantickom vývine u dieťaťa mladšieho školského veku v porovnaní s predškolským obdobím možno pozorovať rozdielnosť znakov. Ide o „intenzívny vývin kvantity a kvality slovnej zásoby dieťaťa; uplatňovanie hĺbkových a kontextových stratégií pri rozširovaní subjektívneho slovníka; klesajúca tendencia tvoriť okazionalizmy a ich špecifikácia; preferovanie konkrétnej lexiky; špecifikácia a objektivizácia významov lexikálnych jednotiek; prechod od syntagmatických k paradigmatickým slovným asociáciám; kategoriálna organizácia lexiky“ (Liptáková, Vužňáková, 2011, s. 423). Práve tieto znaky sú dôležitým faktorom pri koncipovaní lexikálneho kurikula.

V kurikule rozvíjania lexikálnej kompetencie z hľadiska vývinu pojmo- tvorby má ísť aj o logickú kategóriu nadradenosť – podradenosť, avšak ako uvádza L. Liptáková (2012) ako vážny deficit vzdelávacieho štandardu, že s touto kategóriou sa v lexikálnej časti vo vzdelávacom štandarde vôbec nepracuje.

Túto skutočnosť možno badať v tom, že aj študenti majú často problém v schopnosti hierarchizácie pojmov. Mnohokrát sa to prejaví aj v matematických zručnostiach spojených s logickým myslením a tiež aj v koncipovaní záverečných prác, kedy sa ukáže, že nevedia určiť, čo je nadradené a podradené. Na rozvíjanie schopnosti kategorizácie môžu pomôcť aj pojmové mapy a rôzne schémy, ktoré vizuálne stvárajú hierarchizáciu pojmov.

V súčasnosti je komunikačná koncepcia vyučovania slovenského jazyka založená na rozvíjaní komunikačnej kompetencie. Dôraz sa kladie

predovšetkým na vytváranie prirodzených komunikačných situácií, ktoré majú pripraviť žiaka pre život. Teda v centre vyučovania má byť rozhovor, ktorý zodpovedá potrebám žiakov.

V. Lagerová (2005) poukazuje na to, že ide o vágne tvrdenie, pretože je často ťažké uhádnuť potreby a predpoklady na učenie detí, ktoré sú rozdielne. Vyučovacie procesy sú motivované, keď žiak si uvedomuje ich zmysel, sú orientované na dej. Priravnáva to k vnútornému pohybu, ktorý žiaci pocítia pri učení, aby svoj záujem mohli sami vyjadriť a oživovať ho.

Vychádzajúc z vyššie uvedených tvrdení sa komunikatívne vyučovanie na rozdiel od nekomunikatívnych spôsobov výučby vyznačuje nasledujúcimi znakmi:

Komunikatívne je teda vyučovanie:

- v ktorom sa konajú rečové vyjadrenia v situáciách a scénach, ktoré žiaci sami vytvárajú a vyhľadávajú,
- v ktorom je reč o otázkach, textoch, situáciách, o učení a vyučovaní, o systematizovaní, vnímaní a aplikovaní pravidiel,
- do ktorého sa materiály vkladajú a otázky prichádzajú na pretras,
- v ktorom sa „vnútorný jazyk“ žiaka pripúšťa: vnútorná reč je jazykový prostriedok, ktorý stojí k dispozícii na momentálnom stupni ovládania jazyka,
- v ktorom chuť hovoriť a zvedavosť sa vyžaduje (napr. otázkami).

Nekomunikatívne spôsoby vyučovania sú tie:

- ktoré sú zamerané na striktné vyhýbanie sa chybám,
- ktoré ponúkajú hotové učenie a napokon znova skúmajú,
- ktoré vylučujú (nepripúšťajú) materinskú reč,
- ktoré stoja pod tlakom času,
- ktoré prebiehajú podľa presného plánu“ (Lagerová, 2005, s. 72).

Dôležitú funkciu pri rozvíjaní slovnej zásoby v primárnej škole predstavuje obrazový materiál. Pomáha žiakom sústrediť sa a vnímať, čo tento materiál zobrazuje a podnecovať ho ku komunikácii. Aj súčasné učebnice slovenského jazyka obsahujú dostatok ilustrácií a obrázkov, ktoré v rámci výučby plnia rozličné funkcie. V našich učebniciach sú zastúpené *motivačné obrázky* – slúžia ako východiskové texty; *frekventované obrázky* – symboly,

ktoré sa opakujú a predstavujú pre žiaka určitú inštrukciu; *obrázky v rámci cvičení* – majú pomôcť pochopiť žiakom pojem, alebo zistiť rozdiel medzi slovami, napr. pri homofónoch *bidlo-bydlo*; *séria obrázkov* – pomáha pri uvedomení si časovej postupnosti deja, často ide aj o *komiksy*, ktoré bývajú umiestnené ako východiskové texty.

J. Kupcová (in Palenčárová, 2003) uvádza, že existuje aj iný typ obrázkov, a síce *obrázky s čisto estetickou funkciou*, no v našich učebniciach nie sú zastúpené, keďže nesúvisia so žiadnym cvičením, ich funkcia je čisto estetická.

Obrazový materiál má v učebnici zohľadňovať tri základné funkcie: poznávaciu, motivačnú a estetickú. Poznávacia funkcia u žiakov primárneho vzdelávania sprostredkuje žiakom určité informácie, preto nemá byť abstraktná, ale má byť konkrétna. Motivačná funkcia sa prejavuje aj vo farebnosti, ktorá pôsobí na citové prežívanie a oživuje učebnicu. Tým je žiak motivovaný vyjadriť svoj zážitok. Estetická funkcia spočíva v tom, že ilustrácia pomáha rozvíjať estetické city (Pavlovkin, Macková, 1989).

Pri práci s obrazovým materiálom má dôležitú úlohu učiteľ. Hlavne on musí poznať ich význam a vedieť ich zmysluplne využiť v edukačnom procese. Je pravdou, že obrazy môžu podnietiť reč, ale nie vytvoriť. Nie každý žiak dokáže podať jazykový výkon na rovnakej úrovni.

V. Lagerová (2005) uvádza nasledujúcu typológiu obrazov, ktoré sú nápomocné v rozvíjaní slovných zásob: *karikatúra* – ide o čudácke ohromujúce typy pôsobiace emocionálne, ich úlohou je dostať sa s nimi do konfliktu alebo sa zhodnúť; *cartoon* – rozvíja štýl kreslenia, predstavujú jednotlivé obrazy alebo príbehy; *koláž* – z vopred zhotovených častí obrázka sa poskladá niečo nové; *skica* – používa sa pri vysvetľovaní, povrchnosť kresby spôsobuje jej nejednoznačnosť a otvorenosť; *piktogramy* – slúžia na lepšiu orientáciu vo všednom živote; *symbols* – sú namiesto niečoho – súvisia s pomenovaniami, vysvetľovaním; *komiks* – reč ustupuje za obrazmi, deti ich dokážu čítať bez toho, aby poznali písmo. Ide o vyrozprávané príbehy s bublinami; *schémy, diagramy* – používajú sa najmä na vytváranie vzájomných súvislostí, vysvetľujú komplexné texty; *tabulky* – formou priehradiek umožňujú vizuálne a logické zaradenie informácií; *kresby* – dajú sa meniť a prispôbiť, vyvolávajú vlastné asociácie; *fotografia* – pôsobí objektívnejšie ako kresba, je to miniatúra skutočnosti.

Význam využitia obrazového materiálu potvrdili aj psychologické výskumy. Tie dokázali, že optická pamäť je efektívnejšia ako kognitívna.

Žiak si lepšie zapamätá pojmy, súvislosti, deje, keď sa efektívne pracuje s obrazovým materiálom, symbolmi a grafmi. Tieto typy nelineárnych textov sa vo väčšom zastúpení začínajú objavovať v súčasných učebniciach aj vplyvom výskumov čitateľskej gramotnosti.

J. Kupcová (1998/1999, s. 218) odporúča pri rozširovaní slovných zásob u žiakov 1. stupňa ZŠ využívať obrazový materiál a zadávať žiakom inštrukcie typu:

- „priradiť slovo k obrázku,
- jednotlivé slová patriace do jednej skupiny priradiť k všeobecnému pojmu (raž, pšenica, ovos – obilie),
- k všeobecnému pojmu priradiť jednotlivé (batožina – kufor, taška, plecniak).“

Týmto spôsobom sa rozvíjajú logické postupy učenia, ktoré majú žiaka pripraviť pre myslenie súvislostiach. V nasledujúcej časti vyberáme niekoľko metód rozvíjania slovných zásob práve prostredníctvom obrazového materiálu.

2 Aktivizujúce metódy v procese rozvíjania slovných zásob

V tejto časti uvádzame niekoľko aktivít zameraných na rozvíjanie slovných zásob žiakov primárneho vzdelávania. Vznikli na seminároch z didaktiky slovenského jazyka ako súčasť čiastkových úloh.

Zábavná slovenčina (autorka hry – študentka Stanislava Ružbarská)

Cieľ pomôcky: Rozvíjať slovnú zásobu žiakov.

Špecifické ciele v rámci rozvíjania jazykových rovín:

Zvuková rovina: Tvoríť rýmy k daným slovám.

Lexikálna rovina: Vysvetliť význam slov.

Morfologická rovina – Utvoriť podstatné mená na dané písmeno a určovať rody.


Štylistická rovina – Opísať slovo bez použitia tvarotvorného základu, formou pantomímy predviesť slovo.


Ročník: 2. – 4.


Pomôcky: herný plán, presýpacie hodiny, figúrky, kartičky s úlohami
 Metodický postup: Hrá sa vo dvojiciach. Prvá dvojica si vytiahne kartičku s číslami. Podľa toho, aké číslo (1, 2, 3) je na kartičke, o toľko políčok sa dvojica posúva s figúrkou zo štartu. Dvojice plnia úlohy podľa symbolov a čísel na hracích políčkach. Dvojica musí stihnúť vyriešiť úlohu za stanovený čas, ktorý určujú presýpacie hodiny. Po splnení úlohy si dvojica vytiahne kartičku a podľa čísla na nej sa o toľko políčok posúva s figúrkou dopredu. Víťazom sa stáva dvojica, ktorá sa prvá dostane do cieľa.

Symbole na kartičkách:

ABC = úlohou dvojice je nájsť 20 podstatných mien na dané písmeno.

 = úlohou jedného z dvojice je predviesť pantomimicky vybrané slová z kartičky, úlohou druhého hráča je uhádnuť vybrané slová.

 = úlohou jedného z dvojice je správne vysvetliť slová z kartičky a pri tom nepoužiť základ slova. Úlohou druhého hráča je uhádnuť tieto slová.

 = úlohou dvojice je vymýšľať rýmy k daným slovám z kartičky.

ABECEDA = úlohou dvojice je vymýšľať slová mužského, ženského a stredného rodu na dané písmeno.



Activity (autorka hry – študentka Petra Trnková)

Cieľ pomôcky: Vedieť sa vyjadrovať nielen verbálne ale aj neverbálne. Rozširovať si slovnú zásobu.

Ročník: 2. – 4.

Pomôcky: malé papieriky so slovami alebo slovným spojením + obrázok, presýpacie hodiny, krieda.

Metodický postup: Pre žiakov si najskôr prichystáme malé papieriky, na ktorých budú slová alebo slovné spojenia. Na každom tomto papieriku bude obrázok, ktorý bude vystihovať podstatu toho, ako má žiak dané slovo alebo slovné spojenie vyjadriť. Môže to byť: *obrázok panáčika, obrázok pera alebo ceruzky, obrázok slovnej bubliny*. Žiakov rozdelíme do štyroch skupín. Z prvej skupiny vyvoláme jedného žiaka, ktorý si bude ťahať jeden papierik. Podľa indícií z papierika bude ostatným žiakom vysvetľovať pojem alebo slovné spojenie, ktoré si práve vytiahol. Ak bude na papieriku *obrázok panáčika*, znamená to, že žiak slovo alebo slovné spojenie *znázorní pantomímou*. Ak *obrázok pera alebo ceruzky*, znázorní kresbou na tabuľu a ak *obrázok slovnej bubliny*, žiak musí slovo alebo slovné spojenie *opísať inými slovami* a to tak, aby nepoužil koreň slova. Učiteľ bude usmerňovať túto aktivitu a bude dávať pozor na čas, pretože žiak musí znázorniť slovo

alebo slovné spojenie počas stanovenej doby, kým sa piesok v presýpacích hodinách nepresype. Ostatní žiaci (všetci) sa budú snažiť čo najrýchlejšie slovo alebo slovné spojenie uhádnuť. Bod dostáva tá skupina, ktorá ako prvá uhádne, čo žiak znázorňuje. Žiak, ktorý uhádne, si ťahá ďalší papierik. Vyhráva tá skupina, ktorá získa najviac bodov.



More (autorka aktivity – študentka Lucia Kapošová)

Cieľ pomôcky: Vedieť správne kategorizovať slová – podstatné mená, prídavné mená, slovesá, vybrané slová.

Ročník: 3. – 4.

Pomôcky: obrázok mora, na ktorom sú poukladané mušle, kartičky

Metodický postup:

Vstupná motivácia: Anička s rodičmi išla na výlet k moru. Obdivovala more, no najmä mušle, ktoré v ňom objavila. Predtým, než pozbiera všetky mušle z mora, musí vyriešiť rôzne úlohy a my jej pomôžeme. So žiakmi si posadáme do kruhu. Na zemi máme pripravený veľký obrázok mora, na ktorom sú poukladané mušle. Úlohou žiakov bude vybrať si jednu mušlu. Na každej mušli zospodu sú napísané čísla. Tie isté čísla sú napísané aj na kartičkách s úlohami. Žiak si vyberie jednu mušlu, na ktorej je číslo. Na základe vytiahnutého čísla mu učiteľ vyberie kartičku s príslušnou úlohou. Žiak nahlas prečíta úlohu, ktorá je na kartičke a pokúsi sa správne

odpovedať. Keď správne odpovie, tým pomôže Aničke zobrať mušlu. Ak by žiak nevedel, môže mu pomôcť jeho spolužiak. Úlohy na kartičkách sú zamerané na podstatné mená, prídavné mená, slovesá a vybrané slová. Táto pomôcka môže slúžiť aj ako motivácia na prázdniny, taktiež sa dá využiť na hodine opakovania a precvičovania vedomostí, no môže byť aj súčasťou fixačnej fázy vyučovacej hodiny.

Kartičky s úlohami:

Čo sem nepatrí a prečo? spievať tancovať skákať pes cvičiť	Vymenuj 5 podstatných mien začínajúcich sa na spoluhlásku B.	Vymenuj 5 sloves začínajúcich sa na spoluhlásku M.	Vymenuj 5 prídavných mien začínajúcich sa na spoluhlásku L.
Čo sem nepatrí a prečo? veselý malý robiť farebný milý	Čo sem nepatrí a prečo? dom strom kvet auto milý	Vymenuj aspoň 5 vybraných slov začínajúcich sa na obojakú spoluhlásku b.	Vymenuj aspoň 5 vybraných slov začínajúcich sa na obojakú spoluhlásku m.
Vymenuj aspoň 5 vybraných slov začínajúcich sa na obojakú spoluhlásku p.	Vymenuj aspoň 5 vybraných slov začínajúcich sa na obojakú spoluhlásku s.	Vymenuj aspoň 5 vybraných slov začínajúcich sa na obojakú spoluhlásku r.	Vymenuj aspoň 5 vybraných slov začínajúcich sa na obojakú spoluhlásku v.
Vymenuj aspoň 5 vybraných slov začínajúcich sa na obojakú spoluhlásku z.	Vymenuj 5 podstatných mien začínajúcich sa na samohlásku A	Vymysli takú vetu, aby sa v nej všetky slová začínali na spoluhlásku K.	Vymysli takú vetu, aby sa v nej všetky slová začínali na spoluhlásku M.



Žirafa (autorka pomôcky – študentka Lucia Strihová)

Cieľ pomôcky: Tvoriť slová a vety na dané písmená. Precvičiť si abecedu, melódiu vety na základe interpunkčných znamienok.

Didaktická pomôcka sa skladá zo štyroch okienok. V každom sú písmená abecedy, vždy inak napísané. Posledné okienko obsahuje aj výkričník, otáznik a bodku. Didaktickú pomôcku je možné použiť na tvorbu slov – 4 okienka – štyri písmená. Prípadne na tvorbu viet, pričom deťom zadáme do okienok len začiatkové písmená slov. Napr.: S v p ? – Si v práci? alebo D j n p – Dnes je naozaj pekne. Pomôcka rozvíja komunikáciu, fantáziu, tvorivosť žiakov. Slúži aj na opakovanie abecedy v jej rôznych formách – malé, veľké, tlačené aj písané písmená.



3. Z výskumu postojov rodiny a jej vzťahu k spisovnému jazyku a jazykovej kultúre dieťaťa

V rámci výskumu motivácie vo vyučovaní slovenského jazyka v primárnom, nižšom sekundárnom a vyššom sekundárnom vzdelávaní sme položili učiteľom niekoľko otázok. Uvádzame tie, ktoré súvisia s rozvíjaním slovnej zásoby a jazykovej kultúry žiakov (Murinová, 2013, s. 161–162):

Aké postoje zastávajú podľa Vašich skúseností zväčša rodičia, resp. zastáva rodina vo vzťahu k spisovnému jazyku a jazykovej kultúre svojho dieťaťa? Podporuje rodina celkové zámery a ciele školy pri vyučovaní slovenského jazyka? Ako?

Formou dotazníka sme získali celkovo 155 odpovedí z rôznych oblastí Slovenska (západné, stredné, východné) z toho 13 škôl bolo dedinských a 15 mestských. Z celkového počtu respondentov bolo zastúpených 15 mužov a 140 žien. Formou konštantnej komparácie – kategoriálneho kódovania nám vzniklo na základe odpovedí učiteľov 10 kategórií, ktoré sme zhrnuli do piatich – najviac frekventovaných.

1. kód – *záujem rodičov o prospech žiaka* (precvičujú s nimi doma, čítajú na dobrú noc, podporujú jazykovú kultúru, podporujú zámery a ciele školy, kupujú deťom knihy, umožnia im navštíviť divadlo či bábovkové predstavenia); 59x
2. kód – *zanepřázdnenosť rodičov* (nevenujú sa deťom, viac ich zaujímajú existenčné problémy, nepodporujú ciele a zámery školy, spoliehajú sa na to, že dieťa sa všetko naučí v škole, väčšinou sa rodina nesnaží zvyšovať jazykovú kultúru dieťaťa, viac sa spolieha na samostatnosť dieťaťa); 50x
3. kód – *nárečie* (v mnohých rodinách sa rozpráva nárečím, má to vplyv na komunikáciu dieťaťa v škole, veľmi málo rodín hovorí spisovne, najväčšie problémy sú s pravopisom a s čítaním); 23x
4. kód – *rodičia kladú dôraz na známku dieťaťa* (rodičia viac preferujú známku zo SJ ako jazykovú kultúru, berú SJL ako nutnosť k prijímacím pohovorom, chcú, aby deti ovládali spisovný jazyk, no sami ich nemotivujú, aj oni sami si myslia, že vedomosti v praxi ich deti nevyužijú. Záleží im viac na známke ako na tom, čo skutočne ich dieťa vie); 20x
5. kód – *rodičia spolupracujú so školou* (väčšina rodičov podporuje svoje dieťa, školu tiež – zakúpili magnetofón, ceny na súťaže, literárne

exkurzie, divadelné predstavenia, knihy pre deti a mládež, spolupracujú s projektmi školy – Literárna čajovňa, Noc s Andersenom, Týždeň hlasného čítania s rodičmi, vzájomný kontakt so školou – rodičovské stretnutia, individuálne návštevy) 12x.

Vyskytlo sa aj jedno vyjadrenie, že niektorí rodičia preferujú cudzie jazyky pred materinským jazykom. Taktiež 5x sa vyskytlo nedodržiavanie zásad spisovného jazyka a kultúry spojené s ľahostajnosťou. 5x bolo uvedené, ako veľmi ovplyvňuje jazykovú kultúru vzdelanostná úroveň rodiny. 3x sa vyskytol negatívny vplyv rodiny na rozvoj slovnej zásoby dieťaťa, a to používaním vulgarizmov a hrubých slov. No napriek tomu najvyššiu preferenciu v tejto položke dotazníka dosiahol záujem zo strany rodičov. Pri kóde číslo 3 boli aj vyjadrenia súvisiace s rešpektovaním sociolingvistikého princípu vyučovania slovenčiny a to v zmysle, že ovládanie a používanie nárečia nie je na škodu, pretože žiak si uvedomuje rozmanitosť jazyka. No dôležité je naučiť žiaka, aby vedel, kedy má použiť daný kód – spisovný jazyk/nárečie.

Pri kóde záujem zo strany rodičov sa vyskytlo, ako veľmi vplyva na rozvoj slovnej zásoby detí rodičovské čítanie deťom, ktoré motivuje aj deti k čítaniu. V jednej televíznej relácii známy vysokoškolský pedagóg, spisovateľ, autor detských rozprávok – Peter Karpinský vyvrátil klíšé týkajúce sa nezájmu dnešných detí o čítanie. Naopak, uviedol, že nemyslí si, žeby deti nerady čítali, ale vyzdvihol, že sa im treba viac venovať. Problém vidí v zmene spoločenskej klímy a rýchleho tempa života. S tým súvisí aj nedostatok času na deti zo strany rodičov, čo sa nám tiež potvrdilo pri 2. kóde – pod názvom zaneprázdnenosť rodičov. Práve preto sú deti často odkázané na mobily, počítače. Aj reedície detských kníh musia často spĺňať požiadavky doby a nahrádzať slová, ktoré sa používali dávnejšie – napr. magnetofón, novšími, ktoré ich nahradili.

4. Z výskumu vplyvu spontánnych sociálnych skupín vo vzťahu k spisovnému jazyku

Ďalšia položka dotazníka sledovala vzťah žiakov k jazyku v rámci sociálnych skupín. Jej znenie:

Aké orientácie vo vzťahu k hodnotám spisovného jazyka získavajú Vaši žiaci v spontánnych sociálnych skupinách? Ako môžete hodnotiť túto oblasť pôsobenia na Vašich žiakov?

Opäť formou konštantnej komparácie prostredníctvom prirodzeného kódovania sme z desiatich kategórií vyšpecifikovali päť najčastejšie sa vyskytujúcich kategórií, ktoré sme označili ako kódy.

1. kód – *používanie slangu* (v rovesníckej partii sa používa slang, niektorí mladí kopírujú svojich kamarátov a používajú vulgarizmy, veľmi silné pôsobenie sociálnych skupín, nízka vyjadrovacia úroveň, negatívne orientácie, nemajú zmysel pre hodnoty, odmietajú komunikovať spisovne, rozprávajú nárečím, žiaci využívajú najmä nižšiu a strednú štýlovú vrstvu slovnej zásoby, získavajú zlozvyky vo výslovnosti); 34x
2. kód – *pozitívne orientácie* (prostredníctvom komunikácie vnímajú potrebu spisovného jazyka, dokážu sa vzájomne ovplyvňovať a obohacovať o životné skúsenosti a postoje, snažia sa to rozvíjať, všeobecné vedomosti, zručnosti, hodnoty, slušnosť v komunikácii, priateľstvo, vlastenectvo, orientácie k mravným hodnotám, učia sa hovoriť a mlčať, keď je to potrebné, zdvorilosť v komunikácii, empatia, aktívne počúvanie, úcta k druhému); 23x
3. kód – *nezáujem žiakov o jazyk* (denné zdôrazňovanie potreby spisovného jazyka, preberajú výrazy anglického jazyka, nízka komunikačná schopnosť, nevedia riešiť konfliktné situácie); 10x
4. kód – *spisovný jazyk nevnímajú ako hodnotu* (učia sa chápať SJ ako vedný odbor); 6x
5. kód – *v sociálnej skupine nemajú veľa možností získať vzťah k hodnotám spisovného jazyka* (túto oblasť pôsobenia na našich žiakov hodnotím ako priemernú) 4x.

Vyskytlo sa aj jedno vyjadrenie, že získavajú orientáciu k recitovaniu a dramatickému umeniu. 3x sa objavilo aj pozitívne vyjadrenie, že sa rozvíjajú pozitívne vzťahy medzi žiakmi navzájom a tímová práca. V spontánnych sociálnych skupinách sa žiaci snažia správne tvoriť vety, slová, pojmy a hravou formou rozširovať slovnú zásobu. 3x sa vyskytlo, že je úplne prirodzené, že vo voľnom čase neprebíha komunikácia v spisovnom jazyku. U viacerých žiakov sa prejavuje spokojnosť s úrovňou slovnej zásoby, akú získajú doma. Dvakrát sa vyskytlo tvrdenie, že slabé sociálne skupiny ne-

majú záujem o SJ ani iné predmety. Dvakrát bolo uvedené aj tvrdenie, že moje učiteľské pôsobenie na nich je závislé od konkrétneho jednotlivca. Priamo to súvisí s postojom k vlastenectvu a postojom k životu.

Sociálne skupiny majú značný vplyv na úroveň slovnej zásoby. V neformálnom dialógu ako ukázali zistenia, prevláda v komunikácii subštandardná forma jazyka, no zároveň oproti tomu 2. kód potvrdil, že žiaci v skupine môžu vnímať aj pozitívne faktory, ktorými sa rozvíjajú hodnoty priateľstva, spolupráce, empatie, vzájomnej pomoci a úcty v komunikácii.

Záver

Primárne vzdelávanie je dôležitým stupňom v procese rozvíjania jazykovej a komunikačnej kompetencie. Úroveň slovnej zásoby predstavuje pre žiaka primárneho vzdelávania významný krok k úspechu. Spôsob formulovania myšlienok, rozvíjanie čitateľskej gramotnosti, komunikácia a aj samotný proces učenia prispieva k zvyšovaniu jazykovej kultúry. Rodina, škola ako aj sociálne prostredie v značnej miere ovplyvňujú tento proces. Učiteľ môže procesom motivácie pomáhať žiakom rozvíjať slovnú zásobu a zároveň si tak utvárať postojoú úroveň k hodnotám jazyka.

Literatúra

- BODNÁROVÁ, J. (2004). Sémantická štruktúra slov vo vedomí detí mladšieho školského veku. In *Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry PFPU*, roč. 10, s. 169–177.
- KUPCOVÁ, J. (1998/1999). Práca s obrazovým materiálom. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. Roč. 45, č. 7–8, s. 218–223.
- KUPCOVÁ, J. (2003). Ilustrácie a funkcie obrázkov. In PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. (2003). *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN, s. 63–64.
- PALENČÁROVÁ, J. (2005/2006). Analýza vývinu detskej reči ako východisko pri rozvíjaní komunikačných zručností. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, (č. 5–6), roč. 32, 150–155.
- PŘÍHODA, V. (1963). *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

- LAGEROVÁ, V. (2005). Učenie s obrázkami a úloha vyučujúceho. In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis. Séria A – Philologica*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.
- LIPTÁKOVÁ, L. – VUŽŇÁKOVÁ, K. (2011). Rozvíjanie lexikálnej, syntaktickej a pragmatickej kompetencie dieťaťa ako prostriedok rozvíjania jeho textovej kompetencie. In *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie. Vysokoškolská učebnica*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 423.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- MURINOVÁ, B. (2013). *Motivácia vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok: Verbum.
- PAVLOVKIN, M. – MACKOVÁ, Z. (1989). *Žiak a učebnica*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- ŠEBESTA, K. (1999). *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. (2009). Gnozeologické aspekty detskej reči. *12. Kulatý stůl. Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující*. Ostrava: PF OU, s. 91–98.

Kontakt

PaedDr. Beáta Murinová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
beata.murinova@ku.sk

DUBLETNÍ TVARY SLOVES TYPU TISKNE (NEJEN) Z POHLEDU DIDAKTICKÉHO

Martin Janečka, Zuzana Záhorová

Abstrakt: Text se soustředí na problematiku dubletních tvarů sloves řadí-
cích se do druhé slovesné třídy. Hlavní pozornost je věnována tvarům sloves
tiskne (příčestí činné a trpné), okrajově též substantivům verbálním a tomu,
jaký sklon k tvoření dublet tyto tvary mají, resp. jaké potenciální obtíže mo-
hou mít studenti s tvořením těchto dublet. V korpusové analýze se naše stat
zaměřuje na četnost výskytu dubletních tvarů u příčestí činného. Taktéž je
zkoumána četnost výskytu dvojího významu slovesa tiskne s přihlédnutím
ke spisovnosti či nespisovnosti daných tvarů a významů.

Klíčová slova: dubleta, příčestí činné, morfologie, korpusová analýza, čet-
nost výskytu, didaktika

Abstract: This paper deals with double form of Czech verbs that belong to
the second verb class. We focus on verbs created according to the pattern
verb tiskne (to print/to press in English). The examined verb forms are ac-
tive and passive participle, verbal nouns are also mentioned. The tendency
to create double forms in the active participle is analysed in language corpus
with the special attention dedicated to the frequency of occurrence of those
double forms and potential problems with creating those double forms by
students. The standard Czech in usage of two different meanings in written
language is also considered.

Key words: double form, active participle, morphology, corpus analysis, fre-
quency of occurrence, didactics

Slovesné třídy a vzory se mohou zdát oblastí, která je neměnná, stabilní,
vzhledem k tomu, že ve školách probíhá výuka tohoto jevu stále stejným
způsobem. Opak je však pravdou – při bližším prozkoumání lze odhalit
mnoho nepravidelností ve tvoření určitých tvarů sloves, ve významovém
odlišení sloves apod. Jednou takovou nepravidelností jsou i dubletní tvary
sloves spadající pod vzor *tiskne*. Tento text se zaměřuje na samotné vzo-
rové sloveso, přičemž od sebe odlišuje nejenom jeho dvě možné formy
(*tiskl* a *tisknul*), ale i dva možné významy (tisknout pomocí tiskařského
stroje/zařízení a vykonávat fyzickou aktivitu, při které je vyvíjen určitý stu-
peň tlaku, viz Filipec a kol., 2004, s. 450).

V teoretické části tohoto textu je úvodní kapitola věnována způso-
bům rozlišování slovesných tříd, neboť i zde je možnost dvojího přístupu
navzdory tomu, že širší veřejnost je často seznámena pouze s jedním
z nich. V následujících částech se již zabýváme samotným slovesem
tiskne a slovesy, která jsou časována podle tohoto vzoru. Podrobněji
jsou analyzovány jednotlivé slovesné tvary, u kterých je možno vytvářet
dubletu, uvedena jsou rovněž pravidla tvoření těchto tvarů a vliv tvaru
slovesa na jeho význam.

Poslední část teoretická je vyhrazena vývoji pohledu na problematiku
dubletních tvarů sloves typu *tiskne*. Shrnuje názory několika autorů od
roku 1918 až do roku 2008. Články ukazují, jakým způsobem se měnil po-
hled na dubletní tvary, a to od striktního odmítání až po uvažování o pří-
padné kodifikaci těchto tvarů.

Teoretická část slouží jako východisko pro korpusovou sondu, která
je hlavní částí tohoto článku. V úvodu analýzy jsou vytyčeny její hlavní
cíle i hypotéza, taktéž je zde blíže charakterizován postup práce s daty
získanými z Českého národního korpusu (konkrétně z korpusu Syn 2015).
Jednotlivé podkapitoly analýzy se věnují příslušným tvarům slovesa *tiskne*
a významovému odlišení, přičemž vše je doloženo na příkladech z pub-
licistiky, oborové literatury i beletrie, převzatých přímo z korpusu Syn
2015. V závěru jsou uvedeny výsledky korpusového vyhledávání, které
jsou vzájemně porovnány a srovnány s poznatky, které byly uvedeny v te-
oretické části.

1. Slovesné třídy

Problematika dubletních tvarů sloves vzoru *tiskne* je spojena s dělením sloves do tříd, ve kterých následně dochází k přiřazení sloves k odpovídajícím vzorům. Pojem slovesná třída lze definovat¹ jako „[s]oubor formálních vlastností, na jejichž základě se rozdělují česká slovesa, resp. jednoduché slovesné tvary.“ Tato definice vystihuje základní funkci slovesných tříd, která zůstává neměnná, samotné rozdělení slovesných tříd se však v rámci děl různých autorů liší.

Před uvedením dvou nejčastějších přístupů k dělení slovesných tříd je vhodné zmínit tři základní složky slovesa, se kterými se v rámci problematiky slovesných tříd ve větší či menší míře operuje. Jde o tvarotvornou příponu l-ového participia (případně o tvarovou koncovku), tvarotvorný základ a kmenotvornou příponu. Poslední dvě uvedené společně tvoří slovesný kmen. Při rozlišování jednotlivých slovesných tříd se výrazně uplatňuje kmenotvorná přípona (např. *vol-a-t*, *vol-á-me*), a to buď přítomná, nebo minulé (Čechová a kol., 2000, s. 227).

1.1 Pět slovesných tříd

Podle kmenotvorné přípony přítomné rozdělujeme slovesa do pěti slovesných tříd. K následnému přiřazení slovesa ke třídě se užívá tvar příslušného slovesa ve 3. osobě singuláru indikativu přezenta, konkrétně se orientujeme podle zakončení daného slovesa, např. *tisk-ne*. Jednotlivé možnosti zakončení slouží jako pojmenování jednotlivých tříd: 1. třída *-e*, 2. třída *-ne*, 3. třída *-je*, 4. třída *-í*, 5. třída *-á* (Osolsobě, 2017)². Pro zařazení k jednotlivým vzorům v rámci určité třídy se primárně využívá kmenotvorné přípony minulého, případně hláskoslovných změn a/nebo dalších tvarů slovesa. Slovesa do pěti tříd ve svých publikacích dělí např. Marie Čechová (*Čeština, řeč a jazyk*, 2000) nebo Bohuslav Havránek a Alois Jedlička (*Česká Mluvnice*, 1963; *Stručná mluvnice česká*, 1966).

1 https://www.czechency.org/slovník/SLOVESNÁ_TŘÍDA.

2 https://www.czechency.org/slovník/SLOVESNÁ_TŘÍDA.

1.2 Šest slovesných tříd

Podle kmenotvorné přípony minulého rozdělujeme slovesa do šesti slovesných tříd. Slovesa se do jednotlivých tříd rozdělují na základě zakončení kmene slovesa ve tvaru l-ového participia po odtržení koncovky. Velmi podobné je dělení na šest slovesných tříd podle infinitivního kmene. V *Příruční mluvnici češtiny* (Karlík, P. a kol., 1995, s. 325–326) jsou tvary obou kmenů zpracovány do tabulky, ze které jsou jasně patrné minimální rozdíly mezi oběma tvary, např. kmen minulý: *nes-* (*l*), kmen přítomný: *nés-* (*t*).

Rozdílnost se projevuje pouze ve výběru vzorových slov, případně v přidání dalšího vzorového slova (např. Karlík, P. a kol., 1995, s. 329 uvádí pro druhou třídu navíc vzor *tnout*, který u vzorů pro slovesné třídy podle kmene minulého chybí). K jednotlivým vzorům jsou slovesa přiřazena primárně na základě podoby kmenotvorné přípony přítomné. Dělení sloves do šesti tříd se využívá hlavně v rámci studia odvozování sloves (Čechová a kol., 2000, s. 226). Kromě *Příruční mluvnice češtiny* jsou slovesa do šesti tříd dělena např. v již výše zmíněné *Stručné mluvnici české* B. Havránka a A. Jedličky (zde jsou uvedeny oba přístupy).

2. Vzor tiskne

Vzor *tiskne* je zařazen do druhé slovesné třídy (ať už se jedná o dělení na pět, nebo na šest slovesných tříd). Do druhé slovesné třídy jsou řazena slovesa, která ve tvaru 3. osoby singuláru přezenta před nulovou osobní koncovkou obsahují složenou kmenotvornou příponu *n-e*. K samotnému vzoru tisknout jsou v rámci druhé třídy řazena slovesa mající před *-nout* souhlásku (*tisk-nout*), typické je pro ně *-i* v zakončení imperativu (*tiskn-i*) (Čechová a kol., 2000, s. 231–232).

2.1 Typická slovesa

Sloves náležejících ke vzoru *tiskne* je poměrně velké množství, zároveň se jedná o typ produktivní (nová slovesa řadící se k tomuto vzoru stále vznikají). Řadí se sem nově vzniklé vidové protějšky sloves končících příponami *-at*, *-ovat* nebo *-ě(e)t* (např. *lehat-lehnout*), dále také vidové protějšky sloves stavových spadajících pod vzor *trpí*, např. *mlčí-zmlkne* (Šaur, 2004, s. 97).

2.2 Dubleta

Pro slovesný vzor *tiskne* je distinktivním rysem to, jakou podobu má jeho infinitivní kmen a jeho kmeny v ostatních tvarech minulých. Na základě této rozdílnosti dochází (častěji v mluveném projevu) k vzniku a užívání tvarů s *-nu-* (*tisk-nu-l* namísto *tiskl*) a na základě toho ke sblíživání se vzorem *minout* (Cvrček a kol., 2010, s. 306). Pro slovesa tohoto typu je tvar s kmenotvornou příponou *-nu-* jediným možným tvarem. Z tohoto důvodu dochází ke stírání rozdílů infinitivních tvarů sloves typu *tiskne* (ale částečně i u typu *začne*) ve prospěch typu *mine*. Sblíživání tvarů nelze označit za vyrovnané, podílí se na něm mnoho aspektů: z velké části užití konkrétního slovesa v určitém slohovém útvaru, případně význam tohoto slovesa, eventuálně věty, ve které jej bylo užito. Některá slovesa typu *tiskne* své původní tvary úplně ztratí, jiným vznikne ke tvaru původnímu tvar dubletní (Petr et al., 1986, s. 440).

Cuřín (1982, s. 32) uvádí, že „přechody od jednoho typu k druhému nejsou [...] jevem nedávným [...]. Tendence k nim se projevovala ve větší míře od 17. století v nářečích a do spisovného jazyka pronikala zvláště v dobách oslabení nebo úpadku spisovného jazyka [...].“ Nejčastější výskyt přechodů je u shodujících se typů (např. *tisknu – minu*).

2.2.1 Příčestí činné

U tohoto slovesného tvaru došlo k nejméně výraznému splynutí s typem *mine*, a proto je zde nejvýrazněji zaznamenatelná dubletnost tvarů (Petr a kol., 1986, s. 446). Hlavní důvod ke vzniku dublet je usnadnění výslovnosti. Tyto obtíže jsou nejvýraznější při užití slovesného tvaru v mužském rodě (singulár), kde dochází ke kombinaci více souhlásek, což znesnadňuje výslovnost (např. *nadchl*). Z tohoto důvodu je slovesný tvar rozšířen o *-nu-* (např. *nadch-nu-l*). Ke vzniku dubletních tvarů zpravidla nedochází v množném čísle všech rodů a taktéž v jednotném čísle rodu ženského a středního, např. *nadchla, nadchlo, nadchli* (Čechová a kol., 2000, s. 233). V *Mluvnici češtiny 2* (Petr et al., 1986, s. 446) je většina těchto tvarů označena za tvary příznakové. Výjimkou je jednak menší skupina sloves ve tvaru maskulina singuláru, která užívá pouze tvar s *-nu-*, a to z výslovnostních důvodů (např. *schnul*), jednak skupina sloves obsahující *r/l* v tvarotvorném základu (např. *smlsnul* a *smlsl*). Tvary s *-nu-* se

považují za rovnocenné tvarům bez *-nu-* v případě sloves citoslovečných (*plácl/plácnul*).

Mluvnice češtiny 2 (Petr et al., 1986, s. 447) uvádí, že „[v] běžné mluvě se užívá analogicky podob s *-nu-* ve všech tvarech příčestí činného. V obecné češtině se koncová souhlásková skupina v m. sg. často zjednodušuje [...] odsouváním sufixu *-l-* (*vytisk, zbled, říz se*) [...]“

2.2.2 Příčestí trpné

V případě příčestí trpného došlo k výraznějšímu splynutí s typem *mine*, z čehož plyne nižší počet dubletních tvarů. Splynutí však není úplné, proto je zde dvojnásobná možnost tvoření příčestí trpného od sloves typu *tiskne*. Nový typ (s kmenotvornou příponou *-nu-*) je tvořen přidáním přípony *-t* (*zamít-nut*), typ původní, jehož kmen je zakončen na souhlásku, je tvořen přidáním přípony *-en* (*tažen*). V případě původního typu dochází ke změně základu (alternace *é/e, á/a*): pokud je základ zakončen na *h, ch, k, sk*, dojde k jejich změně na *č, ž, š, št*.

Některá slovesa si zachovávají nejen původní variantu s *-en*, ale přijímají i onu novou s *-t*. Důsledkem je v některých případech významové odlišení těchto dvou variant (např. *tisknut* – uplatňovat sílu; *tíštěn* – pomocí stroje určeného pro tisk). V jiných případech je naopak možné užít obou variant beze změny významu, např. *odemčen/odemknut* (Petr a kol., 1986, s. 448).

2.2.3 Substantiva verbální

Substantiva verbální se vyznačují ještě výraznější mírou splynutí s typem *mine* než příčestí trpné. Přípona *-nu-* se užívá k tvoření verbálních substantiv od sloves, která netvoří příčestí trpné (např. *stárnutí*). Jedná se nejčastěji o slovesa počínavá (inchoativa) a některá slovesa expresivní, citoslovečná a hovorová bezpředmětová. Taktéž k některým slovesům, která mají stále zachovaný původní typ trpného příčestí (viz výše), pronikly tvary s *-nu-* (a to ve větší míře než k samotnému příčestí). U takto utvořených substantiv se velmi často užívají oba dubletní tvary buď bez významového rozdílu (*zasazen: zasáhnutí/zasažení*), nebo s významovým rozdílem (*podtržen: podtrhnutí — slova, podtržení — židle*, viz Petr a kol., 1986, s. 449).

2.2.4 Přechodník minulý

U tvarů přechodníku minulého začalo docházet ke splývání s tvary vzoru *mine* nejdříve. V současnosti se užívají pouze tvary s *-nu-* (*vytisknuv*) a původní tvary bez *-nu-* jsou považovány za zastaralé. Šaurova *Pravidla českého pravopisu* (2004, s. 91) uvádějí malé množství původních tvarů, které lze najít ve starší umělecké literatuře: „upad/upadši..., užas/užasši ..., zdvih/zdvihi [...]“. I tyto tvary jsou již v současnosti považovány za zastaralé.

3. Diachronní pohled na problematiku dubletních tvarů typu *tiskne*

Jedním z nejstarších článků, zabývajících se problematikou dubletních tvarů u sloves typu *tiskne*, je *Padl či padnul?* zveřejněný v *Naší řeči* roku 1918. V úvodu článku autor uvádí pravidla (označuje je zde jako výjimky ze základních mluvnických pravidel), která jsou v platnosti dodnes a která byla popsána v první kapitole naší stati (např. ponechání *-nu-* po slabikotvorném *l, r*). Stejně tak je zde zmíněna snaha o zjednodušení výslovnosti a její vliv na vznik těchto dublet. Již je zde uveden vliv sloves typu *mine* na vznik dubletních tvarů, které se v době napsání článku měly ve spisovném jazyce až příliš rozmáhat a způsobovat chybovost. Řešením problematiky měla být snaha dávat přednost tvarům bez *-nu-*. Z tohoto řešení i článku celkově plyne, že dubleta nebyla (minimálně ve spisovném projevu) tolerována.

Skalička (1962, s. 202) považuje dubletní tvary za úkaz, který jednotnost obecné češtiny narušuje, i když v menší míře než jiné faktory. Skaličkův postoj ke slovesným tvarům s *-nu-* lze tedy chápat jako negativní, a to i přesto, že dubletní tvary nehodnotí v rámci češtiny spisovné.

O dubletních tvarech se zmiňuje i Bachmannová (1997, s. 187), která slovesa druhé třídy s *-nu-* (zejména typu *tiskne*) označuje za novinku v mluvčí mládeže³ podkrkonošské oblasti, kam pronikla z obecné češtiny. I v tomto článku jsou tvary slovesa typu *tiskne* s *-nu-* považována spíše za něco nevhodného (minimálně kvůli postoji samotných mluvčích dané ob-

lasti), navzdory tomu, že je článek zaměřen pouze na mluvený jazyk, kde je obecně možné předpokládat výraznější toleranci nespisovnosti.

Jeden z nejnovějších pohledů na problematiku dubletních tvarů sloves typu *tiskne* je uveden v textu Bermelově. Hned v jeho úvodu (Bermel, 2006, s. 19) zdůrazňuje speciální pozici dubletních tvarů s *-nu-*, které, ačkoliv hojně užívány v mluvených projevech, jsou stále zpochybňovány v projevech psaných. Taktéž je zde uvedena poznámka, která zpochybňuje tvrzení, že tvary s *-nu-* jsou typické převážně pro rod mužský v singuláru, nikoli pro rod střední a ženský a pro plurál obecně. Korpusové doklady (výsledky uvedeny dále v této práci) však ukázaly, že tvary s *-nu-* pro jiný než mužský rod prozatím ve větší míře do psaného projevu nepronikly.

V textu Chromého (2008, s. 71) jsou zmíněny problémy s kodifikací tvarů s *-nu-*. Jsou zde uvedeny tři možné postupy na základě toho, jaký tvar je u konkrétního slovesa uveden: 1. pouze varianta s *-nu-*, 2. varianta bez *-nu-*, 3. povoleny jsou obě možnosti. Obecně pak platí, že tvary bez *-nu-* jsou spisovné vždy, problém je u tvarů s *-nu-*, které jsou v rámci kodifikace často chápány jako nespisovné. Tento obecný pohled však neodráží jazykovou realitu. Již v době napsání článku docházelo podle jeho autora k pronikání nekodifikovaných tvarů s *-nu-* do spisovných projevů, což je považováno za znak sblížení jazyka spisovného s nespisovným. V závěru článku je uvedena podnětná myšlenka o tom, že v případě dubletních tvarů typu *tiskne* nejde o problematiku kodifikace, nýbrž o to, že tyto tvary koexistovaly téměř celé století a jediný rozdíl v jejich užití je stylový (styl nižší/styl vyšší).

4. Korpusová sonda

Pro korpusovou sondu jsme využili aplikaci *Kontext* Českého národního korpusu (dále ČNK). Veškeré vyhledávání proběhlo v korpusu typu Syn2015, odkud jsou přejaty všechny níže uvedené příklady. Pro analýzu bylo zvoleno sloveso *tisknout*, neboť je to přímo sloveso vzorové a bylo taktéž použito pro ilustraci teoretických poznatků v přechozích kapitolách.

Dva základní významy slovesa *tisknout* byly stanoveny takto: pomocí tiskařského stroje/zařízení (dále význam 1) a ve významu fyzické aktivity, při které je vyvíjen určitý stupeň tlaku (dále význam 2, viz Filipec a kol., 2004, s. 450). V korpusu byl vyhledán celkový počet užití příslušného tvaru

3 Střední a starší generace je přitom odmítá.

slovesa *tisknout*, ten byl dále rozdělen na počet užití v publicistice (zahrnuje tradiční a volnočasovou publicistiku), oborové literaturě (zahrnuje memoáry, autobiografie, administrativu, populárně naučnou lit., profesní lit. a odbornou lit.) a beletrii (zahrnuje drama, poezii, kratší prózu a prózu). V těchto kategoriích byl počet výskytů nadále rozdělen podle dvou výše zmíněných hlavních významů. V případě, že počet výskytů u některého významu překročí 50, byl tento význam dále specifikován, což slouží zejména širší exemplifikaci – primárně se výzkum soustředí na rozlišení významů hlavních (1 a 2). Pro větší přehlednost jsou údaje o výši výskytů uváděny v tabulkách, pod nimi jsou následně uvedeny příklady.

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda jsou stejnou měrou používány oba dubletní tvary slovesa *tisknout* (celkově, i v rámci porovnání tvarů pro stejnou osobu, např. *tiskl/tisknul*, *tiskla/tisknula*), dále to, zda jsou oba výše uvedené významy (1 a 2) užívány stejně často, případně který z významů převažuje (jak celkově, tak i v jednotlivých oblastech). Cílem rovněž bylo zjistit, zda lze užít oba tvary slovesa pro oba významy s přihlédnutím k tomu, zda má užití jednoho či druhého tvaru vliv na spisovnost věty. Předpokládali jsme, že v četnosti užívání tvarů s *-nu-* a bez něj bude rozdíl. Vzhledem k tomu, že tvar bez *-nu-* je považován za nepříznakový, lze usuzovat, že právě tento tvar bude v Syn 2015 zaznamenán častěji. Předpokladem také je, že výše uvedené významy nejsou užívány stejně často – častější výskyt je totiž očekáván u významu 2). Taktéž lze předpokládat, že oba tvary slovesa lze užít pro oba významy.

TISKL

Tento tvar slovesa *tisknout* je v Syn 2015 zaznamenán celkem v 518 případech.

Tabulka 1
Tvar *tiskl*

Oblast	Význam 1	Význam 2	Výskyt celkem
Publicistika	7	4	11
Oborová literatura	21	14	35
Beletrie	12	460	472

Publicistika

Význam 1: *Již na podzim se tiskl dotisk.* (Jihlavské listy, 2014)

Význam 2: *Šli jsme tančit, hráli nám nádherné, romantické skladby a můj společník mě něžně tiskl k sobě a šeptal mi krásná slůvka.* (Moje rodina, 2011)

Oborová literatura

Význam 1: *Začnu přítelem Karlem Kynclm. Tiskl jsem mu už v polovině 50. let fejetony.* (Miroslav Sígl: Almanach českých novinářů, 2008)

Význam 2: *Chytil jsem se pravou rukou za krk a tiskl, škrtl jsem se, což pomáhá.* (Martin Fendrych: Jako pták na drátě, 1998)

Beletrie

Význam 1: *Každý teď ví, že než jste se stal Vincenzem Lucchettim, váš otec Václav Lucký tiskl dřevořezy a knihy v Soukenické ulici v Praze.* (Brdečková Tereza: Listy Markétě, 2008)

Význam 2:

- Popis milostného aktu: *Tiskl ji k sobě pevněji, ke své hrudi, bokům, nohám.* (Jude Deveraux: Vánoční příběhy, 2010)
- Tisknout (někomu) něco: *Obr tiskl maličkému ruku a srdečně s ní třásl.* (Petr Šabach: Hovno hoří, 1994)
- Tisknout něco k něčemu: *[...] polema plnýma prachu, kde tohoto léta nic nerostlo, tiskl jsem se k čelnímu pancíři a čekal, až dětství skončí.* (Jáchym Topol: Kloktat dehet, 2005)

TISKNUL

Tento tvar sloves *tisknout* je v Syn 2015 zaznamenán celkem v 33 případech.

Tabulka 2
Tvar *tisknul*

Oblast	Význam 1	Význam 2	Výskyt celkem
Publicistika	1	0	1
Oborová literatura	0	2	2
Beletrie	5	25	30

Publicistika

Význam 1: *Dušanu D. Pařízkovi v Komedii na programy nezbývalo, řešil to tím, že je tisknul na tenoučkém papíře a v té nejjednodušší grafické úpravě.* (Lidové noviny, 2013)

Oborová literatura

Význam 2: *Než místo požehnání sešel Svatý otec k první řadě, tisknul novinářům ruce, odpovídal na otázky, a to aspoň v pěti řečech.* (Aleš Palán: České srdce pro Jana Pavla II., 2005)

Beletrie

Význam 1: *Ohrnovali po mně nos, když jsem tisknul na rotaprintu.* (Vladimír Boudník: Z literární pozůstalosti, 1993)

Význam 2:

Popis milostného aktu: *Jazykem jí laskal a dráždil bradavku a rukama ji tisknul k sobě.* (Feehan, Christine: Zimní soumrak, 2010)

Tisknout něco: *[... Jodhadnuv vzdálenost, vrhnul se na zvíře a tisknul je v listí celým tělem[...]* (Bohumil Hrabal – Jarmilka, 1992)

Tisknout něco k něčemu: *[...]pomalu nabíral vodu a tisknul si ji na obličej, [...].* (Bohumil Hrabal: Svatby v domě, 1994)

TISKLI

Tento tvar slovesa *tisknout* je v Syn 2015 zaznamenán celkem v 143 případech.

Tabulka 3
Tvar tiskli

Oblast	Význam 1	Význam 2	Výskyt celkem
Publicistika	4	3	7
Oborová literatura	17	10	27
Beletrie	13	96	109

Publicistka

Význam 1: *Tiskli dezinterpretací letáky, které dávali za skla aut, psali nenávislné články na web D-fens.* (Týden, 2013)

Význam 2: *Po odchodu sovětských vojsk se oholil a my jsme si s ním tiskli ruce.* (Regionální týdeník, 2012)

Oborová literatura

Význam 1: *S velkým rizikem jsme tiskli Jiřího Suchého, Františka Ringo Čecha, Ivana Vyskočila.* (Sígl, Miroslav: Almanach českých novinářů, 2008)

Význam 2: *Ale Walther a mechanik tiskli spouště a Rusové padali jako kuželky.* (Hillblad, Thorolf: Za soumraku bohů, 2008)

Beletrie

Význam 1: *Tiskli jsme a roznášeli letáky s heslem Pravda vítězí.* (Haidler, Jaroslav: Jobova zvěst, 2008)

Význam 2:

Popis milostného aktu: *Divoce jsme k sobě tiskli svá těla.* (Wallenda, Wolfgang: Vojáci od Monte Cassina, 2009)

Tisknout něco: *Dlouho jsme si přes mříže tiskli ruce.*⁴ (Carofiglio, Gianrico: Nevědomý svědek, 2012)

Tisknout něco k něčemu: *Ostatní tanečníci se tiskli ke straně, aby jim udělali místo – nikdo se nechtěl stavět do kontrastu s tak oslňující podívanou.* (Meyer, Stephenie: Stmívání, 2005).

TISKNULI

Tvar slovesa *tisknout* je v Syn 2015 zaznamenám pouze jednou, a to v textu beletristickém.

Význam 2: *Tisknuli se k sobě, opatrně scházeli dlouhé schody.* (Václav Chochola: Děti z krechtů, 2005)

4 Připouštíme, že význam b) by bylo možné nahlížet jako identický s významem c), snad s tím rozdílem, že v b) se k sobě tisknou dvě totožné entity, zatímco v c) se jedná o dvě entity rozdílné.

TISKLA

Tento tvar slovesa *tisknout* je v Syn 2015 zaznamenán celkem v 547 případech.

Tabulka 4
Tvar tiskla

Oblast	Význam 1	Význam 2	Výskyt celkem
Publicistika	11	9	20
Oborová literatura	18	27	45
Beletrie	6	476	482

Publicistika

Význam 1: *Tiskla si k tomu ve velkém na kopírce úřadu letáky ODS.* (Mladá fronta Dnes, 2011)

Význam 2: *Neustále se tiskla do rohu místnosti a naříkala.* (Aha!, 2011)

Oborová literatura

Význam 1: *Ano, tehdy se poezie tiskla na první straně novin!* (Zídek, Petr: Osobnosti lidových novin, 2014)

Význam 2: *Matka Tereza se ti dívala do očí a tiskla ti ruku tak, jako kdyby tě znala odjakživa, jako bys na celém světě existoval jedině ty.* (Lorenzo, Maria Di: Matka Tereza, 2005)

Beletrie

Význam 1: *Zrovna jsem tiskla a pak jsem musela k Françoisovi, tati.* (Messud, Claire: Císařovy děti nemají šaty, 2008)

Význam 2:

Popis milostného aktu: *Pod ním hekala Ivetka a tiskla k sobě jeho útlé tělo.* (Rywiková, Nela: Dům číslo 6, 2013)

Tisknout něco: *Malý květináč se málem rozsypal na kousky, jak silně ho tiskla v dlaních.* (Alcott, Louisa May: Malé ženy, 2009)

Tisknout něco k něčemu⁵: *Zmáčkla jsem tlačítko výtahu loktem, protože jsem si ruce tiskla k srdci.* (Chamberlain, Diane: Před bouří, 2009)

TISKLO

Tento tvar slovesa *tisknout* je v Syn 2015 obsažen celkem v 38 případech.

Tabulka 5
Tvar tisklo

Oblast	Význam 1	Význam 2	Výskyt celkem
Publicistika	1	1	2
Oborová literatura	6	2	8
Beletrie	5	23	28

Publicistika

Význam 1: *Jde o scény z vlády a života panovníků. Těšily se oblíbě pros-
tých lidí a tisklo se jich velké množství.* (Týden, 2013)

Význam 2: *Zůstala s námi až do odpoledne, občas se vydrápala na klín,
jedno mně chvíli sedělo na rameni a tisklo se do huňatého šátku kolem mého
krku.* (Vikend HN, 2012)

Oborová literatura

Význam 1: *Byly umístěny kamsi na pomezí Východních Prus, Polska
a Litvy a lišily se ode všeho, co se tehdy v byvší NDR tisklo.* (Kundera, Ludvík:
Různá řečiště /A/, 2005)

Význam 2: *Měla ho, zas už ji to tisklo, svíralo.* (Fendrych, Martin: Jako
pták na drátě, 1998)

Beletrie

Význam 1: *Inflace už byla nekontrolovatelná a tisklo se čím dál víc baná-
nových bankovek.* (Tan, Twan Eng: Dar deště, 2009)

Význam 2: *Několik vyděšených prodavaček se tisklo v rohu a vzlykalo.*
(Révay, Theresa: Bílá vlčice, 2010)

5 Rozdíl ve významech b) a c) je, striktně vzato, pouze formální, tedy ve struktuře daných konstrukcí, neboť v b) se jedná o sloveso + objekt a v c) se jedná o sloveso + objekt vzhledem k jinému objektu, tedy v b) je struktura jednovalenční, zatímco v c) dvouvalenční – stejně jako i u dalších sledovaných tvarů.

TISKLY

Tento tvar slovesa je v Syn 2015 obsažen celkem ve 140 případech.

Tabulka 6

Tvar tiskly

Oblast	Význam 1	Význam 2	Výskyt celkem
Publicistika	17	0	17
Oborová literatura	33	6	39
Beletrie	9	75	84

Publicistika

Význam 1: *Ušetří se tak stovky kilogramů kancelářského papíru, na které se náhledy stránek dosud tiskly.* (Týden, 2012)

Oborová literatura

Význam 1: *Jejich vliv na zákazníky byl obrovský, tiskly se jich miliony.* (Strategie, 2014)

Význam 2: *Roztřesení příslušníci 3. pěší divize se tiskly k teplé italské prsti, jako by to bylo roztoužené ženské tělo.* (Whiting, Charles: Americký hrdina, 2004)

Beletrie

Význam 1: *Přesto Lova jako jediná z celé vesnice psala a její příspěvky se tiskly.* (Enquist, Per Olov: Jiný život, 2011)

Význam 2:

Popis milostného aktu: *Jeho rty byly mírné, ale ruce pevné, tiskly se k ní úplně novým způsobem.* (Kate, Lauren: Slza, 2014)

Tisknout něco: *Vzaly jsme za kliku, pochopitelně marně, a tiskly jsme knoflík zvonku, zřejmě hluchého* (Zgustová, Monika: Zimní zahrada, 2008)

Tisknout něco na něco: *Všechny čtyři děti tiskly nosy na sklo.* (Peetz, Monika: Úterní ženy, 2012)

Závěr

Při porovnání celkového počtu výskytů dubletních tvarů slovesa *tisknout* docházíme ke konstatování markantního rozdílu v jejich distribuci. Tvary bez *-nu-* (všechny slovesné osoby, indikativ préterita) se v Syn 2015 vyskytly celkem v 1386 případech, totožné tvary s *-nu-* jsme zaznamenali dohromady pouze ve 34 výskytech (tvary *tisknula, tisknulo, tisknuly se* v korpusu Syn 2015 nevyskytují vůbec).

Varianta bez *-nu-* byla nejvýrazněji zastoupena ve tvarech maskulina a feminina singuláru. Pro variantu s *-nu-* byl nejčastěji se vyskytující tvarem taktéž tvar maskulina singuláru (33 výskytů), tvar feminina singuláru se však nevyskytl ani jednou, stejně jako tvary pro neutrum singuláru a femininum plurálu. Zde se tedy potvrzuje postulát uvedený v kapitole 2.2.1. a zároveň se tím vyvrací tvrzení Neila Bermela zmíněné v kapitole 3. U těchto tvrzení byl rozpor v přístupu k tvarům s *-nu-* pro jiné osoby než maskulinum singuláru. Výsledky výzkumu potvrdily informace uvedené v kapitole 2.2.1. Tyto tvary nejsou užívány, pravděpodobně proto, že jsou považovány za příznakové (hovoříme-li o spisovném písemném projevu).

Sloveso *tisknout* se mnohem častěji užívá ve druhém stanoveném významu (libovolná fyzická aktivita). Z celkového počtu 1420 výskytů tvarů slovesa *tisknout* (tvary s *-nu-* i bez něj, všechny slovesné osoby) bylo toto slovesu ve významu 2) použito celkem ve 1234 případech, ve významu 1) pouze ve 186 případech. Tvary slovesa *tisknout* byly ve významu 1) nejčastěji užity v oborové literatuře (95 výskytů ze 186), v publicistice (41 výskytů) a v beletrii (50 výskytů) je počet výskytů téměř vyrovnaný. Ve významu 2) byly tvary slovesa *tisknout* užity nejčastěji v beletrii (1156 výskytů z 1234), následuje oborová literatura (61 výskytů) a publicistika (17 výskytů).

Všechny tři zkoumané oblasti jsou v Syn2015 zastoupeny stejným dílem. Téměř naprostá převaha významu 2) (výjimkou je publicistika) naznačuje, který z významů slovesa *tisknout* lze považovat za primární. Příčinou by bylo možné hledat mimo jiné i v historii, sloveso *tisknout* ve významu 2) (fyzická aktivita, při které je vyvíjen určitý stupeň tlaku) bylo patrně užíváno daleko dříve, než se začalo, vzhledem k vynálezu knihtisku, užívat i ve významu 1) (vyvíjet tlak pomocí tiskařského stroje/zařízení).

V slovníkové části *Internetové jazykové příručky* je taktéž význam 2) uveden jako primární, význam 1) jako sekundární. Zajímavé je, že u obou vý-

znamů je pro tvar rodu činného uvedena varianta bez *-nu-*, možnost tvaru s *-nu-* zde uvedena není, tudíž bychom ji dle tohoto slovníku měli považovat za nespisovnou. V příkladových částech korpusové analýzy bylo však jasně patrné, že v naprosté většině případů užití tvaru s *-nu-* v obou významech nenarušuje vnímání věty jakožto spisovné navzdory tomu, že tvar s *-nu-* oficiálně spisovný není.

Seznam literatury

- Autor neuveden. (1918). Padl či padnul?. *Naše řeč*, 2 (5). 121–122.
- BACHMANNOVÁ, J. (1997). Mluva mládeže v Podkrkonoší. *Naše řeč*, 80 (4). 184–189.
- BERMEL, N. (2006). Tvary minulého přičestí v ČNK: táh, táhl, či táhnul? In F. Čermák & R. Blatná (Eds.), *Korpusová lingvistika: Stav a modelové přístupy*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 9–35.
- CVRČEK, V. a kol. (2010). *Mluvnice současné češtiny 1: Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum.
- CUŘÍN, F. (1982). *Vývojové tendence současné spisovné češtiny. 2*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M. a kol. (2000). *Čeština řeč a jazyk. 2*. Praha: ISV.
- FILIPEC, J. a kol. (2004). *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia.
- HAVRÁNEK, B. & JEDLIČKA, A. (1966). *Stručná mluvnice česká*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- CHROMÝ, J. (2008): O nazírání a vnímání jazykového vývoje, zejména nedávného. *Naše řeč*, 91 (2). 68–79.
- KARLÍK, P. a kol. (1995). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- KŘEN, M., CVRČEK, V., ČAPKA, T., ČERMÁKOVÁ, A., HNÁTKOVÁ, M., CHLUMSKÁ, L., JELÍNEK, T., KOVÁŘÍKOVÁ, D., PETKEVIČ, V., PROCHÁZKA, P., SKOUMALOVÁ, H., ŠKRABAL, M., TRUNEČEK, P., VONDŘIČKA, P. & ZASINA, A. (2015). *SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny*. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>.
- OSOLSOBĚ, K.: Slovesná třída. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: https://www.czechency.org/slovník/SLOVESNÁ_TŘÍDA (poslední přístup: 7. 10. 2019)
- PETR, Jan a kol. (1986). *Mluvnice češtiny 2: Tvarosloví*. Praha: Academia.

SKALIČKA, V. (1962). Poznámky o obecné češtině. *Slovo a slovesnost*, 23 (3). 201–205.

ŠAUR, V. (2004). *Pravidla českého pravopisu s výkladem mluvnice*. Praha: Ottovo nakladatelství v divizi Cesty.

Internetové zdroje

Internetová jazyková příručka [online]. Dostupné z: <<http://prirucka.ujc.cas.cz/>>.

Kontakt:

Mgr. et Mgr. Martin Janečka, Ph.D.
Filozofická fakulta JU
Branišovská 31a
370 05
České Budějovice
mjanecka@ff.jcu.cz

Bc. Zuzana Záhorová
Pedagogická fakulta JU
Jeronýmova 10
371 15
České Budějovice
zahorz01@pf.jcu.cz

E-LEARNING MATERIALS FOR THE SLOVENE LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOLS¹

Mihaela Koletnik, Alenka Valh Lopert

Izleček: V prispevku predstavljamo rezultate analize prostodostopnih e- in i-gradiv za pouk slovenščine v srednjih šolah glede na tipe nalog. Rezultati analize, ki kažejo neuravnoteženo zastopanost različnih tipov nalog, med katerimi prevladuje tip, ki je med učenci najmanj priljubljen, nam bodo v pomoč pri zasnovi e- in i-gradiv za poučevanje slovenščine v okviru projekta *Slovenščina na dlani*. Z uvajanjem najsodobnejših jezikovnih tehnologij v učne procese poskušamo premagati omejitve obstoječih e- in i-gradiv za učenje slovenščine

Ključne besede: slovenski jezik, srednja šola, e-gradiva, i-gradiva, tipologija nalog, *Slovenščina na dlani*

Abstract: In the paper, we present the results of the analysis of freely available e- and i-learning materials for teaching the Slovene language in secondary schools according to the types of tasks. The results show the unbalanced representation of the various types of tasks, among which the type, being the least popular among pupils is the commonest. The results will help us to design e- and i-materials to teach the Slovene language in the context of the project *Slovenščina na dlani*. By introducing the most modern lan-

¹ The article was prepared within the framework of the project *Slovenščina na dlani* (*Slovene in the Palm of Your Hand*) (Jr-Ess-Flexible Forms Of Learning). The investment is co-financed by The Republic of Slovenia and the European Union from the European Social Fund.

guage technologies in learning processes, we try to overcome the limitations of existing e- and i-materials for learning the Slovene language.

Keywords: the Slovene language, secondary school, e-learning material, i-learning material, typology of tasks, *Slovenščina na dlani*

Introduction

The article is being a part of research within the project *Slovenščina na dlani* (*Slovene in the Palm of Your Hand*)² which was implemented in August 2017 and it is carried out at the University of Maribor, including three faculties, namely the Faculty of Arts, the Faculty of Education and the Faculty of Electrical Engineering, Computer Science and Informatics. Its main aim is the creation of interactive learning environment for the Slovene language in elementary³ and secondary schools. The project *Slovenščina na dlani* is co-financed by the Ministry of Culture of the Republic of Slovenia and the European Union, i.e. the European Social Fund. It will last four years until the end of September 2021. During the project period, fourteen educational institutions (primary and secondary schools) from all over Slovenia⁴ participate in order to improve the responsiveness of the formal education system and increase its attractiveness. Learning e-environment will be freely accessible and adapted for use on tablets and smartphones. It will be applicable to anyone, even without registration.

Registration is desirable for use in schools, so that students will be able to take full advantage of all the potentials of e-environment adaptation to each individual user. E- and i-materials will be divided into five content sets: orthography (use of comma, capital letter, spelling, words written together and apart, etc.), grammar (use of prepositions, conjunctions, pronouns, etc., difficulties in conjugation, declination, comparison), idioms, proverbs, texts (reading and summarizing), and explanations of linguistic topics.

² More details on the project work <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/>.

³ More: Valh Lopert, Koletnik (2019: 139–153).

⁴ More: <http://projekt.slo-na-dlani.si/sl/o-projektu/>

E- and i-learning materials for the Slovene language

Teaching (and learning) materials are important elements in the educational process, especially where the teacher is not an exclusive facilitator of knowledge. In addition to the functions of providing and transmitting information and enabling opportunities for consolidating and deepening knowledge e-material can be an effective mediator in building new knowledge (Pesek, Zmazek, Mohorčič (2014: 9–16).⁵ With the development of information and communication technologies, more efficient use of e-materials in the education process is enabled, and resulting in the interactivity of the learning medium. E-textbook is a textbook material in a digital environment that retains the qualities of a classic (printed) textbook, given the technological possibilities of providing access to other learning resources, encourages active and collaborative learning, it allows different paths of resolution, provides different ways of solving, and offers the ability to monitor and evaluate student's own learning progress (Kreuh, Kač, Mohorčič 2011: 9). Pesek, Zmazek, and Mohorčič (2014: 13) provide a detailed definition of e-materials (textbooks), and explain that the concept of e-textbook in the Slovenian school has lost its original meaning of an interactive electronic textbook, whose key advantage is the direct inclusion of interactive examples, structures and tasks to the text of the i-material. Consequently, the name e- material/textbook comprises all electronic materials.

Overview and presentation of current e-environments

Within the project, we reviewed all freely available e- and i-materials materials for teaching the Slovene language in secondary schools (SS),⁶ namely:

⁵ More on the history of e- and i-materials in Slovenia: *Slovenski* 2014.

⁶ In the context of the project *Slovenščina na dlani*, textbooks and e-materials for primary school were reviewed in the same way. The results are published in the paper: Valh Lopert, Koletnik (2019).

Slovenian for high schools and secondary schools:

E-learning materials, Slovenian, Slovenian for high schools and secondary schools:

<http://gradiva.txt.si/slovenscina/>; 2nd grade: http://www.s-sers.mb.edus.si/gradiva/w3/slo/000_mapa/index.html;

E-learning materials, Slovenian, Slovenian for high schools and secondary schools:

<http://gradiva.txt.si/slovenscina/>; 3rd grade: <http://gradiva.txt.si/slovenscina/slovenscina-za-gimnazije-srednje-sole/3-letnik/>;

E-learning materials, Slovenian, Slovenian for high schools and secondary schools:

<http://gradiva.txt.si/slovenscina/>; 4th grade: <http://gradiva.txt.si/slovenscina/slovenscina-za-gimnazije-srednje-sole/4-letnik/>;

E-learning materials, Slovenian, Slovenian for three-year (secondary) schools

<http://gradiva.txt.si/slovenscina/>.

I-learning materials SIO.si, 1st grade:

<http://eucbeniki.sio.si/slo1/index.html>.

Following the review and analysis e- and i-materials according to the types of tasks considering the established classification of types of tasks in the professional literature, we find that all the freely available e- and i-learning materials for teaching Slovene in secondary schools have in common that they offer diverse tasks to students and teachers. These differ in structure, in terms of the student's activity in the resolution, in their intended response, and in their difficulty or taxonomic rate. We also note that the classifications of task types presented in the professional literature differ according to sorting mode.

The Slovenian psychologists Ivan Toličič and Leon Zorman classified and described the tasks in their work *Knowledge Tests and their Application in Practice* (1965). They divided the tasks into two groups with several subtypes, taking into account the composition of tasks and the way students respond to them as a criterion for division. The first group includes the tasks for which the answer should be written i.e. tasks requiring reproduction of the course material (supplementary and short-answer tasks), and the second one includes the tasks in which the answer should be selected

(optional type/with subtypes, type of linking and editing, and alternative type/with subtypes) (Toličič, Zorman 1965: 26–57). Tamara Vomer in the contribution *Writing Verification and Assessment in Slovene in the Third Trimester of Primary School* (2008) divides the tasks into two groups. The first she assigns tasks according to the level of comprehension/understanding of the text, and secondly assigns tasks according to the pupil's activity (Vomer 2008: 34, 35).

In 2002, psychologists Barica Marentič Požarnik and Cirila Peklaj, in their work *Testing and Assessment for More Successful Study* assigned the tasks into two groups. The first rank consists of so called essay assignments, i.e. the tasks in which the individual responds freely, with a longer answer, and in the other objective tasks, which are further divided into open type and closed type tasks (Marentič Požarnik, Peklaj 2002: 73–74, 87).

In her Master's thesis (2017), Maja Hadner notes that, despite the aforementioned classifications, certain assignments cannot determine the type of assignments. Therefore, the existing classifications have been upgraded and classified according to the activity required by the individual. The new, expanded classification thus covers twenty-one task types, with some types of tasks from previously existing classifications being renamed (Hadner 2017: 25 – 33): Fill in the blank questions, Short answer questions, Multiple choice questions (one correct answer), Multiple answer questions (two correct answers), Multiple answer questions (more correct answers), Multiple choice questions with a different degree of correctness, Multiple choice questions with an incorrect answer, Multiple choice questions with the best answer, Matching questions, Editing questions, Alternative questions, Alternative questions with argumentation, Open questions, Oral response, Gap-filling, Mark correct answer (of the multiple choice answers), Error Correction, Ordering questions, Reading, a type including in-class activities, a type involving other resources.

We extracted and counted the individual types of tasks from all freely available e- and i-learning materials for teaching the Slovene language in secondary schools, and then calculated the percentage of all types of tasks in the analysed materials. To illustrate, we present a set of tasks from selected e- and i-materials. The tables provide a set of tasks that represent at least 70.0% of all tasks in each e-material. Tasks representing less than 4.0% of all tasks are not presented in the tables.

Table 1: Slovenian, i-learning materials, Slovenian for high schools, 1st grade <http://eucbeniki.sio.si/slo1/index.html>

Question types	Number of tasks	Percentages
Short answer questions	344	24.1%
Open questions	241	16.9%
Multiple choice questions (one correct answer)	158	11.1%
Reading	109	7.7%
Alternative questions	100	7.0%
A type including in-class activities	74	5.2%
Oral response	73	5.1%
Fill in the blank questions	64	4.5%

Among 1430 tasks, the most common ones represent 81.6% of all tasks, while other tasks occurred in 3.3% or less.

Table 2: Slovenian, E-learning materials, Slovenian for high schools and secondary schools, 2nd grade (<http://gradiva.txt.si/slovenscina/>; http://www.s-sers.mb.edus.si/gradiva/w3/slo/000_mapa/index.html)

Question types	Number of tasks	Percentages
Short answer questions	194	24.2%
Multiple choice questions (one correct answer)	154	19.2%
Open questions	108	13.5%
Gap-filling	54	6.7%
Alternative questions	44	5.5%
Fill in the blank questions	42	5.2%

Among 802 tasks, the most common ones represent 74.3% of all tasks, while other tasks occurred in 3.9% or less.

Table 3: Slovenian, E-learning materials, Slovenian for high schools and secondary schools, 3rd grade (<http://gradiva.txt.si/slovenscina/>; <http://gradiva.txt.si/slovenscina/slovenscina-za-gimnazije-srednje-sole/3-letnik/>)

Question types	Number of tasks	Percentages
Short answer questions	107	24.9%
Multiple choice questions (one correct answer)	57	13.3%
A type involving other resources	55	12.8%
Open questions	48	11.2%
Alternative questions	38	8.9%
Reading	27	6.3%
Mark correct answer (of the multiple choice answers)	26	6.1%
Fill in the blank questions	24	5.6%
Alternative questions with argumentation	18	4.2%

Among 429 tasks, the most common ones represent 93.3% of all tasks, while other tasks occurred in 2.1% or less.

Table 4: Slovenian, E-learning materials, Slovenian for high schools and secondary schools: 4th grade: (<http://gradiva.txt.si/slovenscina/>; <http://gradiva.txt.si/slovenscina/slovenscina-za-gimnazije-srednje-sole/4-letnik/>)

Question types	Number of tasks	Percentages
Short answer questions	129	36.7%
Open questions	50	14.3%
Multiple choice questions (one correct answer)	36	10.3%
A type involving other resources	32	9.1%
Alternative questions	27	7.7%
Reading	24	6.8%
Fill in the blank questions	16	4.6%

Among 351 tasks, the most common ones represent 89.5% of all tasks, while other tasks occurred in 3.7% or less.

Table 5: Slovenian, E-learning materials, Slovenian for three-year (secondary) schools (<http://gradiva.txt.si/slovenscina/>)

Question types	Number of tasks	Percentages
Short answer questions	354	25.3%
Alternative questions	231	16.5%
Multiple choice questions (one correct answer)	194	13.9%
Fill in the blank questions	79	5.6%
Reading	78	5.5%
Oral response	65	4.7%
A type including in-class activities	64	4.6%

Among 1430 tasks, the most common ones represent 76.1% of all tasks, while other tasks occurred in 3.2% or less.

The total number of analysed tasks in secondary school e- and i-learning materials presented here is 4442. The purpose of the analysis was to obtain data on the representation of individual types of tasks in all materials and to compare the results with the types of tasks that proved to be the most popular in Slovene school lessons. Based on the data obtained through the survey between students and teachers, we also checked the actuality and functionality of the analysed e-tools.

Interpretation of e- and i-materials analyse

The data we have obtained indicate that the following types of tasks are the most popular⁷ among high school and primary school students, i.e.: *Multiple choice questions (Multiple choice questions with one incorrect answer)*, *Alternative questions*, *Marking correct answer*, *Matching questions*, *Editing questions*, and *A type including in-class activities* (quizzes, tasks that include video content). The least popular are: *Short-answer questions* and complementary tasks *Fill in the blank questions*. Results of the analysis of the tasks—in both e- and i-materials and (printed) textbooks—show that the most frequently presented type of tasks is the least popular among students, that is, the short-answer task.

These tasks in e-materials for 1st and 4th grade are followed by—considering frequency of occurrence—*Open questions*; in e-materials for 2nd and 3rd grade *Multiple choice questions (one correct answer)*; and in e-materials for 3-year schools *Alternative questions*. In addition to the above, the most common tasks in 1st grade there are Reading, *A type including in-class activities*, as well as *Oral response*. In 2nd grade follow *Gap-fillings*, and in 3rd and 4th grade *A type involving other resources* is placed. In e-materials for three-year schools among the most common tasks there are *Fill in the blank questions* and *Reading*.

7 Through a survey questionnaire, we asked the participating teachers to write down the types or examples of exercises that they noticed pupils prefer (the most popular)/not prefer (the least popular). The answers will definitely help us to design our e-materials.

The results of the survey are available in Šek Mertük (2017).

Since the typology of tasks comprises 21 different types of tasks, preparing e-materials in the future, it will make sense to think of a more balanced representation of all types of tasks and preferably of the expressed interest of teachers and students.

Functionality of e- and i-environments

Participating teachers in the project are familiar with and use of existing freely available e- and i-materials for teaching the Slovenian language. They are most commonly used by teachers from 8th grade of elementary school to 4th grade of secondary school. Among the advantages of e- and i-materials, teachers expose their quality, contribution to more effective teaching, easier achievement of learning goals, their popularity among students, and motivation of students for this kind of work, which is also demonstrated by their sufficiently high computer literacy, their methodological and didactic diversity, variety and attractiveness.

Among the disadvantages of e- and i-materials participating teachers emphasize: lack of complexity, in particular for grammar schools, unbalanced representation of different types of tasks—among which the type, which is the least popular among pupils, prevails, deficit of video and text materials, the absence of hierarchical ordering of materials according to complexity, inability to save resolved tasks, their occasional inaccessibility, technical disturbances and errors in material (Šek Mertük 2018: 82–83).

Conclusion

The results of the e-learning environments analysis highlight a shortage of the following types of tasks: *Matching questions*, *Fill the gap*, *Mark the correct answer*, *Error Correction*, *Ordering questions*, *Editing questions*, *Multiple answer questions (two correct answers)*, *Multiple answer questions (more correct answers)*, *Multiple choice questions with one incorrect answer*, and *Alternative questions with argumentation*. Since these are types of tasks that are more than suitable for e-learning environments, while also enabling the realisation and achievement of higher taxonomic rates (use, analysis, synthesis), both the results of the analysis and the observation of teachers will help us to design e- and i-materials in the context of the presented project.

Sources (Retrieved: September 15th 2019)

- ANALIZA trenutnega stanja funkcionalnosti e-okolij za poučevanje jezikov (primarno e-okolij za slovenščino) 2017. Maribor: Univerza v Mariboru.
<https://univerzamb.sharepoint.com/sites/snd>
- E-learning materials, Slovenian, Slovenian for high schools and secondary schools:
<http://gradiva.txt.si/slovenscina/>
2nd grade: http://www.s-sers.mb.edus.si/gradiva/w3/slo/000_mapa/index.html
- E-learning materials, Slovenian, Slovenian for high schools and secondary schools:
<http://gradiva.txt.si/slovenscina/>
3rd grade: <http://gradiva.txt.si/slovenscina/slovenscina-za-gimnazije-srednje-sole/3-letnik/>
- E-learning materials, Slovenian, Slovenian for high schools and secondary schools:
<http://gradiva.txt.si/slovenscina/>
4th grade: <http://gradiva.txt.si/slovenscina/slovenscina-za-gimnazije-srednje-sole/4-letnik/>
- E-learning materials, Slovenian, Slovenian for three-year (secondary) schools
<http://gradiva.txt.si/slovenscina/>
- I-learning materials SIO.si:
1st grade: <http://eucbeniki.sio.si/slo1/index.html>

References

- HADNER, M. (2017): Pregled, primerjava in analiza delovnih zvezkov za pouk slovenskega jezika v srednjih šolah. *Magistrsko delo*. Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.
- KREUH, N. – KAČ, L. – MOHORČIČ, G. (2011): *Izhodišča za izdelavo e-učbenikov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Retrieved: <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-XZNAX2LS> or <http://www.zrssi.si/pdf/izhodišce-e-ucbeniki.pdf> (September 15th 2019)
- PESEK, I. – ZMAZEK, B. – MOHORČIČ, G. (2014): *Od e-gradiv do i-učbenikov. Slovenski i-učbeniki* [Elektronski vir]. Eds. Igor Pesek et al. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pp. 9–16. Retrieved: <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-XZNAX2LS> or <http://www.zrssi.si/pdf/izhodišce-e-ucbeniki.pdf> (September 15th 2019). Retrieved: <http://www.zrssi.si/pdf/slovenski-i-ucbeniki.pdf> (September 15th 2019)
- MARENTIČ POŽARNIK, B. – PEKLAJ, C. (2002): *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

- ŠEK MERTÜK, P. (2017): Računalniška opremljenost sodelujočih šol in raba e-gradiv pri pouku slovenščine. *Slovenščina na dlani 1*. Ur. Natalija Ulčnik. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 81–84.
- TOLIČIČ, I. – ZORMAN, L. (1965): *Testi znanja in njihova uporaba v praksi*. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije.
- VALH LOPERT, A. – KOLETNIK, M. (2019): E-learning materials for the Slovene language in elementary schools (6th–9th grade). *Revija za elementarno izobraževanje*, June 2019, vol. 12, no. 2, pp. 139–153. Retrieved http://rei.pef.um.si/images/Izdaje_revije/2019/02/REI_vol12_issue_2.pdf (September 15th 2019)
- VERDONIK, D. – KRAJNC IVIČ, M. – ULČNIK, N. (2017): *Gradivo za izobraževanje učiteljic in učiteljev slovenščine v okviru projekta Slovenščina na dlani*. Maribor: [s. n.]
- VOMER, T. (2008): Pisno preverjanje in ocenjevanje pri pouku slovenskega jezika v tretjem triletju osnovne šole. *Preverjanje in ocenjevanje: specializirana strokovna pedagoška revija 5/ 2/3*, 11–38.
- ZORMAN, L. (1968): *Preverjanje in ocenjevanje ter opazovanje učencev v šoli*. Ljubljana: DZS.
- ŽAGAR, F. (1981/82): Jezikovni učbenik in njegova uporaba pri pouku. *Jezik in slovstvo* XXVII/1, 16–20.

Contact

Prof. Dr. Mihaela Koletnik
The Department of Slavic Languages and Literature
Faculty of Arts, University of Maribor, Slovenia
mihaela.koletnik@um.si

Assoc. Prof. Dr. Alenka Valh Lopert
The Department of Translation Studies. Faculty of Arts
University of Maribor, Slovenia
alenka.valh@um.si

SLOVENIAN FOR FOREIGN CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL

Nina Gašparac

Abstract: *The number of migrations in Slovenia and in the world is increasing. In order to successfully integrate into Slovenian society, foreigners need an educational program that will enable them to acquire basic communication skills in the language of the environment at the time of their residence or at the beginning of their stay in Slovenia. In the last decade, teachers and other professionals at Slovenian educational institutions have encountered a greater number of children with a different cultural and linguistic background than the Slovenian one. These are children who do not know the Slovene language and culture, who need support in their integration into the new environment and in realizing the potentials they bring with them. Educational institutions need different mechanisms / proposals for achieving successful integration.*

Keywords: *children of foreigners, primary school, Slovene*

Introduction

Slovenia is becoming an intersection of many political, economic, social and cultural trends, that are known in today's modern world. Every year, children of foreigners, refugees, asylum seekers and show us, that children of foreigners have a harder time in understanding and following lessons and other school activities. In formulating strategies for the integration of foreign students and their parents in the education system in the Republic of Slovenia, the need for integrative temporary protection persons are included in the Slovenian educational system. Analyses approaches is

emphasized. If children would be better integrated in a wider society, their parents would also become a functional part of that society, contributing to its cohesiveness and development. It is about responding to the challenges posed by the presence of different cultures in society. The article below will highlight the integrative approaches in primary education of foreign children.

Legal basis

Among the basic goals for the education of foreigners, which relate to the fields of work in primary schools, are the following: ensuring optimal development of the individual regardless of gender, social and cultural background, religion, nationality and physical and mental constitution, education for mutual tolerance, developing awareness of gender equality, respect for diversity and cooperation with others, respect for children's and human rights and fundamental freedoms, developing equal opportunities for both sexes, and thus developing the capacity to live in a democratic society.

The rights to include children of foreigners in the Slovenian educational system are governed by The Law on the Organization and Financing of Education, the Elementary School Act, Gymnasiums Act, The Law on Vocational Education and Training, and the Rules on the assessment, grading and advancement of pupils in primary school. Indicative points are defining strategies, adjustments for work and ways of engaging and involving children and their parents in order to help plan educational work with foreign children. The guidelines consist of chapters defining the general starting points, legal bases and principles for the education of foreign children. The starting point for drafting the guidelines is the Strategy for the Integration of Migrant Children, Pupils and Students in the Education System in the Republic of Slovenia. (Adopted at the Ministerial College, May 2007).

The school system in the Republic of Slovenia consists of pre-school education, primary, secondary and tertiary education. Citizens of other EU Member States, Slovenes without Slovenian citizenship and persons with international protection can be educated under the same conditions as Slovenian citizens and other foreign citizens on the principle of reciprocity.

The education of foreigners is also defined by a number of international documents (Council Directive of 25 July 1977 (77/486 / EEC), Council Directive 2004/83 / EC of 29 April 2004, Council resolution of the European Union (2008 / C 320/01, 21 (November 2008)).

Principles

Principles relevant to the education system

The following principles are of particular importance in the planning and implementation of educational programs in schools or in kindergarten curriculum:

1. The principle of openness, autonomy and professional responsibility of the educational institution and professionals.
2. Equal opportunities principle, respect for differences between children (respecting the specificity of the child's culture).
3. Principle of ensuring the conditions for achieving the goals and standards of knowledge: the school develops various forms of activities to enable foreign students and pupils to successfully integrate into the school and to achieve the prescribed standards of knowledge. Each school that has foreign students involved, creates an individual program for the individual student and a supplementary program to include specific needs and specificities of students belonging to other cultures. Schools should also develop learning aid networks between pupils or students.
4. The principle of active learning and providing opportunities for communication and other forms of expression - learning Slovene language, children are encouraged to use the language (native, Slovenian or a mixture of both) in different functions and activities. Schools encourage everyone to learn the language of the learning environment - that is, the Slovene language and the mother language of the individual's child.
5. Principle of cooperation with parents: Each educational institution incorporates in its work program different strategies and forms of work of cooperation with parents of foreign children. Educational institutions, as far as possible, involve foreign parents in activi-

ties that they do otherwise for all parents. The educational organization develops various ways of cooperation which will enable all parents to be involved in activities.

Approaches and solutions

At the national level

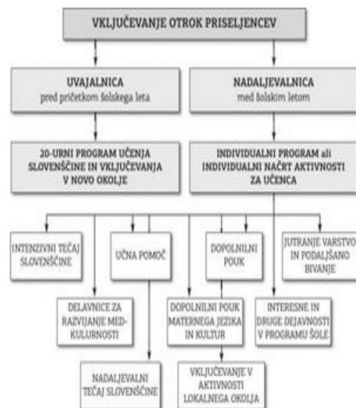
The Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia offers schools that have immigrant pupils involved in their first and second year of education additional hours of professional assistance in learning Slovenian. The Ministry will provide funding for hours of additional professional assistance in teaching Slovene to immigrant pupils, based on the application received from the school.

At the undergraduate level, educational institutions provide students with the contents of intercultural pedagogy and train them to use these contents, provide relevant materials (didactic materials, workbooks) for children and professionals, and provide continuous professional development of educators, teachers and other professionals with content in intercultural pedagogy.

The Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia recommends a two-stage model of integrating children in primary schools. The proposed model is published in the Implementation Guide for the Successful Integration of Immigrant Children in Education, which was created under the project "We are developing interculturalism as a new form of coexistence, improving the skills of professionals to successfully integrate immigrant pupils in education system, and it was co-financed by the Ministry of Education Science and Sport and the European Social Fund.

Before joining the regular classes, an introduction class should be organized for children of foreigners, which will be organized for a period of 20 hours.

After completing the introductory class, the children would join regular classes (continuation classes), with additional professional help in learning Slovenian.



Source: Madruša Jelen M. (2015): A guide for implementing the program Successful integration of immigrant children into education (UVOP)

The following are seven content sets that identify possible approaches to working with foreign students and their parents in primary school. The Guidelines provide for binding and recommended activities

Baselines of primary school-specific approaches

Baseline 1

Involvement of foreign children in the education system

Obligatory

- Collect information about children of foreigners in accordance with legal regulations.
- In accordance with the Law on Recognition and Evaluation of Education, the school determines the student's level of knowledge and places them in the appropriate grade. For children of foreigners who need help because of their lack of knowledge of Slovenian, learning and improving Slovene is organized according to their possibilities.
- Adjust the knowledge assessment in accordance with the provisions of the applicable regulations.

Baseline 2

The scope, forms and ways of adjusting the educational work

Obligatory

When assessing knowledge, it takes into account the child's level of knowledge of Slovenian, strong and weak areas.

Recommended

- Childs pre-knowledge is established
- The teaching committee creates an individual program for a foreign child
- Adapt lessons by adapting work content, methods and strategies
- Monitor the progress of the foreign child and keep a record of its achievements
- enable a foreign child to demonstrate his / her knowledge in his / her own language as appropriate
- involve a foreign child in various school and extracurricular activities
- enable the foreign child to be involved in various activities at local level
- allow the foreign child an appropriate adjustment period (maximum two years) according to his / her learning and other needs
- promote peer and intergenerational assistance.

Baseline 3

Placement of Slovenian language (learning Slovenian)

- The care of learning the Slovenian language is the domain of all professionals.

Obligatory

Upon entering the school, the foreigner student is offered various possibilities of learning and deepening Slovene in accordance with the current curricula; degree (prior ignorance or lack of knowledge) and extent is adjusted to the needs of the foreign child.

Recommended

- If necessary, organize supplementary learning of Slovene, either in the framework of individual and group assistance, supplementary classes, compulsory elective content or interest activities, etc., the scope is adapted to the needs of the foreign child
- ensure that the teaching of Slovene is carried out by a classroom teacher or a Slovene language teacher, who at the same time has the skills to promote intercultural dialogue.

Baseline 4

Care for quality teaching of languages to foreign children

Recommended

- a) Seeks, in accordance with the possibilities, various ways in which the foreign child can maintain contact with the mother tongue and culture of the parents (projects, cultural events, open days, presentations, exchanges, cooperation with societies, etc.)
- b) encourages the assistance of outsiders, natural speakers, in the integration of the child of a foreigner
- c) Provide, within the given possibilities, online connection with kindergartens and schools from the places where the child comes from
- d) enable the acquisition of literature and materials in the languages of children of foreigners within the given possibilities
- e) encourage a foreign child to read books in his / her language.

Baseline 5

Promoting intercultural learning and a positive attitude towards understanding and accepting diversity.

Obligatory

- a) Encourages the acceptance of difference and equality for the purpose of learning quality coexistence.

Recommended

- a) Encourages other children to assist the child of a foreigner
- b) Appoints a confidant for foreign children, that foreign parents and children trust
- c) engage in international partnerships that increase understanding for other cultures, languages, history and lives of young people
- d) implement “child-centered and student-centered teaching and learning methods” to foster interactions between different cultures
- e) creates the conditions for learning about differentness and diversity, also from the point of view of different languages
- f) encourage children to engage in various activities of intercultural communication (project days, events, exchanges between schools, countries, cooperation with non-governmental humanitarian organizations) and encourages foreign child to present his / her language and culture in various activities.

Baseline 6

Strategies for working with foreign parents and integrating them into school life.

Obligatory

- a) When contacting parents of foreign children, they respect their privacy, culture, language, world-view and values.

Recommended

- b) When enrolling a child of a foreigner, he / she provides assistance in completing the enrolment documents (assistance from a translator)
- c) inform the parents of foreign children of their rights and duties upon registration; present the characteristics of the Slovenian school system and familiarize them with the school's expectations
- d) enable parents of foreign children to be involved in the life and work of the school
- e) Offer the possibility of learning Slovenian for foreign students and parents together
- f) organize various forms of work with foreign parents in order to connect parents with each other

Baseline 7

Quality education and training of professional workers.

- a) Provide continuing education for professionals including didactic and linguistic knowledge and mastery of skills for intercultural work in educational work with foreign children.

Additional opportunities for learning slovenian as a foreign language

On the ways and extent of providing assistance programs for the integration of non-EU nationals (Official Gazette of the RS, No. 70/2012 of 17 September 2012), a free Slovenian language course is provided. The Initial Integration of Immigrants program is therefore a free program of learning the Slovenian language, which also includes contents of knowledge of Slovenian society. The program is co-financed by the Ministry of the Interior and the European Union from the funds of the Asylum,

Migration and Integration Fund. For learning Slovene, there are also other activities and intensive courses offered by the Center for Slovene language as a foreign language. The latter are conducted under the publicly valid Slovene for Foreigners program and are self-paying compared to the Initial Integration of Immigrants program.

Conslusion

Teachers and other professionals at Slovenian educational institutions have been facing a growing number of children with a different cultural and linguistic background in the last decade; learning about immigrant and refugee experiences, that can be either sad or inspirational stories.

These are children who do not know the Slovene language and culture, who need support in their integration into the new environment and in realizing the potentials they have.

In the following, the guidelines, whose starting point for the design document is presented, are already outlined at the outset by the Strategy for integrating migrant children, pupils and students in the education system in the Republic of Slovenia, which are important for working with foreign children, as they help in the integration and planning of educational work.

The program highlights a number of suggestions and guidance on how to achieve the empowerment of immigration children in Slovenian language.

Literature

- Zakon o osnovni šoli – ZOsn (Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. 2. 1996). [online]. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (28. 9. 2019).
- ZRSŠ in MŠŠ, 2012. *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*. [online]. Dostopno na: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf
- KNEZ M., KOROŠEC J., JELEN MADRUŠA M., MAJČEN I., MEDEN A., PEVEC SEMEC K., PODLESEK A., RUTAR S., avgust 2018. *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. [online]. Dostopno na: <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf> (28. 9. 2019).

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. [online]. http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/si/vkljucevanje_priseljencev_v_sistem_vzgoje_in_izobrazevanja/za_ucitelje/ (28. 9. 2019).

Projekt »Izzivi medkulturnega sobivanja. [online]. Dostopno na: <http://www.medkulturnost.si/gradiva/> (28. 9. 2019)

PIRIH SVETINA, N. in Ferbežar, I., 2014. *Vključevanje v slovensko družbo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije in Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik FF Dostopno na: http://arhiv.acs.si/prirocnik_zip/kljuc_zip.pdf

JELEN MADRUŠA, M., 2015. *Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP)*. [online]. Ljubljana: ISA institute. Dostopno na: http://eucilnica.ossavskonaselje.javno.si/pluginfile.php/1183/mod_resource/content/2/Prirocnik_za_delo_z_ucenci_priseljenci.pdf

Contact

mag. MBA Nina Gašparac, prof. slov. in nem.

O LITERÁRNÍCH VYCHÁZKÁCH

Adéla Štěpánková

Resumé: Příspěvek se zaměřuje na možnosti využití didaktické vycházky v rámci výuky literární výchovy na střední škole. Literární vycházky mohou napomoci ke zvýšení žákovského zájmu o výuku literatury. Také v rámci nich lze využívat moderní technologie, realizovat mezipředmětové vztahy a rozvíjet klíčové kompetence, které definuje Rámcový vzdělávací program. Součástí příspěvku je návrh konkrétní literární vycházky, a to po Hradci Králové, se kterým je spjato velké množství českých spisovatelů.

Klíčová slova: literární vycházka, literární výchova, moderní technologie ve výuce, Hradec Králové

Abstract: The focus of this article is on the possibilities of using didactic walks in the context of teaching literary education at secondary school. Literary walks can help to increase pupils' interest in literature lessons. As part of these walks, it is possible to use modern technologies, cross-curricular relationships and realize key competencies defined by the Framework Education Program. A draft of a specific literary walking tour is a part of the article. In particular, it is a tour around Hradec Králové, which is a city associated with a large number of Czech writers.

Key words: literary walking tour, literary education, modern technology in education, Hradec Králové

Úvod

Součástí výchovně-vzdělávacího procesu v základním i středním vzdělávání jsou exkurze. Dle Pedagogického slovníku je exkurze definována jako „skupinová návštěva významného nebo zajímavého místa či zařízení, která má

poznávací cíl. Jedna z organizačních forem výuky konaných v mimoškol. prostředí, má přímý vztah k obsahu vyučování: ilustruje, doplňuje, rozšiřuje žákovu zkušenost“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 63).

Exkurze bývají zmiňovány i ve školních vzdělávacích programech, a to v různých variantách. Objevují se například ve formě školních výletů či návštěv kulturních akcí a mohou mít také podobu didaktické vycházky. Vycházka dle Janiše (2003, s. 40) „představuje časově méně náročnější akci než výlet.“ Janiš dále výstižně uvádí, že pro její přípravu toto tvrzení platit nemusí.

Často se setkáváme s vlastivědným či přírodovědným zaměřením vycházek, kdy žáci s učiteli vyrážejí do přírody nebo prozkoumávají město. Tuto organizační formu výuky je ovšem možné funkčně zařadit pravděpodobně do všech vyučovacích předmětů, tedy i do výuky literární výchovy. V té může pomoci ke vzbuzení zájmu o daný předmět i u žáků, které literární výchova příliš nebaví.

Literární vycházka

Příprava literární vycházky samozřejmě klade určité nároky na učitele. Ten ji musí předem promyslet a pečlivě připravit. Skalková (2007) rozlišuje tři fáze exkurze. První z nich lze nazvat jako přípravnou, její náplní je promyšlení, a to především promyšlení cíle a úkolů exkurze. Učitel by se v rámci této fáze měl seznámit s místem, na kterém se exkurze bude odehrávat. Druhá fáze spočívá ve vlastním provedení exkurze. Učitel přitom uplatňuje různé metody, převažuje demonstrace, pedagog například pokládá žákům otázky. Poslední fáze se věnuje zhodnocení a využití exkurze, odehrává se ve škole, učitel během ní spolupracuje se žáky, jedná se třeba o přípravu výstavky.

Stejně jako v jiných výchovných a vzdělávacích aktivitách i u didaktické vycházky platí, že by si učitel měl předem uvědomit její cíl. Janiš (2003, s. 39) tvrdí o vycházkách a výletech, že „jsou-li promyšleně připraveny a realizovány, pak nepochybně mohou být účinným prostředkem v rukou pedagoga k dosažení požadovaných cílů výuky.“

S pomocí didaktické vycházky lze rozvíjet klíčové kompetence definované v Rámcovém vzdělávacím programu¹, realizovat mezipředmětové

1 Pro účely tohoto příspěvku byl jako zdroj informací o klíčových kompetencích zvolen Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.

vztahy nebo ve výuce smysluplně využívat moderní technologie, například mobilní telefony či tablety. Po skončení vycházky je po žácích možné požadovat výstup zpracovaný pomocí počítače. Může se jednat například o plakát zachycující místa, která žáci v rámci aktivity navštívili.

Literární vycházky nejsou jen záležitostí škol a školských zařízení, často je pořádají například knihovny a účast na nich nabízejí široké veřejnosti. Za průvodce jsou někdy zvoleni lidé, kteří vykonávají povolání související s tématem vycházky, jako kronikáři a historici. Ti s účastníky akce postupují po stopách spisovatelů a také využívají různé naučné stezky.

Inspirace pro přípravu

Učitelé mají možnost naplánovat vycházku po městě, ve kterém sídlí jejich škola, nebo mohou uspořádat výjezd do jiného města. Vhodným místem pro literární procházku v Královéhradeckém kraji je Hradec Králové, protože s tímto městem je různým způsobem spjata velké množství českých spisovatelů. Někteří se zde narodili, jiní zde studovali nebo žili. Lze se o tom dočíst v knize J. Pěty nazvané Literární průvodce Hradcem Králové. Tato publikace také může být nápomocna při přípravě konkrétní procházky, protože své čtenáře k literárním vycházkám přímo vybízí, navrhuje pro ně několik možných tras a nebrání se ani jejich úpravám nebo kombinování. Autor publikace se domnívá, že kniha může být využita i školami, a to v rámci hodin literatury a vlastivědy (Pěta, 2016).

Návrh literární vycházky

Na základě knihy Literární průvodce Hradcem Králové navrhujeme konkrétní literární vycházku, různě propojujeme několik tras navržených v knize. Opíráme se přitom o kurikulární dokument – o Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Trasa vycházky začíná i končí na královéhradeckém hlavním nádraží, aby byla snáze realizovatelná i pro školy, které nesídlí v Hradci Králové.

Navrhované metodické postupy pro vycházku jsou naplánovány tak, aby při ní bylo možné využívat moderní technologie. Společná připomenutí základních informací o autorech mohou probíhat i s pomocí zajímavých

výukových metod. Učitel si například dopředu připraví různé hádanky a rébusy, pomocí kterých se žáci sami dovtipí, o kterého spisovatele se jedná.

Název: LITERÁRNÍ HRADEC KRÁLOVÉ

Vazba na učivo: český jazyk a literatura (témata: kultura v 19. století, české národní obrození, romantismus, česká literatura 1. pol. 20. stol.)

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, dějepis, fyzika, anglický jazyk, latinský jazyk, tělesná výchova, základy společenských věd

Rozvíjené klíčové kompetence:

- kompetence k učení (např. vyhledávání informací)
- kompetence k řešení problémů (např. samostatné řešení problému)
- kompetence komunikativní (např. obhájení svého názoru)
- kompetence sociální a personální (např. spolupráce ve skupině)
- kompetence občanská (např. ocenění našeho kulturního a historického dědictví)
- kompetence k podnikavosti (např. uplatnění vlastní tvořivosti)

Cílová skupina: 3. ročník střední školy (předpokládají se znalosti učiva literární historie z 2. a 3. ročníku)

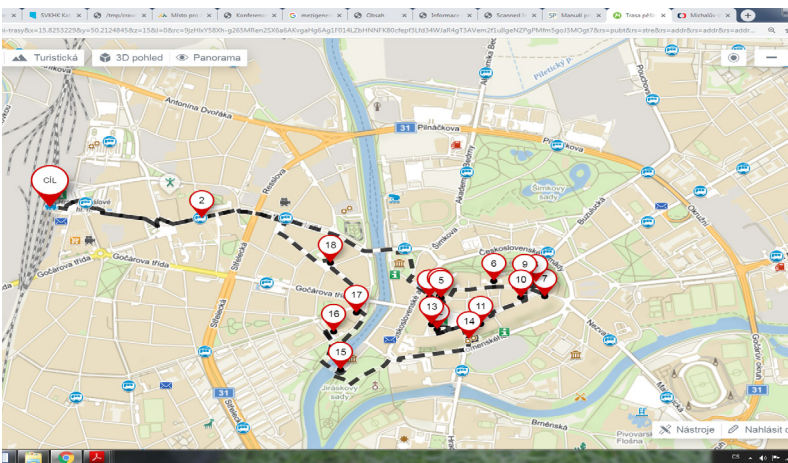
Rozdělení žáků a jejich úkoly: žáci pracují ve tříčlenných nebo čtyřčlenných týmech, které mají k dispozici alespoň jeden mobilní telefon či tablet s fotoaparátem a s připojením k internetu, v rámci skupiny plní dané úkoly a zaznamenávají si jejich řešení, po návratu do školy zpracují všechny získané informace, fotografie a vlastní nápady a návrhy do podoby plakátu, který shrne literární vycházku, následně prezentují svůj plakát (forma zpracování by měla vycházet z nápadů žáků, mohou zapojit i další informace, fotografie či vlastní postřehy z vycházky)

Úkol učitele: učitel provede žáky po trase vycházky, případně funkci průvodce přenechá žákovi/žákům, kteří jsou v této činnosti dobří, učitel na příslušných místech pokládá žákům otázky a zadává jim úkoly, dbá na to, aby se žáci dozvěděli již na místě správné odpovědi, po návratu do školy poskytne žákům dostatečný čas na zpracování plakátů, dohlédne na jejich

prezentaci, ohodnotí jejich práci slovně, případně i známkou, může zajistit vystavení žákovských výtvorů

Přibližná trasa procházky: Hradec Králové hl. n. – Dukelská třída – V Kopečku 78/6 – V Kopečku 86/11 – V Kopečku 87/13 – Klicperovo divadlo – Malé náměstí 4/19 – Malé náměstí 117/10 – Malé náměstí 112/5 – Malé náměstí 129/1 – Velké náměstí 32/40 – Katedrála sv. Ducha – Bílá věž – Schodiště Bono Publico – Vodní elektrárna Hučák – Gymnázium J. K. Tyla – náměstí Svobody 301/1 – Masarykovo náměstí – Hradec Králové hl. n.

Délka trasy: 6,5 km



Obrázek 1 Trasa vycházky

Zastávky a navrhované metodické postupy (úkoly budou zadávány postupně, na konkrétních místech):

V Kopečku 78/6 (Jaroslav Durych)

- Společné připomenutí základních informací o Jaroslavu Durychovi.
- Žáci si dům vyfotí a poznamenají si zopakované informace.
- Společné přečtení toho, co o tomto místě prohlásil sám Durych: „Okolí nového bytu tedy úplně jiné než v ulici Zieglerově a Tomkově, kde život

jaksi úplně ustrnul. Nyní se kolem bytu valil do města a z města celý venkov, lidé i s vozy. A v tomto novém bytě se narodil ten, kdo to píše“ (Pěta, 2016, s. 96). – Je tato Durychova charakteristika tohoto místa aktuální i dnes? Proč ano? Nebo proč ne?

V Kopečku 86/11 (Ignát Herrmann)

- Společné připomenutí základních informací o Ignátu Herrmannovi.
- Žáci si dům vyfotí a poznamenají si zopakované informace.

V Kopečku 87/13 (Karel Jaromír Erben)

- Společné připomenutí základních informací o Karlu Jaromíru Erbenovi.
- Žáci si dům vyfotí a poznamenají si zopakované informace.
- Co Erben sbíral? (lidové písně a pohádky)
- Žáci se na internetu pokusí najít text nějaké žertovné písně, kterou K. J. Erben sebral v rámci lidové slovesnosti. Text přečtou spolužákům.

Klicperovo divadlo (Václav Kliment Klicpera)

- Po kom je pojmenováno divadlo, před kterým se právě nacházíme?
- Společné připomenutí základních informací o Václavu Klimentu Klicperovi.
- Žáci si dům vyfotí a poznamenají si zopakované informace.
- Žáci zjistí, jaké hry divadlo v současné době uvádí.
- Žáci si udělají selfie svého pracovního týmu, na pozadí fotografie zachytí divadlo.

Malé náměstí 4/19 (Rudolf Medek)

- Společné připomenutí základních informací o Rudolfovi Medkovi.
- Žáci si dům vyfotí a poznamenají si zopakované informace.

Malé náměstí 117/10 (Karel Čapek)

- Žáci na domě naleznou pamětní desku a zjistí, který spisovatel v domě pobýval.
- Společné připomenutí základních informací o Karlu Čapkovi.
- Žáci si dům vyfotí a poznamenají si zopakované informace.
- Sedmnáctiletý Karel Čapek prožil v době svých studií v Hradci Králové velkou lásku k dívce Anielce. Psal jí dopisy, dostal na ně ale málo

odpovědí. Úryvek z jednoho dopisu: „Ando, s takovou láskou se snad už nikdy nesejdete, jakou jsem Vám nabízel. (...) Ando, mně je líto, mně je hrozně líto té krásné, nedosněné pohádky, která se mi nemohla uskutečnit – (Čapek, Dandová, 1993, s. 300)“ – Jak byste tuto Čapkovu lásku charakterizovali na základě úryvku z dopisu, který napsal možná právě v tomto domě?

Malé náměstí 112/5 (Josef Kajetán Tyl)

- Společné připomenutí základních informací o Josefu Kajetánu Tylovi.
- Žáci si dům vyfotí a poznamenají si zopakované informace.
- Žáci zjistí, co je v Hradci Králové pojmenováno po Tylovi, mohou využít internet. (jedno z gymnázií a nábřeží)

Malé náměstí 129/1 (Václav Kliment Klicpera)

- Žáci na domě najdou pamětní desku a vyfotí ji.

Velké náměstí 32/40 (Bohuslav Balbín)

- Společné připomenutí základních informací o Bohuslavu Balbínovi.
- Žáci si dům vyfotí a poznamenají si zopakované informace.
- Žáci zjistí, podle čeho návštěvník města pozná, že v domě žil právě Balbín. (bronzová busta)
- Žáci zjistí, co je v Hradci Králové pojmenováno po Balbínovi, mohou využít internet. (jedno z gymnázií)

Katedrála sv. Ducha

- Ke kterému uměleckému slohu řadíme katedrálu sv. Ducha? Podle čeho to poznáme? (gotika)
- Žáci si vyfotí katedrálu.

Bílá věž

- Ke kterému uměleckému slohu řadíme Bílou věž? Podle čeho to poznáme? (renesance)
- Žáci přeloží název věže do angličtiny. (White Tower)
- Spisovatel František Erik Šaman dle této věže pojmenoval svůj román Bílá věž. Do tohoto románu vepsal následující věty adresované Bílé věži: „Stojíš jako z dalekých moří viditelný maják a hlídáš své město.

Rozhlížíš se po kraji mého mládí očima staré zkušené mámy, pohledem strážce, s úzkostlivostí bílé kvočny. Jsi vztyčeným prstem Božím a symbolem věčného města, oblaka kráčejíci nad tebou s požehnáním světla a slunce, hvězdy sprádají kolem tvé hlavy věvec nekonečnosti... (Pěta, 2016, s. 78)“ – Žáci se inspirují a napíší svůj vzkaz adresovaný Bílé věži, včetně oslovení této stavby.

- Žáci si vyfotí Bílou věž.

Schodiště Bono Publico

- Žáci s pomocí znalosti latiny či využití internetu zjistí, co znamená název schodiště. (bono publico = veřejné dobro)
- Žáci si poznamenají, jak se cítí při průchodu tímto schodištěm.
- Žáci se zamyslí nad možnými opatřeními, která by mohla schodiště ochránit před vandaly.
- Žáci si vyfotí schodiště Bono Publico.

Vodní elektrárna Hučák

- Žáci zjistí, proč se elektrárna jmenuje Hučák. (byla vybudována na „Hučavém“ jezu na Labi)
- Žáci si poznamenají alespoň 3 technické informace, které se týkají Hučáku. Mohou použít internet nebo si vyzvednout letáčky v informačním centru.
- Žáci si vyfotí vodní elektrárnu.

Gymnázium J. K. Tyla

- Který architekt je autorem budovy Gymnázia J. K. Tyla? (Josef Gočár)
- Žáci vyhledají základní informace k Josefu Gočárovi, poznamenají si je.
- Žáci si vyfotí budovu gymnázia.

Náměstí Svobody 301/1 (Josef Karel Šlejhar)

- Společné připomenutí základních informací o Karlu Josefu Šlejharovi.
- Žáci si budovu vyfotí a poznamenají si zopakované informace.
- V této budově Šlejhar působil jako učitel. Jeho nástupce uvedl následující vzpomínku: „J. K. Šlejhar, jeden z nejvýznamnějších naturalistů a moralistů českých, byl tehdy profesorem na Obch. akademii v Hradci Králové; ač chemik, který prošel službou cukrovarskou, učil

tam zvláště češtině, a slychal jsem, že jeho výklady literární byly úžasné plastikou a barvitostí výrazů. Ale tehdy si hořce stěžoval, že v Hradci jsou lidé tak nepochopitelně upejpvají, že mu nelze vyjít v podvlékačkách ráno pro mléko – rozladěn hledá byt na Novém Hradci“ (Pěta, 2016, s. 175). – Jak by se na vás asi lidé dívali, kdybyste si ráno v Hradci Králové šli v pyžamu koupit snídani? Proč si to myslíte?

- Ke kterému uměleckému slohu řadíme tuto budovu? Podle čeho to poznáme? (secese)
- Žáci naleznou na budově sfingy a vyfotí si je.
- Žáci zjistí, k jakému účelu byla budova využita v roce 1942, a zapíší si to. (shromaždiště židů)
- Společně vstoupení do budovy a prohlédnutí si vnitřních prostor. (1. a 2. patro budovy lze projít kolem dokola.)

Závěr

Příspěvek se zabývá problematikou literárních vycházek. V první části se snaží tyto vycházky stručně teoreticky charakterizovat. Druhá část se věnuje přípravě návrhu konkrétní didaktické vycházky. Ta se opírá o knihu J. Pěty věnovanou městu Hradci Králové, zohledňuje teoretické náležitosti exkurze a Rámcový vzdělávací program. Vycházka je plánována tak, aby byla pro žáky atraktivní, a to například využitím moderních technologií nebo vzájemnou spoluprací. Žákům může ukázat, že i proslulí literáti byli lidé s běžnými lidskými potřebami.

Správně zrealizovaná didaktická vycházka představuje jednu z možností, jak žákům přibližovat literární výchovu a pomáhat jim nalézt cestu k literatuře.

Literatura

- ČAPEK, K., & DANDOŮVÁ, M. (1993). *Korespondence*. Praha: Československý spisovatel.
- JANIŠ, K. (2003). *Organizační formy výuky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- PĚTA, J. (2016). *Literární průvodce Hradcem Králové*. Hradec Králové: Knihovna města Hradce Králové.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

SKALKOVÁ, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.

Kontakt

Mgr. et Mgr. Adéla Štěpánková
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: adela.stepankova01@upol.cz