

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra ruského jazyka a literatury

Ruské povídky s prvky hororu ve výuce ruského jazyka

Diplomová práce

Autorka: Klára Bubeníčková
Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – ruský jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura
Vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Sommer
Oponentka práce: Mgr. Jana Kostincová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Klára Bubeníčková
Studium:	P18P0400
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - ruský jazyk
Název diplomové práce:	Ruské povídky s prvky hororu ve výuce ruského jazyka
Název diplomové práce AJ:	Russian Short Stories with Elements of Horror in Russian Language Teaching

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá možnostmi využití vybraných děl ruské literatury ve výuce ruského jazyka na základních školách a nižších ročnících víceletých gymnázií. Práce představí Alexeje Konstantinoviče Tolstého a Ljudmilu Stefanovnu Petruševskou a jejich tvorbu, představí možnosti jejího využití v hodinách ruského jazyka. Cílem práce je předložit konkrétní návrhy prezentace hororově laděných děl ruské literatury ve výuce, poukázat na potenciál, který využití literárního textu ve škole poskytuje.

PETRUŠEVSKAJA, Ljudmila Stefanovna. *Byla jednou jedna žena, která chtěla zabít sousedovo dítě*. Brno: Větrné mlýny, 2019. ISBN 978-80-7443-178-4.

PETRUŠEVSKAJA, Ljudmila Stefanovna. *Čas noc*. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2019. Scholares. ISBN 978-80-7579-040-8.

TOLSTOJ, Aleksej Konstantinovič. *Upíři na staré Rusi*. Praha: Havran, 2004. Mýtus. ISBN 80-86515-39-7.

KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2.

Zadávací pracoviště:	Katedra ruského jazyka a literatury, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Jaroslav Sommer
Oponent:	Mgr. Jana Kostincová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	17.12.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Ruské povídky s prvky hororu ve výuce ruského jazyka* vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 22. 5. 2023

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Jaroslavu Sommerovi za vedení diplomové práce, za věnovaný čas, cenné rady, podporu a vstřícnost. Děkuji také své rodině a přátelům, kteří mě při psaní této práce podporovali a stáli při mně po celou dobu mého studia.

Anotace

BUBENÍČKOVÁ, Klára, 2023. *Ruské povídky s prvky hororu ve výuce ruského jazyka*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, s. 56. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá možnostmi využití vybraných děl ruské literatury ve výuce ruského jazyka na základních školách a nižších ročnících víceletých gymnázií. Práce představí Alexeje Konstantinoviče Tolstého a Ljudmilu Stefanovnu Petruševskou a jejich tvorbu, představí možnosti jejího využití v hodinách ruského jazyka. Cílem práce je předložit konkrétní návrhy prezentace hororově laděných děl ruské literatury ve výuce, poukázat na potenciál, který využití literárního textu ve škole poskytuje.

Klíčová slova: literatura ve výuce, ruský jazyk, povídky s prvky hororu

Annotation

BUBENÍČKOVÁ, Klára, 2023. *Russian Short Stories with Elements of Horror in Russian Language Teaching*. Faculty of Education, University of Hradec Králové, 56 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis deals with the possibilities of using selected works of Russian literature in the teaching of the Russian language at primary schools and lower grades of grammar schools. The thesis introduces Alexei Konstantinovich Tolstoy and Lyudmila Stefanovna Petrushevskaya and their work. It also presents the possibilities for its use in Russian language lessons. The work suggests concrete proposals for the presentation of horror-themed works of Russian literature in teaching, to highlight the potential that the use of literary text in school provides.

Keywords: literature in education, Russian language, short stories with horror elements

Obsah

Úvod.....	9
1. Funkce literatury ve výuce cizího jazyka	10
1.1 Formativní funkce	10
1.2 Stylistická funkce	11
1.3 Estetická funkce	11
1.3.1 Konkrétní příklady	11
1.4 Zábavná funkce	13
2. Jak motivovat žáky ke čtení?	15
3. Možnosti využití literatury ve výuce cizího jazyka.....	17
3.1 Četba.....	17
3.2 Puzzle	17
3.3 Obálka knihy	17
3.4 Paratext.....	18
3.5 D.E.A.R. Time.....	18
3.6 Literární projekt.....	19
3.7 Multimédia	19
3.8 Komiks	20
3.9 Poezie	20
3.10 Divadelní hra	20
4. Výběr vhodného textu	22
4.1 Úroveň jazyka žáků	22
4.2 Žánr	23
4.3 Délka textu	23
5. Představení autorů a jejich tvorby	26
5.1 Alexej Konstantinovič Tolstoj	26

5.2	Ljudmila Stefanovna Petruševská	27
6.	Vhodnost žánru.....	30
6.2	Představení hororu.....	30
6.3	Argumenty pro využití žánru hororu ve výuce	31
7.	Aktivita praktické části.....	35
7.1	První aktivita	35
7.2	Druhá aktivita.....	38
7.3	Třetí aktivita	41
8.	Návrhy dalších aktivit na základě konkrétních textů.....	44
8.1	Ruka	44
8.2	Žena.....	45
9.	Další díla s hororovou tematikou z ruské literatury využitelná ve výuce	47
	Závěr	51
	Seznam citačních zdrojů	52
	Přílohy.....	56

Úvod

Tato diplomová práce vznikla ve spojitosti s řešením projektu specifického výzkumu *Umělecká literatura v kontextu výuky ruského jazyka v českých školách*. Dle mého názoru je literatura nedílnou součástí vzdělávání obecně a nemělo by se na ni zapomínat ani v případě výuky cizích jazyků. V učebnicích však toto často zohledněné není a vyučující musí sám aktivně knihy a aktivity s nimi spojené do výuky vkládat, aniž by měl podporu v materiálech, na kterých je postaven *Školní vzdělávací program*. Proto jsem se rozhodla na tuto problematiku zaměřit i ve své závěrečné práci. Za cíl tudíž považuji představení vybraných ruských autorů a možného využití literárního textu ve výuce. Předkládám také konkrétní způsoby, jakými lze literaturu do výuky zapojit. Důležitou součástí práce je sdílení zkušeností získaných v průběhu ověřování připravených aktivit v hodinách ruského jazyka na základní škole.

První kapitola se zabývá funkcemi, kterými disponuje literární text v učebním procesu. Následně je shrnuto několik příkladů, jak vůbec motivovat žáky ke čtení. V další kapitole se objevují konkrétní možnosti využití literatury jako takové. Dvě kapitoly se poté zaměřují na výběr vhodného díla a žánru. Zde prezentuji argumenty, proč je vhodné použít právě žánr blízký hororu a co nám nabízí. Poté už následuje část, ve které je čtenář seznámen s Ljudmilou Stefanovnou Petruševskou a Alexejem Konstantinovičem Tolstým, které jsem pro svou práci zvolila. Stručně představuji specifika jejich tvorby.

Dále na řadu přichází část práce, jejímž cílem je prezentace tří konkrétních aktivit, které jsem vytvořila v souvislosti s literárními díly zmíněných autorů. Aktivity jsem předložila v několika třídách na základní škole, kde mi bylo umožněno je realizovat. V textu kapitoly je popsáno, jak by aktivita měla v ideálním případě probíhat a jakou zkušenost jsem si odnesla z hodin. Následuje také vždy zhodnocení práce: co mě překvapilo, co mé očekávání naplnilo nebo naopak nenaplnilo. V některých případech uvádím návrhy na vylepšení na základě vlastních postřehů. Po této kapitole přichází na řadu další nápady využití dvou konkrétních textů a jejich prezentace.

Na závěr v práci zmiňuji několik dalších ruských autorů a jejich děl, se kterými by bylo možné s touto věkovou kategorií žáků pracovat. V přílohách jsou aktivity tak, jak byly předkládány dětem ve výuce.

1. Funkce literatury ve výuce cizího jazyka

Funkce literatury vybraní autoři klasifikují rozdílně. V některých bodech se ovšem shodují. Hana Kylvoušková ve své práci uvádí rozdělení rolí literatury na komunikativní, formativní, kognitivní, humanizační a kulturologickou, estetickou a stylistickou.¹ Podle Mocné a Peterky však kognitivní funkce spadá pod estetickou, jež se dále dělí na didaktickou, poznávací a imaginativní.²

Tyto funkce jsou patrné i na aktivitách v mé práci, proto se je nyní pokusím rozebrat, případně ukázat na konkrétních příkladech. Na zdokonalování komunikativních dovedností působí literatura nepřímě. Podle slov Kylvouškové literatura obohacuje lingvistickou kompetenci žáků a rozvíjí jejich schopnosti využívat různé jazykové prostředky z textu i v mluvené řeči.³

1.1 Formativní funkce

Do funkce formativní poté autorka řadí utváření osobnosti žáků skrze literární text a myšlenky v něm obsažené.⁴ Stejně tak Kylvoušková v této funkci vidí i rozvíjení představivosti a hodnotového žebříčku.⁵ Například v mé aktivitě postavené na povídce *Případ v Sokolnicích* jsou žákům předkládány morální zásady. Žena pohřbila svého muže, protože měla dojem, že je to správné. Žáci se tudíž setkají s tím, že ať už objektivně máme povinnost nebo to tak vnímáme vnitřně, měli bychom své závazky plnit. V případě aktivity týkající se povídky *Pomsta* zase vidí děti důležitost pravdy, která může člověku ulevit, i kdyby už ležel třeba na smrtelné posteli.

¹ KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2. str. 17.

² MOCNÁ, Dagmar a PETERKA Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-x. str. 361.

³ KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2. str. 17.

⁴ Tamtéž.

⁵ Tamtéž.

1.2 Stylistická funkce

U funkce stylistické přikládám vyjádření z publikace *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*: „U stylistické role by se rovněž nemělo zapomenout na to, že literatura je také zdrojem poznatků o funkčním rozvrstvení cizího jazyka, které v cizojazyčné komunikativní praxi nabývá na důležitosti.“⁶ Text může dětem pomoci pochopit členění textu a stavbu věty ve vyučovaném jazyce. V mnoha případech se rovněž žáci setkají se známými slovy, která mají ovšem jinou formu než tu, již využívají. Tímto se prohloubí jejich znalost morfologie.

Literární text v cizím jazyce je také vhodným nástrojem k osvojování nových slov a slovních spojení. Ať už si žák sám vyhledává ve slovníku nebo porovnává originál s českým překladem v rámci aktivit, může pro něj tento způsob být zajímavější než procvičování slovní zásoby při práci s učebnicí.

1.3 Estetická funkce

Mocná a Peterka rozdělují estetickou funkci na několik částí. Každá ze složek této funkce rozvíjí různé schopnosti. Složka didaktická se dle mého názoru překrývá s formativní funkcí, kterou předkládá Kyloušková.

1.3.1 Konkrétní příklady

Jejím cílem je rozvíjení hodnot, emocionality a sociálních dovedností.⁷ Pomáhá tudíž dětem v rozvoji jejich emoční inteligence. Konkrétně u aktivit vyskytujících se v mé práci se jedná o pocity strachu a napětí, které v průběhu plnění zadání poznávají a případně se je učí korigovat. Školáci také zjišťují, jak moc jsou schopni se vcítit do lidí a jaké pocity v nich vyvolává nutnost plnění slibu či závazku, který dal člověk někomu druhému nebo sám sobě. Žáky mohou tato díla rovněž přimět k přemýšlení o svých vlastních morálních zásadách.

⁶ KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2. str. 18.

⁷ MOCNÁ, Dagmar a PETERKA Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-x. str. 361.

Didaktickou funkci však spatřuji také v samotném plnění daných aktivit. Po žácích je požadováno soustředit svou pozornost na zadání a následně se zabývat tím, co se od nich očekává.

Za poznávací funkci literatury ve výuce cizích jazyků považuji rozšíření povědomí o kultuře daného národa. Myslím si, že tato funkce se částečně překrývá s rolí humanizační a kulturologickou, kterou zmiňuje Kylvoušková. Knihy školákům nabízí nahlédnutí do kultur a životů různých lidí, kteří jsou spojeni s daným jazykem. Žáci se tak setkají s uměleckým jazykem konkrétního autora. Skrze jeho knihu nahlédnou do daného historického období, etnické skupiny a geografické oblasti, do které dílo zasazuje. Tato funkce také napomáhá dětem, které jsou ovlivněné nabytými znalostmi a zkušenostmi z textu, v interpretaci světa.⁸ Kromě snadnějšího vnímání okolí děti dokáží díky svému úsilí také snadněji a přesněji vysvětlovat i jiná, mnohdy složitější díla. Tyto aktivity se tudíž dají považovat jako trénink porozumění textu.

Třetí podkategorie estetické funkce se nazývá imaginativní a rozvíjí hravost a fantazii.⁹ Domnívám se, že tato role literatury odpovídá v rozdělení Kylvouškové výše popsané roli formativní. Imaginativní funkce je u literatury velice důležitým aspektem, skrze který můžeme působit na dospívající. Jakékoliv umění, včetně toho literárního, jim umožňuje rozvíjet svou představivost. Proto v předložených aktivitách spatřuji přínos v této oblasti osobnostního vývoje školáků.

Konkrétně v aktivitách, které prezentuji, bych vyzdvihla práci s emocemi a již zmíněné prohlubování fantazie a práce s ní. Žánr a styl psaní využívaných povídek přímo vybízí ke zdokonalování různých kompetencí u žáků. Dále rozšiřuje schopnosti práce s cizojazyčným textem a se slovníkem. Děti se také učí spolupracovat ve dvojicích či skupinkách, při čemž může být podpořen princip inkluze ve vzdělávání. V neposlední řadě tyto aktivity rozvíjejí kritické myšlení a schopnost práce s delším textem mimo učebnicová zadání. Všechny aktivity spojené s literárním dílem, jež jsou využity ve výuce, pomáhají vyučujícímu taktéž kultivovat ve svých svěřencích čtenářskou gramotnost.

⁸ Kognitivní funkce. *Mentis lab* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.mentislab.cz/slovnicek/kognitivni-funkce/>

⁹ MOCNÁ, Dagmar a PETERKA Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-x. str. 361.

Při práci v hodinách s těmito aktivitami žák rozvíjí různými způsoby své schopnosti co se samotného čtení týče. Dítě pracuje s textem a učí se v něm orientovat. Někdy využíváme čtení hlasité, kdy si děti osvojují řečový projev, jindy mají za úkol číst potichu, každý sám pro sebe, čímž zdokonalují schopnost porozumění textu.

V některých částech je žákům předcítáno vyučujícím, což má za úkol prohlubovat jejich způsobilost k porozumění čtenému projevu, aniž by před sebou viděli text. Jednou z možností je skupinové čtení, kdy se členové domluví, jaký postup použijí – zda bude předcítat jeden z nich celý text nebo se rozhodnou pro jinou strategii. Taktika, která může být žáky rovněž zvolena, je tiché čtení v rámci skupinové práce. Každý si text přečte, následně ho společně zkonkultují a doberou se k jednotné interpretaci.

1.4 Zábavná funkce

Na konec zmíním funkci zábavnou, která zaujímá ve výuce nepochybně důležité místo. Besedová rozděluje příběhy na realistické a fantastické. „*Realistické dětské příběhy vyprávějí o reálných skutečnostech a událostech ze života dětí.*“¹⁰ Povídky z mé práce však spadají do kategorie fantastických příběhů. „*Hlavním cílem těchto příhod je moment zábavy, na rozdíl od realistických dětských příběhů, které čtenáři pomáhají uchopit realitu všedního dne, se fantastické dětské příběhy snaží probudit ve čtenáři především zájem o čtení.*“¹¹ Osobně se s tímto rozdělením nedokážu ztotožnit. V předchozích řádcích jsem prezentovala, co všechno může přinášet do života dětí literatura, jak realistická, tak fantastická, bez nutnosti kategorizace. Dle vyjádření Besedové by vybrané povídky nepomáhaly dětem pochopit realitu jejich životů. Výše ovšem zmiňuji hned několik stránek lidské osobnosti, na které práce s tímto druhem literatury na děti působí, a jak jejich vnímání světa ovlivňuje. Jestliže tedy povídky využitě v mé práci spadají do kategorie fantastických příběhů, nacházím v nich i jiné cíle než jenom zábavu a potěšení.

¹⁰ BESEDOVÁ, Petra. *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzovaná monografie. ISBN 978-80-7435-393-2. s. 93.

¹¹ BESEDOVÁ, Petra. *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzovaná monografie. ISBN 978-80-7435-393-2. s. 94.

Žák si dokáže pod vedením vyučujícího zábavnou formou osvojit nové znalosti a schopnosti. Zároveň je hororová literatura pro dospívající čtenáře poutavá, takže díky jejímu využívání se vyučujícímu může lépe podařit ukázat čtení jako takové v lepším světle a v některých žácích tak vyvolat zájem o knihy.

Kromě podobně vystavěných aktivit je možné využít literaturu mnoha různými způsoby. Různorodost využití literárního textu pak může studenty podnítit nejen ke čtení, ale také k vlastní tvůrčí činnosti. Texty tudíž nemusí být použity jen jako prostředek osvojování cizího jazyka a dovedností, které se ho týkají, ale také k inspiraci dospívajících.

2. Jak motivovat žáky ke čtení?

Pokud se vyučující rozhodne literaturu do výuky zapojovat, je důležité, aby dokázal žáky motivovat ke čtení. Jak totiž jistě každý ví, je velký rozdíl mezi tím, jak dítě pracuje, když je motivované a vidí v plnění úkolů smysl, nebo když je to naopak. A pokud máme navíc školáky vést k pozitivnímu vztahu ke knihám, je vhodné, abychom na motivaci nezapomínali.

Když se na tuto problematiku podíváme více z psychologického hlediska a dynamiky skupiny, dostaneme se k pojmu „alfa“ pro označení role ve skupině. *„Alfa představuje vůdce, který skupině imponuje, podněcuje, je „bezmezně obdivován“ a akceptován většinou členů skupiny.“*¹² Jestliže chceme tedy motivovat celou třídu, jedním z klíčů je udržovat motivovaného právě neformálního vůdce skupiny. Pokud s pedagogem spolupracuje tento školák, snadněji potom přeneseme svůj entuziasmus společně s ním i na ostatní členy.

Myslím si, že jako vždy, tak i zde platí, že člověk děti nejlépe ovlivní svým příkladem. Pokud si tedy pedagog získá „alfu“ a spolu s ním svou třídu natolik, aby k němu vzhlíželi jako ke svému vzoru, jeho působení bude mít větší váhu. Jak ovšem motivovat ke čtení? Stačí vyučujícímu mluvit o knihách a očekávat, že díky pozitivní vazbě mezi ním a skupinou se rozhodnou školáci číst? U některých je to možné, často je však nutné přistoupit i k jiným způsobům.

Jednou z možností je pravidelně v hodinách předčítat. Stejně jako u malých dětí, kterým čtou rodiče. Po určité době si vytvoří návyk a vztah k této aktivitě bude sílit. Pět minut na začátku nebo konci hodiny vyhradit pro krátký příběh s poučením, které si mohou odnést do svého života. Toto poučení lze pak dál využít i ve výuce či jako podklad pro domácí úkol. Pokud by vyučující zvolil dílo delší, ale napínavé, u některých tím může vyvolat pohnutku, aby si příběh dočetli sami.

¹² HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5. s. 550.

Další způsob motivace dle mého spočívá v tom, že je dána žákům určitá volnost. Z vlastní zkušenosti vím, že když si mohou vybrat, co by chtěli číst, hned jsou lépe naladěni, než když dostanou strohé zadání bez možnosti volby. Myslím si tedy, že je dobré zadat žákům četbu, ovšem nejprve společně zvolit díla, mezi nimiž si budou moci sami najít to, které chtějí oni.

Často se také podceňuje váha komunikace mezi třídou a pedagogem. Zpětně vidím, že když jsem byla na základní škole, kamenem úrazu bylo často nepochopení. Domnívám se, že je důležité, aby vyučující se skupinou mluvili a objasňovali jim důvody, proč se po nich co žádá. Napomoci by mohla i diskuze o tom, co nám literatura nabízí. Když si na nějaké argumenty ve prospěch čtení přijdou sami, pravděpodobně v něm najdou zalíbení snáze.

Není nutné se bát ani motivace dobrou známkou. Pro objasnění přidávám následující popis: žák dostane špatné ohodnocení testu a chce si vylepšit průměr. Vyučující mu navrhně, že si může přečíst knihu/příběh (ze seznamu, který předem nachystá společně se třídou) a vypracovat krátký referát, který poté odprezentuje. Není třeba motivovat negativně. V tomto systému nemá místo nucené čtení, je to ovšem dobrý způsob, jak nabídnout dětem vylepšení známky, pokud se jim něco nepovedlo. Školák dosáhne svého cíle a někdy se může stát, že spustí řetězovou reakci a i další zjistí, že chtějí něčemu takovému dát šanci.

Na teenagery může vyučující působit také za pomoci jejich vzorů. Pokud se mezi dětmi pohybuje a ví, kdo jim imponuje, pravděpodobně mezi idoly najde někoho sečtělého a nějakým způsobem uznávaného. Je tudíž možné vybrat si právě tuto osobu a na jejím životě, vzdělání nebo vystupování demonstrovat důležitost všeobecného přehledu a kritického myšlení, což se bezpochyby dá velice dobře rozvíjet právě literární znalostí.

Na konec této kapitoly bych chtěla doplnit ještě poslední myšlenku. „*Motivace nevede vždy k úspěchu, ale úspěch často posiluje motivaci.*“¹³ Tato úvaha je dle mého velice důležitá. Často se totiž jako vyučující zaměřujeme na to, abychom dokázali motivovat, ale už zapomínáme na to, že to jde i naopak. Proto je vhodné zapojovat čtení tak, aby bylo pro žáky zábavné a měli pocit, že je dovedlo k nějakému výsledku či úspěchu, a ne aby četli jenom proto, že musí.

¹³ HENDRICK, Carl a Robin MACPHERSON. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Druhé, revidované vydání. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7476-8. str. 103.

3. Možnosti využití literatury ve výuce cizího jazyka

V této kapitole se zaměřím na konkrétní možnosti využití literatury ve výuce cizích jazyků. Bude se jednat o různé aktivity či metody, které je možné zapojit do vyučování.

3.1 Četba

Jako první možnost uvádím společné čtení cizojazyčného textu. Pro tuto aktivitu je často nutné v rámci přípravy na ni žákům předložit nová slova, která se ve vybraném díle nachází. Jestliže vyučující vybere text v souladu s probíranou gramatikou, dá se poté literární spis využít v rámci gramaticko-překladové metody a na vybraných větách z textu upozornit na daný gramatický aspekt a společně si věty přeložit. V této souvislosti čtenáře možná napadne otázka rozdílu práce s cizojazyčným textem nebo naopak překladem. Ztrácí efekt zapojovat do výuky překlad? Rozuměli by žáci originálu, kdybychom nepracovali s překladem? Tuto problematiku více rozebírám v následující kapitole o výběru vhodného textu.

3.2 Puzzle

Hana Kyloušková ve své publikaci prezentuje několik aktivit. Ta, která je pojmenovaná puzzle, spočívá v tom, že žáci dostanou na kartičkách rozstříhaný text a jejich úkolem je ho seřadit tak, aby vzniknul původní, smysluplný příběh. Při této činnosti vyučující cílí na rozvoj schopnosti argumentace, aby si žáci dokázali obhájit svůj výsledek. V průběhu si školáci také zdokonalují své schopnosti v rozeznání koherence textu.¹⁴

3.3 Obálka knihy

Další možnost využití vidí Kyloušková v práci s obálkami knih. Vyučující do hodiny přinese několik knih, s nimiž budou skupiny žáků pracovat. Činnost žáků spočívá v práci se zadní stranou knihy, kde se vždy nachází několik málo řádků o daném literárním díle, případně

¹⁴ KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2. str. 115.

úryvek z ní. Díky tomuto textu si o ní vytvoří hypotézu – zaměří se na identifikaci žánru a celkové dojmy. Společně poté o své domněnce diskutují a rozvíjí tak svůj ústní projev. Na základě těchto informací poté mohou zkusit sepsat krátký text o svých dojmech nebo části děje. V hodinách lze pracovat ve skupinkách, kde mají všichni stejnou knihu a poté mohou společně diskutovat jako celá třída.¹⁵ Druhou možností je zvolit různorodost a dát do každé skupiny jiné literární dílo. V obou variantách je možné dále pokračovat v aktivitě tak, že žáci budou prezentovat své návrhy před spolužáky, v případě stejné knihy pak porovnávat své hypotézy.

3.4 Paratext

Způsobem práce s literárním textem, je také aktivita s názvem paratext. Při této činnosti jsou školáci opět rozděleni do skupin a zadání spočívá v práci s knihou v originále. Každá skupina dostane dílo v cizím jazyce, buď každá jiné nebo všichni stejné. Jejich úkolem je zaměřit se na vyhledávání informací jako je název knihy a jednotlivých kapitol, vydavatelství a podobně. Dále si žáci prohlédnou obálku – jestli se na ni nachází například ilustrace a jakým způsobem je zpracovaná jako celek. Následně si vytvoří hypotézu, o čem by literární dílo mohlo být, což jim vyučující vyvrátí nebo potvrdí.

Pokud vyučující uzná za vhodné, může žákům zadat četbu daného textu za domácí úkol, aby si svou hypotézu vyhodnotili sami.¹⁶ K této aktivitě bych doplnila možnost rozpoznávání žánru. Pokud by se jednalo o kratší dílo, mohlo by zadání spočívat v tom, že žáci vyhledávají důkazy podporující jejich mínění ohledně literárního žánru.

3.5 D.E.A.R. Time

Aktivita, která mne velmi zaujala, nese název D.E.A.R. Time (Drop Everything and Read). Jedná se o využití literatury jiným způsobem, než aktivní práci ve dvojicích či skupinkách. Pokud si vyučující může dovolit věnovat 10–15 minut času z hodiny práci mimo učebnicové zadání, pouze oznámí žákům, že je „DEAR TIME“ a děti už vědí, že se mají pohodlně usadit

¹⁵ KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2. str. 63.

¹⁶ KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2. str. 59-60.

na co nejpříjemnější místo a číst knihu. Podle autorky článku si tak žáci vytvoří vztah k literatuře a návyk ke čtení.¹⁷ Na této možnosti práce s literaturou je nutné vyzdvihnout její příhodnost z několika důvodů. Prvním je samostatnost, jelikož každý žák může postupovat vlastním tempem a necítí se pod tlakem. Druhým je možnost navázat na D.E.A.R. Time různými způsoby. Pokud žáci čtou stejnou knihu, mohou o ní poté diskutovat a rozebírat témata více do hloubky. Pokud čte každý školák knihu jinou, mohou je pak prezentovat před třídou. Každý pak také může předložit ostatním několik slovíček v cizím jazyce s překladem, která jsou pro jeho nebo její dílo klíčová, tím dojde mimo jiné k obohacení slovní zásoby.

3.6 Literární projekt

Literární projekt je následující aktivita, kterou bych chtěla zmínit jako možnost využití. Při této činnosti mají všichni žáci stejný titul a pracují opět ve skupinách. Každá skupina dostane kopie kapitol a pracovní list s úkoly (dle mého názoru není pracovní list nutný, stačí pouze otázky a podněty, které jim mohou pomoci, když se nad nimi zamyslí). Každý si může vybrat, jak aktivitu zakončí.

Buď mohou dopsat konec příběhu, vytvořit obálku knihy nebo připravit kvíz o tom, co z děje zjistili a co si zapamatovali.¹⁸ Se všemi výstupy se poté dá dále pracovat společně se zbytkem třídy.

3.7 Multimédia

Do výuky dnešní doby neodmyslitelně patří multimédia. Besedová ve své publikaci upozorňuje na jejich využití v kombinaci s literaturou. Může se jednat například o filmy natočené podle knižních předloh. Další z možností jsou audio knihy, které se dají vhodně zapojit do hodin.¹⁹ Existuje nespočet možností, jak tyto prostředky využít. Jednou z nich je porovnání filmové

¹⁷ KLAPKOVÁ, Klapková. 3 tipy, jak používat literaturu ve výuce cizích jazyků. *Učitelnice* [online]. 04. 04. 2022 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.ucitelnice.cz/blog/3-tipy-jak-pouzivat-literaturu-v-cizich-jazycich>

¹⁸ KLAPKOVÁ, Klapková. 3 tipy, jak používat literaturu ve výuce cizích jazyků. *Učitelnice* [online]. 04. 04. 2022 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.ucitelnice.cz/blog/3-tipy-jak-pouzivat-literaturu-v-cizich-jazycich>

¹⁹ BESEDOVÁ, Petra. *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzovaná monografie. ISBN 978-80-7435-393-2. s. 132.

verze s tou knižní. Vyučující může vybrat úryvek textu ke společnému přečtení ve třídě. Poté pustí odpovídající část filmu, společně ji rozeberou. Následně žáci porovnají tato dvě zmíněná zpracování. Je možné vybrat obě části v cizím jazyce nebo jednu část v cizím jazyce a druhou část v rodném jazyce – hlavním kritériem při rozhodování je zde úroveň žáků. Nesporné výhody s sebou nesou i audio knihy, které vyučujícímu nabízí práci s mluveným slovem v cizím jazyce. S pomocí zvukové nahrávky literárního díla žákům přiblíží kromě kulturního bohatství dané země také správnou výslovnost a přízvuk.

3.8 Komiks

Na základě inspirace z aktivit z knih, internetu a mé osobní zkušenosti z praxe představím ještě několik aktivit s literárním podtextem, které lze ve výuce cizích jazyků využít. První z nich je komiks. Mezi mladými lidmi jsou oblíbené komiksy, jejich využití v hodinách cizího jazyka je tudíž také vhodné. Jednou z možností je komiksy společně číst – mnoho klasické literatury už je do komiksové podoby převedeno. Poté žáci mohou vymyslet svůj komiks a vyučující propojí kreativní psaní společně s kreativní výtvarnou činností a podpoří tak mezipředmětové vztahy.

3.9 Poezie

Dále se nabízí například poezie, která je velice příhodná svým rozsahem. Žáci se mohou naučit kousek básně nazpaměť. Lze také využít jen část básně, kterou poté děti mají za úkol dokončit podle své fantazie. Kromě práce s literárním textem se učí práci se slovníkem, případně s internetovou platformou na vyhledávání rýmů. Básně jsou také často zaměřeny hlavně na pocity, školáci se tudíž mohou vyjádřit ve společné diskuzi o tom, co v nich předložené dílo vyvolává.

3.10 Divadelní hra

Poslední možnost, kterou zmíním, je vystavěna na divadelní hře. Při práci s textem k divadelní hře se žáci nejen zdokonalí ve čtení, ale následně se dá využít k vytváření scének. Ať už se jedná o scénky, které přímo odráží děj onoho literárního díla nebo například rozvíjí část děje,

kteřou si třída přečetla. Školáky tato aktivita učí mimo jiné vystupování před třídou, kdy secvičené divadlo následně zahrají. Vyučující v této chvíli apeluje na použití správné výslovnosti. Žáci v rámci scénky zkouší mluvit co nejplynuleji cizím jazykem. Při učebnicových rozhovorech se tato schopnost dá procvičovat taktéž, děti ovšem většinou uvítají práci mimo rámec klasické náplně hodin. Úskalím tohoto využití literatury je však jeho časová náročnost. Secvičit divadelní hru trvá nespočet vyučovacích hodin a může tak zabránit vyučujícímu ve splnění jeho učebního plánu.

4. Výběr vhodného textu

Pro efektivní práci s literaturou ve výuce je stěžejní výběr vhodného textu. Proto se v této kapitole zaměřím na kritéria, která by při výběru měla být brána v potaz.

4.1 Úroveň jazyka žáků

Jako první musí vyučující zvážit úroveň, na které se jeho žáci nachází. S každým dalším rokem studia cizího jazyka se možnosti využití textu zásadně mění. Vyučují však musí znát, co je pro žáky ještě přínosné a co už by pro ně bylo příliš náročné. Jestliže se školáci setkají s náročným textem brzy, pravděpodobně to povede k jejich frustraci a rezignaci na práci s vybraným textem.²⁰ Vyučujícímu by tento krok mohl značně ztížit příští pokusy o zařazení podobných aktivit do hodin. Neznamená to ovšem, že studenti v textu potřebují rozumět každému slovu, spíše naopak. Pokud se v něm vyskytují výrazy, kterým žáci nerozumí, ale zároveň jim nebrání v pochopení smyslu, jedná se o vhodnou variantu osvojení nové slovní zásoby přímo z kontextu bez nutnosti překladu předem.²¹ Je na vyučujícím, aby zvážil, jestli děti zvládnou číst originální publikaci nebo vybere verzi zjednodušenou na jejich úrovni cizího jazyka, kterých se v dnešní době vyskytuje na trhu již dostatek. Vyvstává zde ovšem otázka, zda je adekvátní pracovat s textem upraveným, nějak zjednodušeným nebo dvojjazyčným. Našli bychom samozřejmě zastánce i odpůrce, já ovšem nabídnu pohled Kylvouškové z její publikace *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*, se kterým se ztotožňuji. „*Jedná-li se o adaptovaný text, model literární komunikace autor-text-čtenář se rozšiřuje o dalšího autora a další text a čtenář už nekomunikuje s původním autorem, jeho dobou, stylem a kulturním prostředím, ve kterém text tvořil.*“²² Dle mého názoru je tudíž lepší využít primární text a uzpůsobit mu metody využití, než aby byl naopak ve výuce uzpůsoben text metodám.

²⁰ CLANDFIELD, Lindsay. Teaching materials: using literature in the EFL/ ESOL classroom. *Onestopenenglish* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.onestopenenglish.com/methodology-tips-for-teachers/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esol-classroom/146508.article>

²¹ Tamtéž.

²² KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2. str. 40.

4.2 Žánr

Dalším z kritérií je žánr. Roli hraje hlavně věk žáků, v menší míře poté pohlaví. Vyučující, který svou třídu dobře zná, pravděpodobně nebude mít problém vybrat knihu, která bude pro většinu třídy alespoň trochu zajímavá, ať už se jedná o třídu, kde převažují chlapci nebo naopak děvčata. Při výběru však vyučující nemusí být jediným, kdo přinese knihu do pléna. Ve fázi výběru je možné zapojit všechny školáky tím, že je poprosí o návrhy²³, z nichž si buď už zvolí konkrétní knihu nebo alespoň zjistí, s jakým žánrem by byla většina třídy spokojena.

Na co však často není brán ohled, je fakt, že i vyučujícího by měl daný text alespoň trochu bavit. Neznamena to tudíž, že má vybírat pouze podle sebe, není ale dobré zapomínat na to, že pokud je z knihy nadšený on, snadněji pak strhne žáky svým entuziasmem.²⁴ Je proto nutné najít průsečík v tom, co bude zajímavé jak pro vyučujícího, tak pro děti.

4.3 Délka textu

Dále je nutné zvažovat délku textu, s nímž se budou žáci potýkat. Vždy záleží na tom, jaká metoda práce s ním je zvolena, avšak obecně by se dalo říci, že kratší literární celky jsou pro využití ve výuce výhodnější. Prvním z důvodů je časová náročnost – kratší čtení dává více prostoru pro následné aktivity. Za druhý důvod považují nutnost motivace školáků ke čtení, které se snadněji dosáhne při textu, který není tak dlouhý. Za poslední argument, který nasvědčuje vhodnosti využívání kratších literárních děl, je fakt, že i když vybere vyučující žánr, který se líbí většině třídy, pravděpodobně se najde i dítě, kterému tolik nevyhovuje. Bude pro něj tedy snadnější zvládnout práci i s pro něj ne tak zajímavým obsahem, než kdyby se musel trápit dlouhými publikacemi.²⁵ S délkou čtení je spojena i otázka toho, zda je lepší využít pouze ukázkou nebo celé dílo. Úryvek z knihy se často zdá vhodnějším, ovšem někdy i tento výběr může být pro žáky nevhodný, možná až frustrující. Děti si v takovém případě nedokáží dosadit vykreslenou situaci do zbytku děje a jsou odkázány pouze na to, co jim sdělí vyučující.

²³ GARDNER, Amy. Lit Learning: A Guide to Literature in Language Teaching. *Fluentu* [online]. 2022 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.fluentu.com/blog/educator/literature-in-language-teaching-and-learning/>

²⁴ BIBBY, Simon a Tara MCILROY. Literature in language teaching: What, why, and how. *The Journal of Literature in Language Teaching* [online]. 2013 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: https://jalt-publications.org/files/pdf-article/37.5tlt_art06.pdf

²⁵ AZIZ, Shauna. The Importance of Teaching English Through The Use of Literature. *Gallery Teachers* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://galleryteachers.com/2021/03/the-importance-of-teaching-english-through-the-use-of-literature/>

Pokud se tedy i přes to vyučující rozhodne úryvek použít, musí neustále pamatovat na to, aby předkládal dostatek informací a předcházel tak nepochopení a zklamání.²⁶ To je ovšem nutné i u nezkráceného textu.

Přikládám několik otázek, které nespádají do výše zmíněných kritérií, ale je dobré se nad nimi rovněž zamyslet, než je práce s textem předložena třídě.

Rozumím já sám/sama textu natolik, abych ho dokázal/a využít a cítil/a se u toho jistý/á?

Zapadá využití textu do zbytku mého učebního plánu?

Je vybraný text něčím, co by pro žáky mohlo být relevantní?

Bude práce s textem pro žáky motivující?²⁷

K těmto několika otázkám přikládám ještě ty, které napadaly mě při tvorbě aktivit a seznamování se s danou problematikou.

Mám dostatek času na témata obsažená v učebním plánu v průběhu školního roku, když přidám navíc práci s literaturou? Dle mého názoru je důležité, aby si vyučující na začátku školního roku rozvrhnul výuku do tematických celků tak, aby pokryl látku, kterou po něm požaduje Školní vzdělávací program. Následně pak může zapojit aktivity navíc, které do těchto témat nespádají.

Podporuji tímto nějakým způsobem mezipředmětové vazby? Rámcový vzdělávací program pro základní školy doporučuje tvůrcům ŠVP, aby zahrnuli do učebních osnov důležitou zmínku o podpoře mezipředmětových vazeb.²⁸ Při použití svých aktivit ve výuce podporuji mezipředmětové vazby nejvýrazněji ve spojitosti s českým jazykem, jelikož výuka literatury a kultivace čtenářské gramotnosti náleží velkou mírou tomuto předmětu. Okrajově pak také se zeměpisem, neboť v průběhu některých hodin postavených na těchto aktivitách vyučující předkládá dětem informace o geografickém území, kde se děj odehrává.

²⁶ KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2. str. 39.

²⁷ CLANDFIELD, Lindsay. Teaching materials: using literature in the EFL/ ESOL classroom. *Onestopenglish* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.onestopenglish.com/methodology-tips-for-teachers/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esol-classroom/146508.article>

²⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2021. 163 s. [cit. 2023-02-18]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Bavily by tyto aktivity mě, kdyby mi je někdo zadal při práci v hodině? Je velice těžké se vžít do role lidí, kteří jsou o 10 let mladší, myslím si však, že bych za aktivity tohoto typu byla ráda. Jako jsem ostatně mohla vidět i při jejich realizaci ve škole, školáci ocení, když je jim v hodinách prezentována co možná nejpestřejší škála úkolů.

Nemůže tato práce být pro některé žáky stresující? Na tuto otázku bohužel sama za sebe odpovídám, že může. Proto je velice důležitá role vyučujícího v tom, aby se pokusil co možná nejvíce stres eliminovat a vytvořit pro žáky prostředí, ve kterém se budou cítit dobře. Měl by se snažit dbát na osobnosti jednotlivých dětí, a to například při rozdělování skupinek.

Mohou si školáci z těchto děl odnést něco i do svých životů? Ano, myslím si, že mohou. Přidaná hodnota literatury obecně spočívá v tom, že si z ní každý může odnést poučení nebo nějakou myšlenku do svého života. Ať už se jedná o ideu, která formuje osobnost nebo o podnět k přemýšlení a utužování kritického myšlení. Z těchto důvodů je dobré, aby vyučující plánoval hodiny s prostorem pro diskuzi a mohli se tak společně podělit o to, jakou myšlenku si z vyučování odnáší.

Po přečtení této kapitoly se vyučující může zděsit a dojít k závěru, že je moc náročné vybrat něco, co bude splňovat všechna kritéria „ideálního textu“. Závěrem bych proto chtěla napsat, že i když se může zdát výběr opravdu náročný, vždy nakonec záleží na tom, jak s danou publikací vyučující naloží. Existuje velké množství knih, u kterých bychom nepředpokládali, že je možné je do výuky nějakým způsobem zapojit a nakonec zjistíme, že jen záleží na metodě, kterou zvolíme, a aktivitě, kterou vybereme/vymyslíme. Je dobré nezanevřít na literární text ve vyučování, ale raději se snažit rozšiřovat své obzory v tom, jak ho vlastně využít můžeme. Je ovšem nutné mít na paměti, že i učitel se musí neustále vzdělávat a „jít s dobou“. To, co používá v začátcích své učitelské kariéry pravděpodobně nebude tak dobře využitelné už po několika letech, natož desetiletích. Proto je vhodné neustále zjišťovat, co nového literární svět nabízí.

5. Představení autorů a jejich tvorby

5.1 Alexej Konstantinovič Tolstoj

Alexej Konstantinovič Tolstoj byl ruský básník, dramatik a prozaik, který se narodil 24. srpna 1817 v Petrohradě a zemřel 28. září 1875 ve vesnici Krasnyj Rog.²⁹ Vrchol literární kariéry Tolstého připadá na padesátá léta devatenáctého století. Stylem své tvorby bývá zařazován mezi romantiky.

*Tolstoj začal svou spisovatelskou kariéru Hoffmanovským příběhem *Upír (1841)* a největší úspěch měl s historickým románem *Kníže Štěbrný*. Jeho historické balady byly také velmi populární, jeho romantická poezie méně.³⁰ Zpočátku vkládal do svých děl mystické prvky, díky kterým si získal přízeň čtenářů. Autorovy nejvýznamnější tituly však spadají do kategorie historických románů, které se také setkaly s největším ohlasem čtenářů.³¹*

V době, kdy Alexej Tolstoj tvořil svá poetická díla, nevznikaly nové formy, styly, literární směry ani se neobjevovaly motivy, podle kterých by mohl být patrný rozkvět poezie. To se změnilo, až když se do popředí dostalo hnutí symbolistů.³²

Z toho důvodu společnost vnímala tvorbu poezie nejružnějších autorů doby Alexeje Tolstého za napodobování děl z éry romantismu.³³ Na inspiraci v básních druhých autorů upozornil sám Tolstoj, když při vzpomínání na začátky své tvorby prohlásil: „*Od šesti let jsem začal špinit papír a psát poezii – tak na mou představivost zapůsobila některá díla nejlepších básníků, která jsem našel v nějakém tlustém, špatně vytištěném a špatně sešitém sborníku ve špinavém obalu červené barvy.*“³⁴

Podíváme-li se ovšem na to, jaká poetická díla psal Alexej Tolstoj a jaká díla psali později stoupenci z řad symbolistů, můžeme dojít k následujícímu závěru. *Tolstoj měl vše, co z něj dělalo významného básníka, kromě načasování. Když symbolisté začali psát poezii velmi*

²⁹ POSPÍŠIL, Ivo. *Slovník ruských, ukrajinských a běloruských spisovatelů*. Praha: Libri, 2001. ISBN 80-7277-068-3. s. 582.

³⁰ TERRAS, Victor. *A History of Russian Literature*. Castleton, New York: Hamilton Printing Co., 1991. ISBN 0-300-05934-5. s. 377.

³¹ Tamtéž.

³² TERRAS, Victor. *A History of Russian Literature*. Castleton, New York: Hamilton Printing Co., 1991. ISBN 0-300-05934-5. s. 310.

³³ Tamtéž.

³⁴ Алексей Толстой. *Культура.рф* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.culture.ru/persons/9963/aleksei-konstantinovich-tolstoi>

podobnou té jeho, bylo to – opět – "nové". Ale v Tolstého době byla ještě epigonská.³⁵ Zpětně je tudíž patrné, že Alexej Tolstoj předznamenal ve své poezii hodnoty a postupy, které později vyznávali členové symbolistického hnutí.

Obecně by se o tvorbě Alexeje Tolstého dalo říci, že je silně ovlivněna romantickou poezií, zvláště pak tvorbou J. W. Goetha. *Tolstoj psal i folklorně stylizované balady a poemy.*³⁶ Ty jsou často považovány za jedny z nejlepších v ruském jazyce.³⁷ Ve své poezii nejčastěji píše o lásce, přírodě a své rodné zemi, stejně jako představitelé vrcholného romantismu.³⁸ *Řada jeho veršů byla zhudebněna do podoby populárních romancí.*³⁹

V Tolstého básních, divadelních hrách i próze může čtenář pozorovat sympatie, které choval k Ukrajině. Zůstává ovšem otázkou, nakolik on sám pociťoval rozdíl mezi Ukrajinou a Ruskem a jestli naše chápání není zbarveno pohledem na tyto dva státy dnes. Naopak lze v textech spatřit nelibost vůči samoděržaví. Dále si čtenář může povšimnout inspirace gotickou tradicí, která se v autorových dílech projevuje ve formě hororových prvků a mystických motivů.

5.2 Ljudmila Stefanovna Petruševská

Ljudmila Stefanovna Petruševská je ruská prozaička a dramaticka, která se narodila 26. května 1938 v Moskvě. Vystudovala obor žurnalistiky na Lomonosově univerzitě v Moskvě a pracovala na pozici redaktorky Ústřední televize.⁴⁰

*Petruševská dává přednost kratším prozaickým útvarům – povídkám a novelám, které mívají experimentální charakter, žánrově tíhnou ke grotesce, absurdnu, magickému realismu, anebo k drastickému naturalismu (tzv. černucha).*⁴¹ Autorčina bibliografie obsahuje více než 300

³⁵ TERRAS, Victor. *A History of Russian Literature*. Castleton, New York: Hamilton Printing Co., 1991. ISBN 0-300-05934-5. s. 312.

³⁶ POSPÍŠIL, Ivo. *Slovník ruských, ukrajinských a běloruských spisovatelů*. Praha: Libri, 2001. ISBN 80-7277-068-3. s. 583.

³⁷ TERRAS, Victor. *A History of Russian Literature*. Castleton, New York: Hamilton Printing Co., 1991. ISBN 0-300-05934-5. s. 312.

³⁸ Tamtéž.

³⁹ POSPÍŠIL, Ivo. *Slovník ruských, ukrajinských a běloruských spisovatelů*. Praha: Libri, 2001. ISBN 80-7277-068-3. s. 583.

⁴⁰ POSPÍŠIL, Ivo. *Slovník ruských, ukrajinských a běloruských spisovatelů*. Praha: Libri, 2001. ISBN 80-7277-068-3. s. 461.

⁴¹ PETRUŠEVSKAJA, Ljudmila Stefanovna. *Čas noc*. Přeložila Erika ČAPKOVÁ. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2019. Scholares. ISBN 978-80-7579-040-8. Obálka knihy.

méně či více známých titulů. Ačkoliv Petruševská tvoří od poloviny 60. let, první knihu jí bylo umožněno vydat až v roce 1988.

V 90. letech se dočkali veřejného uznání autoři, jejichž díla byla do té doby vydávána pouze jako „undergroundová literatura“. Mezi tyto autory patřili kromě Ljudmily Petruševské také například Dmitrij Alexandrovič Prigov a Vladimir Georgijevič Sorokin.⁴²

Postupně se Petruševská společně s dalšími spisovatelkami dostala do povědomí lidí v Rusku i za hranicemi, což přineslo do literatury nový náhled na život, společnost a celkové vnímání světa. *Petruševská společně s Natalií Baranskou a I. Grekovou otevřely ženský pohled na sociální problémy.*⁴³

V tvorbě Petruševské se proto v naprosté většině případů setkáváme s hlavní hrdinkou, která je nějakým způsobem vystavena tlaku společnosti a nesnázím života. *Ženské postavy neustále balancují na hraně katastrofy; mnohé z nich se nachází v těsné blízkosti smrti a nemohoucnosti nebo vážné nemoci jich samotných. Děj, podobně jako existencialistické hraniční situace, porušuje mnohé genderové konvence. Sexuální apetit žen, násilí v rodině, alkoholismus a připravenost zradit přátele a známé jsou vyobrazeny bez morálního odsudku ve scénách a situacích, které radikálně překračují patriarchální pravidla ženského chování.*⁴⁴ Sama Petruševská pak hrdinky svých příběhů popsala jako tiché, neviditelné ženy, často alkoholičky, které žijí se svým dítětem v jednopokojovém bytě.⁴⁵

Na začátku 21. století Petruševská také poukazuje na shodné rysy mezi svými dramaty a prózou: „*Všechny tyto povídky byly dramaty. Vždy byly koncipovány jako monology. V běžné divadelní hře je hlas autora skryt za hlasem postavy. Zde patřil hlas kolektivu. A hlas kolektivu nikdy nikomu nevěří, odhaluje vše skryté, vždy má pravdu a vždy je přímočaře nemilosrdně nelidský, jako kanibal.*“⁴⁶ Podle slov autorky ve svých dílech nechává čtenáři prostor pro to, aby se sám rozhodl, jestli tento hlas prezentuje pravdu nebo ne. Zároveň od svých čtenářů očekává soucit s těmi, kteří jsou tímto hlasem souzeni.⁴⁷

⁴² KAHN, Andrew, Mark Naumovič LIPOVECKIJ, Irina Vladimirovna REJFMAN a Stephanie SANDLER. *A history of Russian literature*. New York: Oxford University Press, 2018. ISBN 978-0-19-966-394-1. s. 561.

⁴³ KAHN, Andrew, Mark Naumovič LIPOVECKIJ, Irina Vladimirovna REJFMAN a Stephanie SANDLER. *A history of Russian literature*. New York: Oxford University Press, 2018. ISBN 978-0-19-966-394-1. s. 678.

⁴⁴ KAHN, Andrew, Mark Naumovič LIPOVECKIJ, Irina Vladimirovna REJFMAN a Stephanie SANDLER. *A history of Russian literature*. New York: Oxford University Press, 2018. ISBN 978-0-19-966-394-1. s. 681.

⁴⁵ Руднев, П. (2015, 6.6.). *Драматургия Л. Петрушевской* [online video]. Dostupné z: <https://postnauka.ru/video/48112>

⁴⁶ PETRUŠEVSKAJA, Ljudmila Stefanovna. *Девятый том*. ЭКСМО, 2003. ISBN 5-699-02230-9. s. 332.

⁴⁷ PETRUŠEVSKAJA, Ljudmila Stefanovna. *Девятый том*. ЭКСМО, 2003. ISBN 5-699-02230-9. s. 332.

Díla Petruševské se sice často zaměřují na konkrétní hrdinku, u které jsme seznámeni s jejím životem, na koncích děl se ovšem perspektiva mění a čtenář je nucen zpětně přemýšlet o příběhu tak, jako by se jednalo o globální katastrofu.⁴⁸ *Těmito prostředky, pomocí každodenních dramát, poukazuje na logiku nadčasových tragédií.*⁴⁹

Myslím si, že obrázek o stylu autorky si může čtenář nejlépe utvořit právě na základě díla *Čas noc*, které zcela otevřeně pojednává o životě hrdinky, jež zápasí o přežití své rodiny a každý člen rodiny zase zápasí o to, aby měl co jíst a kde přečkat noc. Tento styl je charakteristický černým humorem, sarkasmem, expresivitou a tematikou, jíž se autoři mají tendenci spíše vyhýbat. Texty se snaží ve čtenáři, ač mnohdy nepřímou, vyvolat pocit soucitu s ubohou ženou, která zůstala s dítětem sama a ve většině případů jí chybí podpora a láska jejího okolí. *Osudy jednotlivých protagonistů jsou často drastické, Petruševská však na své postavy nepohlíží jako na oběti, často jim ponechává naději a víru v zázraky.*⁵⁰

Na deskách knihy *Čas noc* si čtenář může přečíst, dle mého názoru velice výstižnou charakteristiku děl Petruševské na několika málo řádcích. *Tato proslulá ruská autorka dokáže být tak znepokojující, že její tvorba byla zakázána dlouho poté, co v Sovětském svazu umožnili vydávat Alexandra Solženicyna. A to i přesto, že její texty nijak nevykřikují ‚politická‘, ‚disidentská‘ nebo jiná hesla. Její texty prostě křičí.*⁵¹

⁴⁸ KAHN, Andrew, Mark Naumovič LIPOVECKIJ, Irina Vladimirovna REJFMAN a Stephanie SANDLER. *A history of Russian literature*. New York: Oxford University Press, 2018. ISBN 978-0-19-966-394-1. s. 682.

⁴⁹ Tamtéž.

⁵⁰ PETRUŠEVSKAJA, Ljudmila Stefanovna. *Čas noc*. Přeložila Erika ČAPKOVÁ. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2019. Scholares. ISBN 978-80-7579-040-8. Obálka knihy.

⁵¹ PETRUŠEVSKAJA, Ljudmila Stefanovna. *Čas noc*. Přeložila Erika ČAPKOVÁ. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2019. Scholares. ISBN 978-80-7579-040-8. Obálka knihy.

6. Vhodnost žánru

Ač se dvě díla vybraná pro tuto práci nedají považovat přímo za horory, zcela jasně je v nich patrných hned několik jejich prvků, na které se nyní zaměřím.

6.2 Představení hororu

V *Encyklopedii literárních žánrů*, je horor výstižně popsán jako *žánr populární literatury zaměřený na vyvolávání pocitů hrůzy, strachu a napětí*.⁵²

Hlavním znakem je tudíž jedna z nejsilnějších lidských emocí, kterou člověk v průběhu sledování nebo čtení prožívá, a tou je strach. Tento prvek je velice subjektivní a to, co jedné osobě připadá strašidelné, druhá tak vnímat nemusí. Dle mého názoru se ovšem u čtení těchto dvou zvolených knih ve čtenáři alespoň v některých pasážích pocit hrůzy, strachu nebo napětí probudí. Povídky Petruševské jsou natolik strhující, že dokáží po několika větách ve čtenáři vyvolat pocit, že jim „přejel mráz po zádech“. U Tolstého tento pocit člověk určitě nemívá po několika větách, jelikož atmosféra je gradována pozvolněji. Pokud se však do děje začte, přijdou okamžiky, kdy se u něj také dostaví.

Dalším z děsivých prvků je nadpřirozeno, se kterým pracují oba autoři, i když každý svým osobitým způsobem. V díle *Byla jednou jedna žena, která chtěla zabít sousedovo dítě* se vyskytují hlavně paranormální jevy, jež jsou patrné v momentech, které by se v realitě nestaly. Tyto situace čtenáře mohou jak vyděsit, tak překvapit. Zároveň ho však v mnohých případech mohou donutit přemýšlet, zda by se popsané situace opravdu nemohly odehrát.

Naopak v povídce *Upír*, jak už samotný název naznačuje, se nadpřirozeno projevuje přítomností transcendentálních postav. Tyto postavy jsou ve většině případů ztělesněním zla a jejich působení je to, co vyvolává v ději ono napětí.

⁵² MOCNÁ, Dagmar, PETERKA, Josef a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vydání. Praha; Litomyšl: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X. s. 253.

Do třetice zmíním symbol oběti, který se často v hororově laděných příbězích objevuje. Výjimkou nejsou ani vybraná díla. Překvapující může být fakt, že se v nich nejedná o typický zápas mezi lidskostí (dobrem) a nadpřirozenem (zlem). Ve zmíněných příbězích je totiž patrné, že oběťmi nejsou pouze lidé, jako tomu nejčastěji bývá, ale i transcendentální bytosti.

V tuto chvíli samozřejmě může vyvstat otázka, zda je opravdu vhodné a prospěšné tento žánr uplatňovat ve výuce dospívajících. Proto se pokusím obhájit jeho přínosnost ve škole.

6.3 Argumenty pro využití žánru hororu ve výuce

Jedním z důvodů, proč je tento žánr využitelný, je jeho poutavost. Když se podíváme, na jakou věkovou skupinu cílí autoři hororových filmů, dočteme se, že se jedná o kategorii 15–24 let.⁵³ Tato skupina častěji vyhledává silné pocity napětí a adrenalinu a filmy v této žánrové kategorii divákům mohou pomoci dosáhnout kýžených emocí. Právě díky tomu můžeme do hodin přijít s předpokladem, že aktivity tohoto typu budou pro žáky zajímavé.

Ačkoliv v osmé a deváté třídě jsou děti o trochu mladší, než je cílová skupina lidí, kteří vyhledávají strašidelný obsah děl, s těmito činnostmi vyučující pravděpodobně uspěje už i proto, že existuje také žánr dětského hororu.⁵⁴ Žánr hororu je často postaven na lidské citlivosti k neznámu. Trend dětského hororu se naopak zaměřuje na podpoření neznáma a snaží se dětem ukázat jinou perspektivu na svět skrze vyvolání emocí.⁵⁵ Dle mého názoru by se dal tento žánr charakterizovat jako strašidelné příběhy, které často obsahují nadpřirozené bytosti a většinu prvků klasického hororu. Je však důležité odhadnout tenkou hranici mezi tím, kdy se ještě jedná o dětský horor. Jestliže se autorovi hranici nepodaří dodržet, pro dětskou psychiku to následně může znamenat hrozbu. Existence těchto děl mě však vede k předpokladu, že i žáci mladší 15 let mohou tento styl literární nebo filmové produkce rovněž ocenit.

⁵³ Gruvi. KNOW THY AUDIENCE: MARKETING THE HORROR FILM IT FOLLOWS. *Canada media fund* [online]. 2016 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://cmf-fmc.ca/now-next/articles/know-thy-audience-marketing-the-horror-film-it-follows/>

⁵⁴ LESTER, Catherine. The Children's Horror Film: Characterizing an "Impossible" Subgenre. *University of Texas Press* [online]. 2016 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.utexaspressjournals.org/doi/10.7560/VLT7803>

⁵⁵ KIRBY, Abby. Defining the Horror Genre In Children's Media. *The Daily Fandom* [online]. 2021 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://thedailyfandom.org/defining-the-horror-genre-in-childrens-media/>

Za další z argumentů je považován růst popularity hororových knih obecně⁵⁶, což ať už přímo nebo nepřímo ovlivňuje výběr mladých čtenářů a jejich zájem o daný styl tvorby. Přímý výběr literatury a filmografie vychází z vnitřní motivace žáka, zatímco nepřímý výběr je založen na vnějším podnětu, který dítě ovlivní natolik, že se rozhodne danou knihu/film sám poznat. Může se jednat o vliv rodičů, sourozenců nebo vrstevníků ve škole. Čtou se však knihy s hororovou tematikou v tak velkém měřítku, aby mělo význam se jimi zabývat a předkládat je i školákům ve výuce?

Podíváme-li se na internetový obchod Knihy Dobrovský a prohlédneme si tituly, které vydává jejich přední nakladatelství Beta, zjistíme, že velká část z nich jsou v žánru hororu.

Do kategorie bestsellerů řadí tento portál například tituly vydané v roce 2023 jako jsou *Ti, co vidí*, *Děsy Leigh Harkerové* nebo *Dvůr temnoty* z roku 2022. Toto nakladatelství ovšem není jediné, které nabízí podobná díla. Existuje i řada menších českých nakladatelství, která se zaměřují právě na tento žánr. Řadí se mezi ně například Naše nakladatelství, Carcosa, MOBA, Walker & Volf, Medusa a Golden Dog. Samotnou existenci těchto malých nakladatelství považují za ukazatel toho, že zmíněný druh literatury se v populaci těší oblibě.

Co se týká filmů v této kategorii, veliké oblibě se u teenagerů těší například *Upíří deníky*, které byly natočené na základě knižní předlohy. Výzkum z let 2014 a 2015 nám předkládá, že nejvyšší sledovanosti například na kanálu CW Primetime tento seriál dosáhl ve věkové kategorii 25–29 a hned po ní mezi dospívajícími a dětmi, kterým bylo 15–17 a 12–14 let.⁵⁷ Podobnost zde můžeme vidět s povídkou Tolstého, v jehož příbězích se také upíři vyskytují. Je to tudíž jeden z ukazatelů toho, že by jeho text mohl upoutat pozornost školáků.

Kromě již zmíněných děl se často setkáváme i s animovanými filmy, které disponují prvky hororu a mezi dětmi druhého stupně jsou velice oblíbené. Jedná se například o *Hotel Transylvánie*, *Addamsovu rodinu* nebo hned několik dalších z produkce Tima Burtona, jako jsou například *Ukradené Vánoce* Tima Burtona, *Frankenweenie* nebo *Mrtvá nevěsta* Tima Burtona.

⁵⁶ HUCKABAY, Courtney. *Significant Growth in the Horror Category for Book Sales* [online]. COLUMBUS OHIO USA [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://salesfuel.com/significant-growth-horror-category-book-sales/>

⁵⁷ METCALF, Mitch. AUDIENCE MAP: CW Primetime. *ShowBuzzDaily: Entertainment Predictions, News & Reviews* [online]. 2015 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://showbuzzdaily.com/articles/audience-map-cw-primetime.html>

Tim Burton si také připsal na konto svých zdařilých výtvorů seriál Wednesday, který trhá rekordy ve sledovanosti na platformě Netflix.⁵⁸ Přímo na mladší děti svými filmy pak cílí studia jako jsou Disney nebo Pixar. První hororový snímek Walta Disneyho pochází už z roku 1929 a jedná se o několikaminutový animovaný film s názvem *The Haunted House*.⁵⁹

Protiargumentem vůči využití tohoto typu aktivit by mohlo být také to, že se děti budou bát a zanechá to na nich následky. Podle teorie katarze Sigmunda Freuda však může být dokonce sledování strašidelných filmů v určitém ohledu terapeutické, protože pomáhá uvolnit emoce, které by žáci neměli potlačovat.⁶⁰ Děti v případě sledování těchto filmů (případně čtení knih) vědí, že se nachází na bezpečném místě a ve filmu (knize) se nejedná o reálné situace, tudíž není důvod, aby z nich měly strach v běžném životě.⁶¹ Při plnění našich úkolů navíc žáci nikdy nejsou sami a aktivity nejsou natolik děsivé, aby si z hodin odnášeli tak silné pocity, kvůli kterým by jejich strach měl být intenzivní a nebezpečný.

Kdyby se i přes to dítě při čtení bálo, nabízí se nám následující myšlenka, kterou bych ráda vyzdvihla jako protiargument k obavám z jeho využívání. „*Odvaha a překonávání věcí, které nám nahánějí strach, posilují sebevědomí – a strašidelná kniha jim v tom může pomoci.*“⁶² Je ovšem důležité reakce žáků pozorovat a být jako vyučující citlivý k jejich osobnostem a úzkostem. Stejně tak je podstatné, aby vyučující neprezentoval strachy školáků jako slabosti, ale naopak jako příležitosti ke zmíněnému překonávání.

Myslím si také, že větší problémy by mohly dětem způsobovat filmy, kde si nemusí sami nic představovat, ale je jim předložen zcela konkrétní obraz. Při práci s textovou podobou tohoto žánru tudíž pravděpodobně nebudou tak náchylní k tomu, aby se nechali pohltnout strachem.

⁵⁸ PORTER, Rick. ‘Wednesday’ Rockets Up Netflix All-Time Series Chart. *The Hollywood Reporter* [online]. 2022 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: https://www.hollywoodreporter.com/tv/tv-news/wednesday-netflix-all-time-top-10-1235276260/?fbclid=IwAR2QAVDUIDYaz_nY4ZVWtFB6sAp0YDuAcFCXmUI7pGxudHI0KmR6hcluV1A

⁵⁹ The Haunted House (1929 film). In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/The_Haunted_House_\(1929_film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Haunted_House_(1929_film))

⁶⁰ COOLIDGE PH.D., Frederick L. Why We Enjoy Horror Films. *Psychology Today* [online]. 2021 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/how-think-neandertal/202110/why-we-enjoy-horror-films>

⁶¹ Tamtéž.

⁶² JOBLING, Curtis. A Good Scare: How Horror Books Can Help Kids Conquer Their Fears. *Brightly: Raise Kids Who Love to Read* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.readbrightly.com/how-horror-books-can-help-kids-conquer-their-fears/>

Otázkou na konec může zůstat, proč školáci a lidé obecně mají tento styl literatury a filmů rádi. Velice výstižnou odpověď nám nabízí Josef Hrabák ve své knize *Od Laciného optimismu k hororu*: „Někdo si rád popláče, někdo má zase rád šok, takoví jsou už lidé, někomu dělá dobře, když mu občas – jak se lidově říká – „běhá mráz po zádech“. V obojím případě následuje po četbě nebo po návštěvě kina jistý pocit uvolnění – jednou je to radost, že hrdinka vyvázla a že se trápila více než čtenářka, a jindy si zase milovník hrůzy oddechne, že ho něco podobného nepotkalo.“⁶³

⁶³ HRABÁK, Josef. *Od Laciného optimismu k hororu*. 1. vydání. Praha: Melantrich, 1989. ISBN 80-7023-029-0. s. 199.

7. Aktivity praktické části

7.1 První aktivita

První aktivita, jež jsem pro svou práci zvolila, vychází z povídky *Příběh v Sokolnících*, která byla vydána v knize Ljudmily Petruševské *Byla jednou jedna žena, která chtěla zabít sousedovo dítě*. V tomto příběhu je patrný potenciál k jeho využití ve výuce hned z několika důvodů. Prvním důvodem je jeho rozsah – celá povídka je na dvě strany. Po přečtení povídky a zvládnutí navrhované aktivity tudíž zůstane dostatek času i na další činnosti. Za druhý důvod by se dala považovat jednoduchost textu a přímočarost vyjadřování – žáci nebudou mít problém pochopit smysl. Krátké věty jsou také výhodou, protože s nimi nemají problém ani slabší žáci. Jako třetí důvod zmíním poutavost textu. I když se jedná o velice krátkou povídku, styl, kterým je napsaná a rychlý spád děje dokáže čtenáře natolik strhnout, že může snadno zaujmout i lidi, kteří by si sami od sebe tuto knihu pro přečtení nevybrali.

Hodina vystavěná na této aktivitě se skládá ze čtyř částí. První fáze obsahuje samotné čtení povídky. Žáci dostanou do dvojic pouze český překlad textu. Aby se všichni dostali ke slovu, je vhodné zvolit strategii hlasitého čtení a nechat každého přečíst jednu nebo dvě věty. Ve druhé části se pak ujímá slova vyučující a doplňuje žákům k příběhu kontext. V souvislosti s touto povídkou je vždy přínosné zmínit pár slovy park Sokolniki, který se nachází v Moskvě, aby si školáci vytvořili představu o tom, v jakém prostředí se příběh odehrává. Další informace, které je dobré probrat, se týkají lístků na zboží, významu slova evakuace, motivů patrných v příběhu (motiv smrti, spánku, komunikace s posmrtným životem) a v neposlední řadě role žen ve válce. V této chvíli je také vhodné dát prostor pro dotazy, aby si zadávající mohl být jistý tím, že děti nemají v textu nejasnosti.

Ve třetí fázi aktivity se přistupuje již k práci ve dvojicích. V každé dvojici mají žáci český překlad povídky a k němu dostanou také povídku v ruském originále. Kromě těchto dvou textů rozdává vyučující školákům ještě třetí papír, na kterém je vytištěno několik vět z ruského originálu a několik vět z českého překladu. Úkol pro žáky ve dvojicích je následující: dvojice hledají věty ze zmíněného třetího papíru – české věty v ruském textu a ruské věty v českém textu. Když daný ekvivalent najdou, poznamenají si, v jakém odstavci a na jakém řádku se jim ho podařilo objevit. Vyučující na sebe v této fázi chvíli bere roli pozorovatele.

Poslední část hodiny je interaktivní. Učitel opět přebírá iniciativu, nejprve v prezentaci předloží dětem správné řešení a poté plynule přejde do diskuze.

Kromě těchto, pro naše účely poněkud stroze popsanych, kroků, jak aktivita probíhá, je samozřejmě potřeba dané fáze vždy uvést a doplnit komentářem. Já osobně jsem se žáků ptala hned po společném přečtení povídky na jejich pocity a názory. V každé ze skupin se vždy rozvinula diskuze o tom, jaký čekali konec a jestli je příběh něčím překvapil. Školákům jsem také položila otázku na dobu, ve které se tento příběh odehrává: Do jaké doby autorka zasadila děj, který jsme si přečetli? Neprozradila jsem předem odpověď, ale nechala jim prostor pro to, aby se sami zamysleli a podle různých indicií z textu zkusili vymyslet, o jaké období jakého století by se mohlo jednat. To se velmi osvědčilo – zdálo se, že je baví „hra na detektiva“ a měli radost, když se jim povedlo odhalit správnou odpověď. Na druhou část hodiny jsem si pro žáky připravila prezentaci, v níž jsem jim ukázala, jak park Sokolniki vypadal v době, do které je příběh vsazen, v porovnání s tím, jak vypadá v současnosti. Dále jsme si povídali o pojmech, které jsou zmíněny výše. Po skončení celé aktivity děti opět dostávaly možnost pro rozvinutí diskuze, kterou jsem zahájila. Školáci měli prostor pro vyjádření čehokoliv, co je napadlo. Zajímalo mě hlavně, jak se jim aktivita líbila, co by změnili, případně jak. Ptala jsem se také, zda pro ně nebyla práce s textem moc těžká. V neposlední řadě mě zajímalo, jakou strategii plnění úkolu si vymysleli, proč se rozhodli zrovna pro ni a jestli jsou spokojeni s výběrem i po tom, co slyšeli strategie ostatních. Toto zjištění je možné považovat za jeden z cílů aktivity. Žáci si kromě samotné práce s textem a autentickým ruským jazykem uvědomí, že neexistuje jen jedna možná varianta, podle které se dá postupovat.

U této aktivity jsem se setkala s velice kladnými ohlasy. V pořadí se vždy jednalo o první, kterou jsem do jednotlivých skupin přinášela, jelikož se mi zdála nejjednodušší, a tudíž vhodná pro začátek naší práce s texty. Žáci mi pokaždé dali zpětnou vazbu, v níž se většina z nich vyjadřovala pozitivně – aktivita je bavila a byli rádi, že si ji mohli vyzkoušet. V některých třídách mě žáci sami požádali, zda bych mohla přinést ještě něco podobného, protože by rádi zkusili i nějakou další „hru s textem“. Tuto jsem využila nejčastěji – celkem osmkrát, a to ve čtyřech skupinách osmých tříd a ve čtyřech skupinách devátých tříd. Podle mého očekávání byla tato práce snazší pro žáky deváté třídy, ale ani školáci v osmých třídách neměli výraznější problémy s jejím zvládnutím. U mladšího ročníku bylo sice více dotazů a častěji zvednuté ruce

s prosbou o pomoc, ale tyto obtíže nikdy nebyly neřešitelné a nezabránilly splnění požadovaného zadání. Když se děti ovšem hned na začátku dozvěděly, že budou muset číst, nejprve se jim to moc nelíbilo, což poukazuje na fakt, že čtení není populární aktivita mezi žáky na základní škole. O to více se ale potvrdila hypotéza, kterou jsem zmiňovala výše – tato povídka má opravdu potenciál zaujmout i ty, kteří nemají kladný vztah ke čtení, vzhledem k tomu, jak se jejich názor na „nutnost“ splnění aktivity změnil po seznámení s dějem.

Mou pozornost ovšem upoutaly strategie, které žáci volili, aby splnili zadání. Objevilo se jich hned několik. První spočívala v tom, že si žáci ve slovníku našli klíčová slova v dané větě a poté je hledali v textu. Další strategie, která byla velice častá, byla založena na tom, že si dvojice nejprve našly, kde zhruba se v textu věta nachází a rovnou se jí pokusily najít, bez nutnosti práce se slovníkem. Proto tyto dvojice také potřebovaly, z pochopitelného důvodu, více času. Třetí možnost, kterou školáci objevili, byla kombinací dvou předchozích – dvojice si nejprve našly, kde v textu se věta zhruba nachází. Následně hledali klíčová slova ve slovnících. Podle nalezených slov poté identifikovali, o kterou větu v dané části textu v druhém jazyce se jedná. Fascinující byl čtvrtý způsob založený na tom, že si žáci spočítali, kolikátá věta z textu je zadaná a poté si odpočítali stejný počet vět v textu ve druhém jazyce. Každá metoda děti dovedla k výsledku, ve většině případů správnému. Většinou žáci postupovali podle třetí strategie, již v závěrečné diskuzi označili za nejefektivnější.

7.2 Druhá aktivita

Druhá aktivita je vypracována na základě další povídky z knihy Ljudmily Petruševské *Byla jednou jedna žena, která chtěla zabít sousedovo dítě*. Konkrétně se jedná o krátký příběh, který nese název *Pomsta*. Stejně jako předchozí aktivita, i tato skýtá velký potenciál. I přes to, že povídka má delší rozsah (5 stran), dá se tato aktivita realizovat ve vyučovací jednotce, avšak je nutné si hlídat čas.

Aktivita je rozdělena do čtyř fází. V první části vyučující žáky seznámí s povídkou. V tomto okamžiku ještě neprozrazuje děj, nýbrž představí postavy, které se v příběhu objevují a jejich vzájemné vztahy. Je vhodné to zaznamenat na tabuli. Následuje druhá fáze, ve které vyučující rozdělí děti do trojic a čtveřic. Poté jim rozdá papíry, na kterých je vždy vybráno několik vět z ruského originálu. Skupiny žáků ovšem netuší, že existují varianty s různými větami. Vyučující má připravené čtyři varianty a jediné, co je pro všechna zadání stejné, je první a poslední věta povídky. Každá ze čtyř verzí je něčím specifická – první a čtvrtá obsahuje různorodé věty, jak s negativním zabarvením, tak i s pozitivním. Druhá varianta ovšem obsahuje většinu vět, které vyznívají negativně. Třetí verze je zase naopak složená z vět, které mají pozitivní nádech. Úkolem školáků je v této chvíli porozumět ruským větám, které mají na papírech. K dispozici mají slovníky a samozřejmě i vyučující jim může pomoci, když si žáci s něčím nevědí rady. V této části hodiny vyučující hlavně pozoruje a pomáhá. Jakmile skupinka dostatečně porozumí tomu, co má napsáno na papírech, pokračuje další fází práce.

V následující části hodiny žáci vymýšlí děj příběhu, na základě vět, které jim byly přiděleny. Záleží čistě na jejich fantazii a na tom, jak si příběh domýšlí. Žáci ve skupince spolupracují a v několika větách česky napíší, jak se podle nich děj odehrává.

V poslední části hodiny pak vyučující česky přečte celou povídku, aby žáci věděli, nakolik se jim podařilo odhadnout vývoj děje. Na konci hodiny je také vhodné provést reflexi činnosti žáků a krátce prodiskutovat návrhy jednotlivých skupin. Školáci by se sami měli dobrat k závěru, že dostali různé věty a zamyslet se nad tím, jak to ovlivnilo jejich vnímání. Cílem reflexe by mělo být uvědomění si, co člověku může nabízet umělecký text. V tomto případě možnost uvažovat různým způsobem o jedné situaci, když se na ni podívají z několika úhlů pohledu.

Jako i v případě první aktivity je nutné každou fázi hodiny nějakým způsobem uvést a pokusit se o plynulé přechody mezi jednotlivými částmi. V první fázi při představování povídky jsem proto vždy na tabuli napsala její název. Poté jsem vypsala jména tří postav, na které bude v ději zaměřena pozornost, několikrát jsem jim připomněla vzájemné vztahy těchto tří postav. Vysvětlila jsem jim také, jak celá aktivita bude probíhat. V další části jsem žáky náhodně rozdělila do skupinek po třech až čtyřech lidech. Vhodnější samozřejmě je, když vyučující děti zná a může rozdělit skupinky podle toho, aby byly alespoň částečně vyrovnané. To se mi ale bohužel nemohlo podařit, protože jsem školáky neznala natolik, abych to mohla odhadnout. Když žáci pracovali na překladu a interpretaci vět, obcházela jsem jednotlivé skupiny a připomínala jim, že kdyby potřebovali s čímkoliv pomoci nebo poradit, stačí se přihlásit a já za nimi přijdu. V následující části se moje role nezměnila a žáci plynule přecházeli do fáze tvoření příběhu. Stále jsem procházela po třídě a pozorovala, jak se jim daří. Ke konci hodiny jsem se vždy ptala, zda potřebují ještě čas na práci, nebo raději chtějí, abych jim povídku přečetla a oni tak mohli porovnat své verze příběhu s textem Petruševské.

Když jsem tuto aktivitu poprvé nesla do školy, zadávala jsem ji v deváté třídě. Zjistila jsem hned ze začátku, že je pro ně práce příliš náročná. Kdybych žákům výrazně nepomáhala s překladem, do konce hodiny bychom to nestihli. Hledání ve slovníku zabíralo příliš mnoho času, i přes to, že jsem se snažila vybrat do zadání všech skupin takové věty, které nebyly náročné na překlad. Očekávala jsem, že mnohému porozumí i bez doslovného překladu. Než jsem tedy aktivitu nesla do další třídy, jak deváté, tak osmé, ke každé variantě jsem vždy vypsala slovníček nejtěžších slov, abych skupinkám ulehčila práci. Až po tomto zjednodušení jsem se odvážila aktivitu předložit i osmému ročníku. I přes to bylo nutné některým skupinkám pomoci s překladem, ale už ne v takové míře, jako kdyby neměli pomocný slovníček hned pod zadáním. Když jsem poté nesla aktivitu do deváté třídy, potvrdilo se, že návrh aktivity je funkční.

Hodně mě překvapilo, že žáci, i když si věty přečetli, nerozuměli slovům, která se učili už dříve. Byly i skupiny, které si ve slovnících hledaly každé slovo ještě před tím, než si vůbec větu přečetly jako celek. Další věc, která byla zarážející, se týkala plnění zadání. Ve dvou posledních skupinách, se kterými jsem tuto aktivitu zkoušela, se stalo, že děti nevymýšlely příběh, ale pouze doslovně přeložily věty, které měly v ruském jazyce na papíře.

Byla jsem si jistá, že žáci vědí, co mají dělat, protože jsem svůj požadavek několikrát opakovala, ale zřejmě to bylo ještě nedostatečně vysvětlené. Pro příště bych určitě změnila formu zadání. Vhodné by bylo vytvořit pracovní listy, kde by nebyly pouze dané věty, ale také vypsané požadavky krok po kroku. Tímto způsobem by vyučujícímu stačilo zkontrolovat, zda si skupinky čtou zadání a debatují o tom, co mají na papírech napsáno. Kromě ústního vysvětlení by ho žáci měli neustále i v psané formě a nemuselo by docházet k nejasnostem.

Každé skupině jsem také položila otázku, jak se jim hodina líbila. Bylo zajímavé pozorovat, že osmý ročník neměl tak kladné ohlasy jako ten devátý. V osmém ročníku jsme totiž ani s jednou skupinou nestihli příběh na konci hodiny přečíst, což pravděpodobně ovlivnilo jejich názor. Ve skupinách z devátých tříd byly ohlasy pozitivní, zejména v jedné z nich. Ve zmíněné skupině si dokonce žáci vyžádali dočtení povídky, i přesto, že už zvonilo na konec hodiny. Myslím si, že tam došlo k naplnění mých představ o tom, jak by celá aktivita v ideálním případě měla probíhat. Návrh této aktivity se dá dále rozvíjet a zdá se být dobře použitelný. Je zde prostor pro úpravy a další zdokonalování. Lepší by bylo mít k dispozici blok dvou vyučovacích hodin, aby všichni měli dostatek času na dokončení požadovaného úkolu na úrovni odpovídající jejich schopnostem.

7.3 Třetí aktivita

Třetí aktivita, kterou jsem zapojovala do hodin s žáky osmých a devátých tříd, je postavena na povídce *Upír* od Alexeje Konstantinoviče Tolstého. Tento delší hororově laděný příběh se nachází ve sbírce, jež nese název *Upíři na staré Rusi*. Jako ve dvou předchozích dílech, i zde je patrný potenciál jeho využití ve výuce, ač se na první pohled může zdát skrytý. Povídka je rozsahem delší, tudíž si žáci nemohou v rámci hodiny přečíst sami celý příběh. Stejně tak není zcela vhodný kvůli staršímu, a tudíž náročnějšímu ruskému jazyku, kterým je dílo napsáno. Další problém by mohlo způsobovat množství postav. Z těchto důvodů se může zdát povídka nevhodná. I přes to všechno se však podařilo vymyslet aktivitu tak, aby byla v hodinách použitelná a v mnohém přínosná.

Stejně jako předchozí aktivity, i tato se strukturuje do čtyř částí. V první části hodiny žáci dostanou text. Jedná se o český překlad úplného začátku povídky *Upír*. Vhodnou metodou seznámení s textem se v této fázi jeví hlasité čtení, kdy každý z žáků přečte jednu až dvě věty a následně předá slovo dalšímu. Tím se zajistí, že školáci budou dávat pozor, aby věděli, kde v úryvku se zrovna nachází a každý se alespoň jednou dostane ke slovu. Následně přichází ke slovu vyučující a s pomocí prezentace školákům objasní realie z textu. Konkrétně se jedná hlavně o hodnost plukovníka, u které je dobré se ujistit, zda žáci vědí, o co se jedná. Další informací, která stojí v souvislosti s tímto textem za zmínku, je objasnění pojmu kříž svatého Vladimíra. Za přechod mezi druhou a třetí částí hodiny může být považován snímek prezentace, který je vhodné ponechat i při jejich samostatné práci zobrazený, aby se k němu žáci mohli vracet. Na tomto snímku jsou vypsána jména pěti postav, která se v úryvku nachází a se kterými žáci ve dvojicích či skupinkách pracují.

Ve třetí fázi hodiny jsou děti rozděleny do dvojic nebo skupin po třech a pracují společně. Na základě přečteného úryvku si mají domyslet osudy oněch pěti postav. V této části se dostávají také k práci se slovníkem, jelikož osudy postav mají za úkol napsat v ruštině. U každé z osob žáci vymýšlí jednu větu v ruštině o tom, jak si myslí, že dopadnou. Tyto věty píšou na papír, aby si je následně vyučující mohl vybrat. V poslední části hodiny se poté učitel ptá na to, co vymysleli. Na konec vyučující žákům předčítá úryvky z ruského originálu, kde jsou prozrazeny osudy zmíněných postav, aby měli ucelený obraz o tom, jestli se svým tipem trefili nebo se příběhy postav ubíraly jiným směrem.

Hned v začátku hodiny jsem představila aktivitu a rozdala texty. Každý přečetl jednu nebo dvě věty a pokračoval další člověk, který byl na řadě. Byli ale i tací, kteří chtěli přečíst vět více, což mě překvapilo, jelikož jsem si myslela, že čtení nahlas nebývá oblíbená aktivita školáků. Zároveň mi to však usnadnilo práci, protože ten, kdo chtěl číst delší úryvek, měl většinou větší zkušenost se čtením a jeho projev byl plynulý, což ušetřilo čas. Následně jsem spustila prezentaci a zeptala se žáků, zda vědí, kdo je plukovník. Ve většině tříd někdo z dětí věděl, takže tuto otázku byli schopni zodpovědět. Poté jsem jim vysvětlila, co je to Řád svatého Vladimíra a proč je zvláštní, že jeho kříž na krku nosil v tomto příběhu upír. Na následujícím snímku prezentace už jsme se seznámili s hlavními postavami. Znovu jsem přečetla jejich jména, upozornila na to, kdo z nich je upír a kdo člověk. Několikrát jsem zopakovala, jaké vztahy mezi sebou tyto postavy mají. V této chvíli už žáci měli vše potřebné, a proto jsem jim vysvětlila zadání úkolu a rozdělila do dvojic či trojic, rozdala jim slovníky a nechala je pracovat. Chodila jsem mezi lavicemi a nabízela svou pomoc. Když už jsem viděla, že většina z nich má práci hotovou, ukončila jsem tento blok hodiny a zeptala se žáků na jejich nápady. Jakmile jsme si krátce sdělili návrhy osudů jednotlivých postav, vzala jsem si slovo já. Nápady žáků jsme poté porovnali s textem z originálu. Zda všichni pochopili obsah úryvků, jsem zjistila tak, že jsme si každou část společně přeložili.

U této aktivita jsem předpokládala, že bude ze všech tří nejtěžší a časově velice náročná. Když jsem ji přinesla do první skupiny, překvapilo mě, jak obtížné pro třídu úkoly byly. Čtení nezpůsobovalo problémy, jelikož bylo v českém jazyce. Dále se školáci potýkali s nejrůznějšími překážkami. I přes to, že si mohli vymyslet jakékoliv rozuzlení, a to přeložit do ruského jazyka, mnoho dvojic sedělo a dlouze přemýšlelo. Když už dospěli k nějakému závěru, hodně času strávili hledáním potřebných slov a slovních spojení ve slovnících, protože se často jednalo o ustálené fráze typu „spáchat sebevraždu“ nebo „zemřít na rakovinu“. Z těchto důvodů se v některých dvojicích či skupinách stávalo, že nestíhali vymyslet větu ke všem postavám z textu. Tento problém jsem však řešila individuálně a v případě potřeby upravila zadání tak, že jsem po nich nevyžadovala všechny věty, ale třeba o jednu nebo dvě méně. Často se také stávalo, že se nápady opakovaly, protože žáci jen napsali to, co jsem jim uvedla jako příklad. Při vysvětlování zadání jsem totiž vždy česky uvedla příklady vět, aby žáci věděli, co po nich chci a jak mají věty formulovat. To však bylo poněkud kontraproduktivní, protože se děti k těmto větám často uchýlovaly s vidinou usnadněné práce. V jedné skupině se mi stalo, že neplnila zadání. Toto se ale naštěstí znovu neopakovalo – ve zmíněné situaci tři žáci místo

zadaného úkolu vyhledali v textu pasáže týkající se každé z postav a pouze k nim doplnili to, co jsem jim prozradila v průběhu prezentace.

Hned v první třídě jsem také zjistila, že není možné celou aktivitu předložit tak, jak jsem měla původně v plánu. První návrh aktivity totiž obnášel trochu jiné zakončení. Školáci měli číst úryvky o osudech postav sami v ruském jazyce nahlas a společně jsme si měli poté říct, o čem daná část textu pojednává. Když jsem však viděla, že není reálné tuto variantu do konce hodiny stihnout, v první skupině jsem pouze přečetla úryvky z papírů, které jsem měla pro skupinky připravené. Pro další hodiny jsem proto úryvky přidala rovnou do prezentace, aby žáci mohli alespoň sledovat očima to, co v danou chvíli čtu v ruštině. Po další hodině s touto aktivitou jsem dodala ještě poslední úpravu – v textech v prezentaci jsem za složitá ruská slovíčka přidala do závorek český překlad. Bylo pak snazší pro žáky pochopit význam a interpretace textu nám nezabrala tolik času. Po těchto úpravách tudíž už nebyl problém zakončit hodinu diskuzí, jelikož skoro pokaždé několik minut zbývalo a měli jsme tak čas podělit se o dojmy z příběhu.

Když jsem se v závěru těchto hodin ptala žáků na názory, jaké na tuto aktivitu mají, nesetkala jsem se s tak kladnými reakcemi jako u předchozích dvou. Často se jim zdály úkoly moc náročné a chyběla jim motivace. Pravděpodobně by bylo lepší tuto aktivitu využít spíše v delším bloku výuky a ještě ji dále propracovat.

Práce s daným textem je, jak už jsem zmiňovala, náročnější z několika důvodů, což mě vedlo k přemýšlení o tom, jak by bylo možné aktivitu změnit. Po zkušenostech, které jsem v rámci práce s tímto textem ve vyučovacích hodinách nabyla, jsem však došla k následujícímu závěru. Pro maximální využití toho, co text nabízí, by bylo vhodnější úkoly rozdělit do bloku dvou vyučovacích jednotek. V první z hodin by vyučující s žáky probral specifické rysy tohoto žánru se zaměřením na jejich vlastní zkušenost. Školáci by sdíleli svoje postřehy, které znají z příběhů o upírech a obecně hororově laděných filmů či knih. Následně by bylo dobré přečíst text začátku povídky a nechat tak prostor fantaziím dětí, které by mohly o příběhu přemýšlet do příští hodiny. Další postup by už byl stejný jako je navrženo výše.

8. Návrhy dalších aktivit na základě konkrétních textů

Na základě získaných zkušeností z odborné literatury a testování aktivit v praxi do této kapitoly zařazuji další možnosti využití dvou konkrétních povídek z knihy Ljudmily Petruševské *Byla jednou jedna žena, která chtěla zabít sousedovo dítě*. Jedná se o povídky *Ruka* a *Žena*.

8.1 Ruka

Tato povídka je velice příhodná svým rozsahem (cca 3 strany). Zajisté by se tedy našly různé možnosti jejího uplatnění, zde však budu prezentovat svůj nápad toho, jak bych ji do výuky zapojila s ohledem na zkušenost s předchozími povídkami zmíněné autorky.

Hodinu by bylo vhodné rozdělit opět do čtyř fází. V první fázi bychom si se žáky celou povídku přečetli v českém překladu. Doporučuji využít hlasitého čtení a vyvolávat školáky tak, aby se každý z nich se dostal ke slovu. Ve druhé části by následovala diskuze ohledně reálií vyskytujících se v textu. Je příhodné probrat pojmy jako je: plukovník, stranická průkazka, navigátor, evakuace, štábní dokumenty, pěchota či pluk. Je dobré, když si vyučující připraví prezentaci, ve které může tato slova/slovní spojení krátce popsat a přidat obrázek pro vizualizaci.

K samostatné práci se dostaneme ve fázi následující, při níž děti rozdělíme do dvojic, ve kterých budou spolupracovat. Do každého páru přineseme česko-ruský a rusko-český slovník a pracovní list, jež budou vyplňovat. V tuto chvíli je důležité si od žáků vybrat výtisk českého překladu, který jsme na začátku četli společně. Na papíře totiž budou vypsány česky věty z námi přečtené povídky a v každé z vět bude podtržené slovo nebo slovní spojení. Po dvojicích bude vyžadováno, aby ve slovníku našly vhodné ekvivalenty slov a vypsaly je do pracovního listu. Ve druhé části pracovního listu bude několik vět naopak rusky a úkolem žáků bude přeložit je celé volně do češtiny.

V poslední fázi této aktivity se ke slovu dostane jak vyučující, tak i žáci. Jedná se o diskuzi, kdy společně všichni zkonzultují své odpovědi a provedou reflexi celé aktivity.

Jelikož jsem v dříve testovaných aktivitách často narážela na časové limity, pokusila jsem se zde tyto zkušenosti zohlednit. Dle mého názoru se do hodiny, která trvá 45 minut, dá pohodlně

vejít, záleží ovšem samozřejmě vždy na konkrétní skupině a ročníku. Doporučovala bych s touto povídkou pracovat až v deváté třídě, kdy už u studujících pozorujeme hlouběji rozvinutý jazykový cit a více zkušeností s ruským jazykem.

8.2 Žena

Povídku s názvem *Žena* jsem vybrala proto, že je příhodná jak svým rozsahem, tak i myšlenkami, které ve čtenáři evokuje a nabízí tak prostor pro podnětnou diskuzi.

Hodinu postavenou na této aktivitě bych rozdělila opět do čtyř částí. První fáze by spočívala v samotném čtení povídky. Žáci by dostali do lavic výtisky českého překladu povídky, ovšem ne celé. Pro navrhovanou činnost je nezbytné, aby děti neznaly konec dějové linky. Metodou hlasitého čtení si na začátku vyučování všichni společně přečtou zmíněnou část textu. Druhá část vyžaduje práci ve více lidech – zde bych nedoporučovala dvojice, ideální se mi jeví tři nebo čtyři osoby v jedné skupince. Zadáním pro ně bude domyšlení příběhu. V několika větách žáci rusky popíší, jak si myslí, že se děj zakončí. Je proto nutné do hodiny přinést dostatek slovníků.

Ve třetí fázi hodiny se skupinky nejprve pochlubí zbytkem třídy svými návrhy. Následně vyučující tuto část uzavře tím, že přečte závěr povídky z ruského originálu a objasní jim, jak konec napsala autorka, aby si byl jistý, že všichni pochopili nehledě na to, jakou úroveň ruského jazyka disponují.

Poslední fáze je možná trochu nezvyklá. V této povídce se nachází dvě věty, které dle mého názoru stojí za to rozebrat a s dětmi se o nich pobavit. Mají potenciál k odstartování zajímavé diskuze. Konkrétně se jedná o tyto věty:

„Stará matka ji vrazila do všech louží a pěkně ji přetáhla po hřbetě, kočka byla přece jenom dospělá a musela pochopit, že nemůže vykonávat potřebu, kde se jí zachce.“⁶⁴

„Holčička říkala, že je to její kočička, ať jí kočku dají, že bude dělat všechno, uklízet a vytírat po ní, ale to jí nedovolili, co můžete chtít po dítěti.“⁶⁵

⁶⁴ PETRUŠEVSKAJA, Ljudmila Stefanovna. *Byla jednou jedna žena, která chtěla zabít sousedovo dítě*. Přeložila Linda LENZ. Brno: Větrné mlýny, 2019. ISBN 978-80-7443-178-4. s. 33

⁶⁵ PETRUŠEVSKAJA, Ljudmila Stefanovna. *Byla jednou jedna žena, která chtěla zabít sousedovo dítě*. Přeložila Linda LENZ. Brno: Větrné mlýny, 2019. ISBN 978-80-7443-178-4. s. 34

Navrhuji proto, aby vyučující měl nachystanou prezentaci, ve které by na jednom snímku nejprve měl rusky napsanou první větu, aby si ji mohli společně přeložit a na snímku dalším potom napsaný český překlad. To stejné následně i s druhou větou.

Je možné, že tato část aktivity se už v jedné hodině nestihne celá, protože se žáci k problematikám vysloveným ve zmíněných úryvcích budou chtít vyjádřit. Děti totiž někdy nerozumí svým rodičům v tom, jak jednají – například proč by podle nich nezvládli starost o mazlíčka. Je dobré, když o tom popřemýšlí a uvědomí si v rámci diskuze, co všechno to obnáší. Zamyslí se, zda by to dokázali nebo jestli argument dospělých lidí může být pravdivý. Stejně tak si mohou ujasnit, jak je podle nich správné se ke zvířatům chovat a popovídat si o tom, jak by reagovali v situaci, ve které se nacházela holčička z textu. Je možné touto částí otevřít následující hodinu ruského jazyka. Zopakovat si společně, o čem děj povídky byl a následně se pobavit o těchto dvou větách. Tímto způsobem se na školáky dá působit i výchovně.

9. Další díla s hororovou tematikou z ruské literatury využitelná ve výuce

V poslední kapitole své práce jsem se rozhodla nabídnout několik dalších ruských děl s hororovou tematikou, která by se dala využít ve výuce ruského jazyka.

Jako první uvedu knihy od autora a autorky zmíněných v mé práci. Tvorba Ljudmily Petruševské čítá více než 300 titulů, nejvhodněji využitelná je dle mého názoru kniha *Byla jednou jedna žena, která chtěla zabít sousedovo dítě*, ze které jsem čerpala i já do svých aktivit. Dílo ovšem obsahuje mnoho dalších povídek, které jsou mimo jiné svým rozsahem vhodné pro tvorbu dalších pracovních listů. Osobně doporučuji například ty s názvy *Černý plášť*, *Marilenino tajemství* nebo *Bůh Poseidon*.

Co se týká Alexeje Tolstého, dobře využitelné jsou dvě další povídky z knihy *Upíři na staré Rusi*, v níž se nachází i povídka *Upír*. Jedná se konkrétně o příběhy s názvy *Vlkodlaci* a *Amena*. Kromě tohoto svazku mě ovšem zaujala ještě pohádka *Medvěd na lipové noze*. Je lákavá jednak svým rozsahem, jednak tím, že je zpracována i v animované formě v podobě krátkého snímku z roku 1984 dostupného na internetu.⁶⁶

Kromě autorů z mé práce předložím i několik dalších. Prvním z nich je Nikolaj Vasiljevič Gogol. S hororovou tematikou jsem v jeho tvorbě našla hned několik děl. *Večery na samotě u Dikaňky* je dvoudílný cyklus, ve kterém se nachází osm příběhů, z nichž některé jsou spíše veselé, některé strašidelně zabarvené. Z prvního dílu doporučuji povídku *Předvečer Jana Křtitele*, která mimo jiné nabízí pohled do ruského a ukrajinského folklóru, čímž může obohatit žáky o jeden z aspektů cizí kultury, o tradice. Ve druhém díle poté vyučující mohou směřovat svou pozornost na příběh s názvem *Strašná pomsta*. Volně na tento cyklus Gogol navázal sbírkou *Mirgorod*, v níž se nachází další čtyři krátké texty. Nejvíce má kritéria splňuje ten s názvem *Vij*, který je napsán na základě ukrajinské lidové pověsti, děti se tudíž opět mohou setkat s východoevropským kulturním dědictvím. Při použití této povídky může být také do výuky zakomponováno jeho filmové zpracování z roku 1967.⁶⁷

⁶⁶ Детский мир детский мир, 2019, *Медведь-липовая нога. 1984г.*, YouTube video, [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=z1GFWHnSqo8>

⁶⁷ Киноконцерн "Мосфильм", 2018, *Вий (FullHD, ужасы, реж. Константин Ершов, 1967 г.)*, YouTube video, [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Amh3uudVMBo>

Dále nabízím povídku *Pomsta*, kterou napsal Vladimir Nabokov. Díky vyobrazení nadpřirozena a temných bytostí toto dílo řadím také mezi vhodné literární texty spadající do kategorie s prvky hororu, které mají potenciál pro využití ve školní výuce.

Poučení o ruském folklóru můžeme předat také baladou *Světlana* od Vasilije Andrejeviče Žukovského. I toto dílo je dobře využitelné nejenom svým rozsahem, ale také pro svou možnost výchovného působení na žáky skrze morální hodnoty, které se v něm nachází. Kromě *Světlany* od tohoto autora navrhuji také baladu s názvem *Lesní král*.

Dobře využitelná jsou také díla Alexandra Sergejeviče Puškina. Do jeho tvorby se řadí díla z různých literárních žánrů i stylů. V rámci doporučení však volím *Pikovou dámu*. Mým druhým návrhem je příběh s názvem *Majitel pohřebního ústavu*, který nalezneme ve sbírce *Bělkinových povídek*. Oba tyto texty navíc nabízí možnost rozvíjení diskuze na téma financí, vypočítavosti a poctivosti.

Dalším příběhem s fantastickými prvky a hororovými motivy je povídka *Stařena Izergil* napsaná Maximem Gorkým. V případě tohoto konkrétního díla může vyučující využít děj v několika hodinách s různými aktivitami. Autor ho totiž rozdělil do tří pomyslných celků, které lze oddělit, aniž by se porušila návaznost textu nebo došlo k nějakému nepochopení.

Jeden z mnoha dalších dobře využitelných textů jsou *Černé labutě*, jejichž autorem je méně známý Gajto Gazdanov. Rozsahem je text příhodný a svým dějem čtenáře vtáhne do problematiky sebevraždy. V rámci práce s *Černými labutěmi* se vyučujícím nabízí využití přidané hodnoty textu ve smyslu zvýšení povědomí o sebevražedném jednání a jeho dopadu na lidi, jež se s ním dostanou do styku.

Nemohu opomenout Michaila Afanasjeviče Bulgakova a jeho *Osudná vejce*. Novela je sice delší než výše zmíněná literární díla, ale i přes to lze dobře využít. Prvky hororu se v ní mísí s prvky science fiction, a proto by pro žáky mohla být zajímavá. Ať už by vyučující použil jen krátkou část, pracoval jen s postavami nebo by čtení zařazoval pravidelně v delším časovém úseku, text je vhodný pro věkovou kategorii dětí na druhém stupni.

Dalším textem, při jehož čtení člověk pocítí strach a lze ho zakomponovat do výuky ve škole, je *Železná stařena* Andreje Platonova. S tímto dílem však bude mít vyučující více práce než s ostatními, jelikož není přeložené do českého jazyka. Buď se tedy musí zaměřit pouze na ruský text a využít ho tak, aby žáci zvládli aktivity bez české verze nebo se bude muset do překladu pustit sám, což s sebou ovšem nese velké množství úskalí a zodpovědnosti.

Stařena je, jak se zdá, v literatuře tohoto typu oblíbenou postavou. Dalším příběhem, který by školáci mohli ocenit, je totiž *Bába* Daniila Ivanoviče Charmse. Autorovi se podařilo napsat příběh natolik absurdní, že ještě dlouho po seznámení se s textem mohou čtenáři přemýšlet nad tím, co se v díle dočetli. Dle mého názoru je to právě aspekt neobvyklosti a překvapení, který dokáže ve výuce zaujmout.

Následující publikace, jenž připadá v úvahu, je odlišné od předcházejících. Kniha je přeložena z ruského jazyka a Daniela Hodrová ke knize doplnila předmluvu a poznámky. Dílo se nazývá *Smích a běs* a jedná se o „*staroruské legendy o jurodivých a o posedlých běsem tradované ústně od 11. století a zachycené později v prepisech*“.⁶⁸ Teenageři by se tak touto cestou mohli dozvědět i něco z období, které se jinak ve většině případů v literatuře snadno opomene.

Poslední dva podněty, které do této kapitoly přiložím jsou trochu neobvyklé. Při pátrání pro tuto část své práce jsem narazila na koncept knihy, který mě velice zaujal. Jedná se o ruskou knihu, která je sestavována Michailem Sergejevičem Parfjonovem. První díl knihy s názvem *Самая страшная книга* (Nejděsivější kniha) byla vydána v roce 2014 a od té doby každý rok vychází další díl. V každé z knih je vždy několik příběhů různých méně či více známých lidí. Opět neexistuje překlad do českého jazyka, jako u několika předchozích, ale myslím si, že se hodí mít sbírku kratších povídek, se kterými se dá ve výuce pracovat.

Na konec zmíním online časopis DARKER⁶⁹, který vychází jednou měsíčně a je bezplatně dostupný. Jedná se o kratší příběhy lidí, které baví psát hrůzostrašné povídky. Nejen, že vyučující může využít tuto internetovou stránku jako zdroj pro práci s novodobým textem, ale také může odkaz poskytnout žákům, které by toto téma zajímalo. Nestává se tak často, že by někdo byl do ruské literatury už na základní škole natolik zapálený, že by pravidelně časopis sledoval, může se však stát, že ho bude zajímat tato tematika a jednou se i k takovému čtení dostane.

⁶⁸ Smích a běs. *Databazeknih.cz* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/smich-a-bes-101428>

⁶⁹ *Darker: онлайн журнал ужасов и мистики* [online]. Россия, г. Сочи, ул. Ульянова, 107-78. [cit. 2023-03-27]. ISSN 2222-9116. Dostupné z: <https://darkermagazine.ru/>

Cílem této kapitoly bylo nastínit čtenáři další možná díla s hororovými prvky, se kterými se dá ve výuce pracovat. Na většinu z nich by, dle mého názoru, vyučující dokázal aplikovat nějakou ze tří aktivit, které jsem vymyslela pro účely diplomové práce. Stejně tak je možné si práci s textem a pracovní listy upravit tak, jak je potřeba pro danou třídu a nebo využít návrhy aktivit zmíněné v kapitole Možnosti využití literatury ve výuce cizího jazyka.

Závěr

Cíl této diplomové práce, který jsem si na začátku vytyčila, spočíval v přípravě několika aktivit využívajících povídky vybraných autora a autorky a jejich následném využití v praxi. Chtěla jsem zjistit, zda jsou pro žáky zajímavé, zda mají dostatečný potenciál na to, aby pro ně byly přínosné a pomohly jim nahlížet na literaturu ve výuce cizího jazyka jako na něco užitečného.

Nastudovala jsem si proto nejprve způsoby práce, které už v hodinách na základních školách byly použity ve spojitosti s literaturou a na jejich základě jsem získala povědomí o tom, jaký koncept by byl vhodný. Poté už jsem se mohla zaměřit na tvoření. S pomocí získaných znalostí, zkušeností a vlastní fantazie jsem navrhla tři aktivity, které jsou vystavěné na povídkách Alexeje Konstantinoviče Tolstého a Ljudmily Stefanovny Petruševské.

Ač se často říká, že děti k literatuře vztah nemají a práce s textem je nebaví, tyto aktivity prokázaly pravý opak. V závěru každé z aktivit měli žáci ve třídách možnost se jakkoliv vyjádřit a zhodnotit, co pro ně bylo zajímavé, co se jim nelíbilo a co by změnili. Kladné odpovědi a reakce převažovaly nad těmi zápornými. Tato práce tedy potvrzuje, že zapojování literárního díla do výuky má potenciál sklidit úspěch, když vyučující vybere vhodný text, žánr a metodu.

Sekundárním cílem bylo představit ruskou autorku Ljudmilu Stefanovnu Petruševskou a autora Alexeje Konstantinoviče Tolstého a jejich tvorbu. Tyto dvě osobnosti z literárního světa napsaly také díla, v nichž se vyskytují prvky hororu, a právě proto byly jejich texty vhodnou volbou pro praktickou část.

Cíle mé práce byly tudíž naplněny a návrhy toho, jak využít konkrétní texty popsanými způsoby se ve výuce ruského jazyka na druhém stupni základní školy osvědčily. U takto navržených aktivit se pak nabízí jejich další rozpracování a následné využívání v delším časovém úseku, než je jedna vyučovací hodina.

Seznam citačních zdrojů

Tištěné

1. BESEDOVÁ, Petra. *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzovaná monografie. ISBN 978-80-7435-393-2.
2. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
3. HENDRICK, Carl a Robin MACPHERSON. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Druhé, revidované vydání. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7476-8.
4. HRABÁK, Josef. *Od Laciného optimismu k hororu*. 1. vydání. Praha: Melantrich, 1989. ISBN 80-7023-029-0.
5. KAHN, Andrew, Mark Naumovič LIPOVECKIJ, Irina Vladimirovna REJFMAN a Stephanie SANDLER. *A history of Russian literature*. New York: Oxford University Press, 2018. ISBN 978-0-19-966-394-1.
6. KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2.
7. MOCNÁ, Dagmar a PETERKA Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-x.
8. PETRUŠEVSKAJA, Ljudmila Stefanovna. *Čas noc*. Přeložila Erika ČAPKOVÁ. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2019. Scholares. ISBN 978-80-7579-040-8.
9. PETRUŠEVSKAJA, Ljudmila Stefanovna. *Девятый том*. ЭКСМО, 2003. ISBN 5-699-02230-9
10. POSPÍŠIL, Ivo. *Slovník ruských, ukrajinských a běloruských spisovatelů*. Praha: Libri, 2001. ISBN 80-7277-068-3.
11. TERRAS, Victor. *A History of Russian Literature*. Castleton, New York: Hamilton Printing Co., 1991. ISBN 0-300-05934-5.

Internetové

1. Алексей Толстой. Культура.рф [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.culture.ru/persons/9963/aleksei-konstantinovich-tolstoi>
2. AZIZ, Shauna. The Importance of Teaching English Through The Use of Literature. *Gallery Teachers* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://galleryteachers.com/2021/03/the-importance-of-teaching-english-through-the-use-of-literature/>
3. BIBBY, Simon a Tara MCILROY. Literature in language teaching: What, why, and how. *The Journal of Literature in Language Teaching* [online]. 2013 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: https://jalt-publications.org/files/pdf-article/37.5tlt_art06.pdf
4. CLANDFIELD, Lindsay. Teaching materials: using literature in the EFL/ ESOL classroom. *Onestopenglish* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.onestopenglish.com/methodology-tips-for-teachers/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esol-classroom/146508.article>
5. COOLIDGE PH.D., Frederick L. Why We Enjoy Horror Films. *Psychology Today* [online]. 2021 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/how-think-neandertal/202110/why-we-enjoy-horror-films>
6. *Darker: онлайн журнал ужасов и мистики* [online]. Россия, г. Сочи, ул. Ульянова, 107-78. [cit. 2023-03-27]. ISSN 2222-9116. Dostupné z: <https://darkermagazine.ru/>
7. Детский мир детский мир, 2019, *Медведь--липовая нога. 1984г.*, YouTube video, [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=z1GFWHnSgo8>
8. GARDNER, Amy. Lit Learning: A Guide to Literature in Language Teaching. *Fluentu* [online]. 2022 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.fluentu.com/blog/educator/literature-in-language-teaching-and-learning/>
9. Gruvi. KNOW THY AUDIENCE: MARKETING THE HORROR FILM IT FOLLOWS. *Canada media fund* [online]. 2016 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://cmf-fmc.ca/now-next/articles/know-thy-audience-marketing-the-horror-film-it-follows/>
10. HUCKABAY, Courtney. *Significant Growth in the Horror Category for Book Sales* [online]. COLUMBUS OHIO USA [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://salesfuel.com/significant-growth-horror-category-book-sales/>

11. JOBLING, Curtis. A Good Scare: How Horror Books Can Help Kids Conquer Their Fears. *Brightly: Raise Kids Who Love to Read* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.readbrightly.com/how-horror-books-can-help-kids-conquer-their-fears/>
12. Киноконцерн "Мосфильм", 2018, *Вуй (FullHD, ужасы, реж. Константин Ершов, 1967 г.)*, YouTube video, [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Amh3uudVMBo>
13. KIRBY, Abby. Defining the Horror Genre In Children's Media. *The Daily Fandom* [online]. 2021 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://thedailyfandom.org/defining-the-horror-genre-in-childrens-media/>
14. KLAPKOVÁ, Klapková. 3 tipy, jak používat literaturu ve výuce cizích jazyků. *Učitelnice* [online]. 04. 04. 2022 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.ucitelnice.cz/blog/3-tipy-jak-pouzivat-literaturu-v-cizich-jazycich>
15. Kognitivní funkce. *Mentis lab* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.mentislab.cz/slovnicek/kognitivni-funkce/>
16. LESTER, Catherine. The Children's Horror Film: Characterizing an "Impossible" Subgenre. *University of Texas Press* [online]. 2016 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.utexaspressjournals.org/doi/10.7560/VLT7803>
17. METCALF, Mitch. AUDIENCE MAP: CW Primetime. *ShowBuzzDaily: Entertainment Predictions, News & Reviews* [online]. 2015 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://showbuzzdaily.com/articles/audience-map-cw-primetime.html>
18. PORTER, Rick. 'Wednesday' Rockets Up Netflix All-Time Series Chart. *The Hollywood Reporter* [online]. 2022 [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: https://www.hollywoodreporter.com/tv/tv-news/wednesday-netflix-all-time-top-10-1235276260/?fbclid=IwAR2QAVDUIDYaz_nY4ZVWtFB6sAp0YDuAcFCXmUI7pGxudHI0KmR6hcluV1A
19. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2021. 1 [cit. 2023-02-18]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
20. Руднев, П. (2015, 6.6.). *Драматургия Л. Петрушевской* [online video]. Dostupné z: <https://postnauka.ru/video/48112>
21. Smích a běs. *Databazeknih.cz* [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/smich-a-bes-101428>

22. The Haunted House (1929 film). In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/The_Haunted_House_\(1929_film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Haunted_House_(1929_film))

Přílohy

- A. Pracovní list k první aktivitě
- B. Pracovní list k druhé aktivitě – 4 varianty
- C. Doplnující text ke třetí aktivitě – řešení

A. Pracovní list k první aktivitě

Najděte ekvivalenty těchto ruských vět v českém překladu povídky Příběh v Sokolnikách:

Муж ее был летчик, и она его не очень любила, но жили они неплохо.

Однажды она приехала, и ей сказали, что вчера самолет мужа сбили недалеко от аэродрома и завтра будут похороны.

Лида очень боялась, чтобы не узнали соседи, но всё сходило с рук, почти все в те месяцы эвакуировались из Москвы.

Она закапывала воронку три часа, а потом увидела, что мужа нет.

Najděte ekvivalenty těchto českých vět v ruském originále povídky Příběh v Sokolnikách:

Lída byla na pohřbu, viděla tři zavřené rakve, pak jela zpátky do svého moskevského bytu a tam na ni čekala výzva, aby šla rýt protitankové příkopy.

Tak spolu začali žít.

Lída se dala na útěk.

Ve snu se jí zjevil muž a řekl: „Děkuji ti, že jsi mě pohřbila.“

B. Pracovní list ke druhé aktivitě – 4 varianty

V několika větách napište příběh, který bude vycházet z následujících vět:

Одна женщина ненавидела свою соседку, одинокую мать с ребенком.

Бедная мать ни о чем не догадывалась.

... они все друг другу рассказывали ...

Она просто заболела от ненависти..

А Рая начала подготовку к убийству ребенка..

В комнате Зины было темно и тихо.

- Нет, не буду, — сказала Зина, — от моих рук ты не умрешь.

Рая умирала очень долго.

- Я тебя обманула. Леночка моя жива, хорошо бегают.

И тут она увидела, что на мертвом лице медленно проступает улыбка счастья.

одинокую мать – svobodnou matku

Бедная мать – ubohá matka

не догадывалась – neměla tušení

друг другу – navzájem, jedna druhé

заболела – onemocněla

подготовку к убийству – přípravu na vraždu

обманула – podvedla

проступает улыбка – objevuje se úsměv

V několika větách napište příběh, který bude vycházet z následujících vět:

Одна женщина ненавидела свою соседку, одинокую мать с ребенком.

«Раечка, вы снова упустили иголки»

Рая ее возненавидела до потери сознания.

... только приехать за ней и новорожденным ребенком не смогла ...

... ни в магазин ни разу не ходила для Зины, ни купать ей не помогала, а только сидела ...

И на ребенка она даже и не смотрела..

... на полу у кровати застывшее пятно крови ...

- Я тебя обманула. Она живет в Доме ребенка, а я там санитаркой.

И тут она увидела, что на мертвом лице медленно проступает улыбка счастья.

одинокую мать – svobodnou matku

иголки – jehly

возненавидела – začala ji nenávidět

потери сознания – ztráty vědomí

на полу – na podlaze

застывшее пятно крови – zaschlá skvrna od krve

обманула – podvedla

в Доме ребенка – v dětském domově

проступает улыбка – objevuje úsměv

V několika větách napište příběh, který bude vycházet z následujících vět:

Одна женщина ненавидела свою соседку, одинокую мать с ребенком.

... ей однажды сказала, что это большое счастье, что у нее такая соседка, как старшая сестра ...

Рая действительно помогала Зине шить детское приданое и отвезла ее, когда пришло время, в родильный дом..

Она просто заболела от ненависти..

Рая посмотрела телевизор и легла спать, но не могла уснуть.

... высыпала все таблетки в рот.

Так что ты не виновата, ты ни в чем не виновата, никто бы этого не доказал.

И тут она увидела, что на мертвом лице медленно проступает улыбка счастья.

одинокую мать – svobodnou matku

действительно – skutečně

детское приданое – dětskou výbavu

родильный дом – porodnice

заболела – onemocněla

рот – ústa

не виновата – není to tvoje vina

проступает улыбка – objevuje se úsměv

V několika větách napište příběh, který bude vycházet z následujících vět:

Одна женщина ненавидела свою соседку, одинокую мать с ребенком.

Когда-то они были подружками, еще бы, две одинокие женщины в двухкомнатной квартире..

А Рая начала подготовку к убийству ребенка..

.. выпала из кровати и приползла плакать под дверь.

.. пришла Зина, сказала, что девочку схоронила ..

Рая не стала утешать Зину..

Боли у Раи усилились, она не могла поднимать руки и ходить.

.. Рая попросила у нее достать сильное болеутоляющее типа морфия.

.. высыпала все таблетки в рот ..

Я тебя обманула. Леночка моя жива, хорошо бегают.

И тут она увидела, что на мертвом лице медленно проступает улыбка счастья.

одинокую мать – svobodnou matku

одинокие женщины – svobodné ženy

двухкомнатной квартире – dvoupokojovém bytě

подготовку к убийству – přípravu na vraždu

выпала из кровати – vypadla z postýlky

схоронила – pohřbila

не стала утешать – nezačala utěšovat

поднимать – zvedat

болеутоляющее типа морфия – morfinové léky proti bolesti

обманула – podvedla

проступает улыбка – objevuje se úsměv

C. Doplnující text ke třetí aktivitě – řešení

Přečtěte si, jaké osudy mají postavy v díle dle Alexeje Tolstého:

Rybarenko:

Вчера некто известный вам бросился с колокольни Ивана Великого, коллежский асессор Рыбаренко...

- Как, Рыбаренко бросился с колокольни?
- Как изволите говорить... вчера в пять часов...
- И убился до смерти?
- Как изволите говорить...

Sugrobinová:

Сказав эти слова, он побледнел, ибо в то же время заметил на шее у Даши маленький шрам, как будто от недавно зажившей ранки.

- Откуда у тебя этот шрам? - спросил он.
- Не знаю, мой милый. Я была больна и, верно, обо что-нибудь укололась. Я сама удивилась, когда увидела свою подушку всю в крови.
- А когда это было? Не помнишь ли ты?
- В ту самую ночь, когда скончалась бабушка. Несколько минут перед ее смертью. Это маленькое приключение было причиной, что я не могла с нею проститься: так я вдруг сделалась слаба!

Dáša a Runěvskij:

Еще месяца три протекли после этого утра. Руневский и Даша уже были обвенчаны. Они сидели вместе с Владимиром перед пылающим камином, и Даша, в красивом утреннем платье и в чепчике, разливала чай.

Semjon Semjonovič Těljajev:

Никто не засмеялся, а Руневский дернул за шнурок колокольчик и сказал вошедшему Якову:

- Когда бы ни приехал Семен Семенович, нас никогда для него нет дома. Слышишь ли? никогда!

- Слушаю-с! - отвечал Яков.

С этих пор Руневский не говорил более ни про старую бригадиршу, ни про Семена Семеновича.