

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

Propojení žánrů společenského románu a fantazy na příkladu
tvorby Kirsten Boie.

Didaktická adaptace románu „Alhambra“

Autor: Tereza Krulová

Vedoucí práce: PhDr. Tamara Bučková, Ph.D.

Praha 2015

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Propojení společenského románu a fantazy na příkladu tvorby Kirsten Boie. Didaktická adaptace románu "Alhambra"* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu

Datum: 16. 6. 2015

Tereza Krulová

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování paní PhDr. Tamaře Bučkové, Ph.D. za cenné rady, vstřícnost a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat své rodině a partnerovi, bez jejichž podpory by tato práce nikdy nemohla vzniknout.

Abstrakt

Diplomová práce na téma *Propojení společenského románu a fantazy na příkladu tvorby Kirsten Boie. Didaktická adaptace románu „Alhambra“* se zabývá využitím literatury ve výuce cizího jazyka. Teoretická část pojednává o jejím celkovém přínosu pro rozvoj klíčových dovedností k celistvému ovládnutí cizího jazyka žáka, o podmínkách a pravidlech jejího využití v hodině. Literatura použitá v hodině může představovat nový zdroj informací o cílovém jazyku a společnosti, jenž ho používá, lze ji tedy využít i k multikulturní výuce a mezi předmětovým projektům.

Druhá část práce se zabývá přímo osobností Kirsten Boie a její tvorby, zejména románu „Alhambra“ a jeho teoretických i praktických specifik, včetně případného přínosu pro vyučovací hodinu. Cílem této práce bylo kromě představení románu také vytvoření didaktického alternativního výukového materiálu, jenž pro žáky i samotného pedagoga představuje nový impulz a změnu v zaběhnutém způsobu výuky. Téma i stylistický styl společenského románu „Alhambra“ s historickými a fantazijními prvky žákům nepřipomíná klasicky znějící články v učebnicích, tematicky je pro ně atraktivní a vzbuzuje zvědavost a motivaci k jeho přečtení. Prací s tímto alternativním materiálem si prohloubí nejen své cizojazyčné znalosti a dovednosti, ale získají tím nový náhled v oblasti aktuálních společenských problémů a náboženské tolerance.

Klíčová slova

fantazy, literatura pro mládež, funkce literatury, didaktika literatury, Kirsten Boie, „Alhambra“

Abstract

Thesis covering topic of *Linking social novel and fantasy on an example of Kirsten Boie. Didactic adaptation of the novel "Alhambra"* deals with the use of literature in foreign language teaching. The theoretical part discusses its overall contribution to the development of key skills of mastering a foreign language for a student, on the conditions and rules for its use in class. Literature used in class may represent a new source of information about the target language and society that uses it, so it can be used also for multicultural education and with cross-subject projects.

The second part deals with the personality of Kirsten Boie and her art, especially the novel „Alhambra“ and its theoretical and practical specifics, including a possible contribution to the lesson. In this part an alternative educational material was created, which alone represents a new impetus and a change in the method of teaching for pupils and teachers. Theme and stylistic style of social novel „Alhambra“ with historical and fantasy elements doesn't resemble a classic-sounding articles in textbooks, it is thematically attractive for students and arouses curiosity and motivation to read it. Work with the alternative material will deepen not only their foreign language knowledge and skills, but it will gain a new perspective on current social issues and religious tolerance.

Keywords

fantasy literature for young people, the function of literature, didactic literature, Kirsten Boie "Alhambra"

Kurzfassung

Diplomarbeit zum Thema Verbindung von Gesellschaftsroman und Fantasy am Beispiel von Kirsten Boies Werk. Die didaktische Adaptation des Romans „Alhambra“ befasst sich mit dem Literatureinsatz im Fremdsprachenunterricht.

Der theoretische Teil dieser Arbeit behandelt den Beitrag der Literatur zur Entwicklung der Schlüsselkompetenzen für den ganzheitlichen Fremdspracherwerb der Schüler, weiterhin die Bedingungen und Regeln ihres Einsatzes im Unterricht. Die Einbindung von Literatur im Unterricht kann eine neue Quelle der Informationen über die Zielsprache sowie Zielgesellschaft darstellen und somit ebenfalls zur multikulturellen Erziehung und zu fachübergreifenden Projekten beitragen.

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der Persönlichkeit von Kirsten Boie und ihrem Werk, hauptsächlich dem Roman „Alhambra“ und dessen theoretischen und praktischen Besonderheiten, einschließlich des möglichen Beitrages für den Schulunterricht. In diesem Teil der Arbeit wurde ein alternatives Unterrichtsmaterial entwickelt, das sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer selbst einen neuen Impuls und eine Änderung der gewohnten Unterrichtsweise darstellt. Das Thema sowie der Stil des Gesellschaftsromanes „Alhambra“ mit historischen Merkmalen und Fantasieelementen erinnern die Schüler nicht an klassische Lehrbuchtexte, sind für sie thematisch anziehend und erwecken Neugier und Motivation zum Lesen. Anhand der Arbeit mit diesem alternativen Unterrichtsmaterial vertiefen die Schüler ihre fremdsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, überdies gewinnen sie aber auch eine neue Einsicht im Bereich von aktuellen Gesellschaftsproblemen und der religiösen Toleranz.

Schlüsselwörter

Fantasy-Kinder und Jugendliteratur, die Funktion der Literatur, Literaturdidaktik, Kirsten Boie, "Alhambra"

Obsah

Abstract.....	5
Kurzfassung.....	6
Obsah.....	7
Úvod.....	8
1. Teoretické východiska práce s literaturou ve výuce cizího jazyka	10
1.1 Literaturou k výuce cizího jazyka aneb Několik zamyšlení nad literaturou jako prostředkem výuky cizího jazyka.....	10
1.2 Didaktické zásady při využití literárního textu v hodině.....	15
1.3 Výběr literárního textu v relaci k plánovaným cílům.....	17
1.4 Důležitost literárního textu pro výuku cizího jazyka z pohledu řečových dovedností.....	22
1.5 Jednotlivé etapy při práci s literárním textem v cizojazyčném vyučování.....	26
2. Práce s románem Alhambra od Kirsten Boie	28
2.1 Kirsten Boie.....	28
2.2 První seznámení s románem „Alhambra“ a okolnostmi jeho vzniku.....	30
2.2.1 Poznámka ke vzniku a vydání knihy a reakce na ni.....	31
3. Práce s románem „Alhambra“	33
3.1 Literárněvědná východiska.....	33
3.2 Literárně didaktická kritéria.....	36
3.3 Historické pozadí literární látky analyzovaného románu	42
3.4 Postavy	46
3.5 Dějová linie	48
4. Román Alhambra jako alternativní výukový materiál	53
4.1 Didaktický manuál.....	53
4.2 Ukázka z alternativního didaktického materiálu	57
Shrnutí	79
Zusammenfassung	81
Závěr.....	84
Seznam literatury.....	85
Sekundární prameny.....	85
Elektronické odkazy.....	86
Přílohy	87
Průvodní prezentace k představení knihy.....	87

Úvod

V posledních letech se čím dál více klade důraz na znalost a praktickou schopnost jedince využít cizí jazyk v každodenních životních situacích. Nároky na cizojazyčné vzdělání rostou, a proto vzniká mnoho nových, alternativních přístupů ve výuce a metod, jejichž hlavním cílem je nejen žákům přinést nové poznatky daného jazyka ale hlavně jim je představit tak, aby je celý proces učení bavil a motivoval k dalšímu vzdělávání. Vyšší nároky jsou kladeny ale i na odbornou přípravu pedagoga na vyučovací hodinu. Pedagog musí být schopen zvolit takový způsob výuky, který bude potřebám žáků vyhovovat a který mu pomůže předem vytyčených cílů co nejefektivněji dosáhnout.

Jedním se základních přístupů ve výuce cizího jazyka už dávno není jen jednotvárné vysvětlování gramatických pravidel a jejich procvičování. V hodinách cizího jazyka se žáci mimo jazyka samotného učí i kulturním specifikům, geografii, historii a jemným společenským odlišnostem země, jejímuž jazyku se učí, v komparaci se svým mateřským prostředím. Stejně tak se v hodinách stále více využívá nejrůznějších alternativních materiálů, jenž mají podpořit rozvoj základních dovedností jako je čtení, psaní, poslech, hlasový projev v cizím jazyce, bez kterých je plnohodnotné ovládnutí cizího jazyka nemožné. Nové, alternativní metody už lze nalézt nejen v reformních školách, ale své pevné místo si už postupně našli i ve školách klasických, kde se často doplňují s tradičními výukovými metodami.

Jedním z prostředků, jak podpořit celkový rozvoj kompetencí k osvojení si cizího jazyka, je využití aktuální literatury ve výuce. Práci s literárním textem v cizojazyčném vyučování žák nezískává jen znalosti o jazyce jako takovém. Využitím literatury žák rozvíjí své klíčové kompetence a zároveň získává i řadu podmětných informací, které jsou pro výuku cizího jazyka nepostradatelné. Díky literárním textům si žák rozšiřuje povědomí o realitách země, společenských zvyklostech ale i aktuální podobě mluvené formy jazyka jednotlivých společenských skupin. Literatura přispívá k všeobecnému kulturnímu přehledu. Celkově vzato představuje literatura výraz kulturního dědictví určité země, jejíž hranice umí bez problému překročit.

Jedním se základních cílů této diplomové práce bylo přestavení propojení společenského románu a fantazy na příkladu tvorby spisovatelky Kirsten Boie v rámci jejího románu „Alhambra“. Hlavním cílem ale není jen teoretické pojednání o tomto románu, ale o vytvoření jeho didaktické alternativní adaptace, která bude podporovat rozvoj klíčových

kompetencí žáků a na druhou stranu pomůže budovat vztah ke krásné literatuře a bude motivovat k další práci. Tvorba alternativního materiálu na základě románu „Alhambra“ byla řízena dvěma základními myšlenkami – za prvé se nebude jednat o ryze pasivní médium a za druhé musí četba samotné žáky bavit a motivovat. Žákům nebude v hodině představen román, který by je svým rozsahem mohla od čtení odradit ale jeho zpracovaná podoba v šedesáti stranách, která svým obsahem přesně kopíruje originální linii příběhu, tak jak probíhá v románu, bez toho aby měl žák (čtenář) pocit prázdných a nedovysvětlených míst.

Didaktická adaptace románu „Alhambra“ má žáky vést ke schopnosti kontextuálního čtení, tedy ke schopnosti chápat obsah bez nutnosti si každý neznámý jev hledat ve slovníku. Stejně tak cílem není, aby si žáci jen něco přečetli a už o přestávce zapomněli. Alternativní materiál k románu Alhambra je koncipován tak, aby po přečtení každé kapitoly měli žáci prostor k zamyšlení nad právě přečteným obsahem a práci s ním.

Cílem této diplomové práce je vytvoření alternativní pomůcky ve výuce cizího jazyka s takovým tématem, jenž bude žákům blízké, vzbudí jejich pozornost a bude je bavit. Aplikace jejího obsahu v praxi svým obsahem přinese změnu v zaběhnutém způsobu vyučování. Není ale jen zaměřen čistě na žáky ale i na pedagogy. K přípravě každé hodiny musí správný pedagog věnovat velké množství energie na zvážení všech aspektů, jenž je třeba při plánování výuky mít na zřeteli. Není snadné pokaždé vymyslet nové a nové inovativní a zábavné náplně výuky. Vytvoření tohoto alternativního materiálu může pro učitele představovat nové možnosti a volbu. Dává možnost určitého vodítka či konceptu nebo návrhu vyučovací hodiny, nemá za cíl striktní dodržování své vlastní formy.

1. Teoretické východiska práce s literaturou ve výuce cizího jazyka

1.1 Literaturou k výuce cizího jazyka aneb Několik zamyšlení nad literaturou jako prostředkem výuky cizího jazyka

Literaturu ve vyučování lze chápat jako „výběr literárních textů, které představují pro výuku speciálně sestavený kánon, který reprezentuje cílovou kulturu.“¹ Použitím literatury ve výuce se zabývá obor didaktiky literatury, který zkoumá a vytváří teorie a metody k využití literárního vzdělání k efektivní výuce cizího jazyka. Existuje nepřeberné množství vyučovacích metod, jež lze využít k výuce cizího jazyka.

Didaktický přístup k cizojazyčné výuce se v průběhu staletí neustále vyvíjel. Od metody, jež je standardně nazývána **překladově gramatická**, kdy se studenti cizí jazyk učili na základě překladů klasických děl a nekonečným opakováním až po dnešní, alternativní metody, využívající přirozeného způsobu osvojování jazyka s pomocí souběžného zapojování smyslů. Učitelem (popřípadě školní institucí) zvolená metoda určuje i do jisté míry obsah a strukturu vyučovacích hodin. Pokud se pedagog rozhodne pro překladově gramatickou metodu, jež je jednou, v dnešní době z nejběžnějších metod, má hodina stále stejný scénář. Četba, následný překlad, výklad gramatických pravidel a praktická cvičení, která vedou k automatizaci probraného jevu. Žáci dosahují velmi kvalitního teoretického povědomí o cizím jazyce, ale bohužel, jak se ukazuje, nejsou schopni nabyté schopnosti kreativně a samostatně využít v reálné situaci. Tato negativní stránka pomohla ale k zvýšení snah o vývoj nových a praktičtějších didaktických metod. Vznikla známá komunikativní metoda, která se soustřeďuje jen na řečové a komunikativní cvičení a žáky vede ke schopnosti využívat cizího jazyka bez zábran a strachu z chyb. Gramatika je posazena do naprostého pozadí, žáci se učí korektním strukturám jazyka v rámci řečového projevu.

Komunikativní metoda je velice úspěšná hlavně u malých dětí, popřípadě u mladších žáků. Děti jsou schopné vnímat cizí jazyk jako mateřský a stejným způsobem si ho osvojit. Pokud je dítě dostatečně vystaveno cizojazyčnému prostředí (opravdovému nebo pomocí zajištění bilingvního pedagoga, tedy rodilého mluvčího), dokáže se naučit cizímu jazyku na stejné úrovni jako mateřskému jazyku. Tato schopnost bohužel náleží jen dětem zhruba do osmého roku věku a poté postupně vymizí. Pro dospělé, za předpokladu, že se v cizojazyčném

¹ http://userweb.pedf.cuni.cz/~tb/storage/1305701266_sb_literaturdidaktik_theorie.pdf

prostředí nepohybují, je tato metoda příliš bezprizorní a málokterý jedinec se dovede od potřebných pravidel odpoutat a zapomenout na své metody výuky, již ho celý život provází a u nichž ví, že fungují. Dospělí jedinci nejsou zvyklí na výuku bez struktury, bez výkladu a bez automatizujících cvičení. I proto byla vyvinuta audio - orální a audio - vizuální, které představují určité spojení komunikativní a gramatické metody. Obě dvě jsou založeny na nesporné důležitosti poslechu při výuce. Gramatika je zastoupena jen na tolik, aby byl jedinec přirozeně schopen každodenní komunikace běžného života. Vyučovací proces je urychlen zapojením více smyslů.

Vzniká ovšem i velké množství **alternativních metod** a přístupů k výuce cizímu jazyku. V dnešní době moderního pokroku a internetu se se metody čím dál častěji zaměřují na využívání médií a technologií. Počítače a internet se staly natolik běžnými pro společnost, že dnešní populace by se bez nich jen těžko dokázala obejít. Tím více to platí pro děti a studenty. V porovnání se starší generací, která si na tyto změny jen těžko zvykala, vyrůstá dnešní mladá generace v přímo v nich a v podstatě se staly nedílnou součástí každé stránky jejich dne. Na základě této změny ve společnosti vznikají programy, které se snaží využít přirozeného vztahu žáků k technologiím a výuky. Využití médií v hodinách je čím dál častější. Žáci pracují s tablety, notebooky, sloužící jako slovníky, opravují chyby, výslovnost nebo umožní výukové hry.

Největší nevýhodou alternativních metod představuje pro školu zajištění odpovídajícího prostředí. Není moc škol, jejichž rozpočet by umožňoval takové vybavení tříd. Zvláště pak, jedná-li se o vybavení všech žáků tablety či počítači. Náklady na technologické vybavení mohou být pro školu naprosto nereálné a učitelé se často musí spolehnout jen na klasické třídní vybavení, představující tabuli, nástěnku, magnetofon nebo projektor. A samozřejmě na svou kreativitu a schopnost žáky zaujmout.

Struktura a průběh hodiny se odvíjí od přípravy a přístupu pedagoga. Aby byl vyučovací proces úspěšný, je třeba, aby učitel žáky dokázal co nejlépe zaujmout a nepraktikoval jen učení drilem a nekonečnými cvičeními. Zařazování literatury do výuky přináší uvolnění a nové podmínky, jež přispívají k pozitivnímu rozvoji klíčových kompetencí.² Žákům pomáhá

²BUČKOVÁ, T. *Interkulturní aspekty literatury pro děti a mládež – část II. Cizí jazyky*, 2011 – 2012, roč. 55, č. 4, s. 8 – 14. ISSN 1210-0811.

upevňovat jejich kompetenci k učení, díky které jsou schopni se soustředit na text a vyvodit z něj závěry; kompetenci komunikativní, která představuje vyjadřování svých názorů a postojů slovem i písmem, schopnost argumentace, schopnost tolerance a respektu k protiargumentům; sociální a personální kompetenci, která žáky vede ke spolupráci a vytváření pozitivního pracovního prostředí a atmosféry nejen mezi sebou ale s jinými společenským skupinami nebo s autoritami; kompetenci k řešení problémů, na jejímž základě je žák schopen kritického myšlení ke své práci i k sobě sama a aplikovat nabyté zkušenosti a prožitky z četby na reálný problém a nalézat vhodná řešení; kompetenci občanskou, která vede k empatii s okolím a situací ostatních, odmítá násilí, uvědomuje si svobodu a práva nejen sebe ale i všech jedinců společnosti, uceluje morální hodnoty své kultury a pomáhá je bránit; kompetenci pracovní, díky které se žáci naučí efektivně využívat nejrůznější materiály k plnění svých povinností a využívat nabytých schopností a vědomostí v dalším profesním životě.

Pojem **didaktika literatury** se vztahuje k dlouhodobému procesu, jehož hlavním cílem je „budování celoživotního vztahu k literatuře. Jedná se o takové působení prostřednictvím literatury, při němž se kontakt s knihami a vědění získané na základě četby knih stává nedílnou součástí nahlížení na svět, součástí životní filozofie a životního stylu.“³ Jejím cílem je rozvíjet a prohlubovat vztah ke knihám, jenž žák získal v tzv. mikroprostředí“, tedy v kruhu rodiny.

Didaktika literatury probíhá na základě literární komunikace mezi učitelem a žáky. **Literární komunikace** představuje speciální druh jazykové komunikace, která vzniká interakcí písemně zachyceného jazyka, tedy textu, učitelem, jehož role je v tomto procesu zprostředkovatelská, a čtenářem, který je tímto textem ovlivněn a formován. Komunikace probíhá na základě schématu *kontakt – kontext – kód – kanál – médium* od lingvisty Romana Jacobsona, pro které je základem situace, kdy se mluvčí snaží vyslat určité sdělení adresátovi. Psychické i fyzické napojení mezi oběma zúčastněnými osobami se nazývá *kontakt* a způsob, jakým bude význam výpovědi přijat, představuje *kód*. Sdělená informace vyžaduje kontakt mezi oběma zúčastněnými osobami, je předáno v kódu, odkazuje na kontext, jemuž musí rozumět, jak mluvčí, tak i adresát a je přenesen nějakým médiem – v případě literární komunikace se jedná z největší pravděpodobností o knihu.

³BUČKOVÁ, T. *Interkulturní aspekty literatury pro děti a mládež – část II. Cizí jazyky*, 2011 – 2012, roč. 55, č. 4, s. 8 – 14. ISSN 1210-0811.str.1.

V užším slova smyslu můžeme i tvrdit, že literární komunikace probíhá mezi třemi objekty. Čtenářem, jeho textem, na který specifickým způsobem reaguje, a mezi autorem daného textu. Autor vnáší do svého díla určitou informaci, která je určena každému potenciálnímu čtenáři a tak se nepřímou podílí na literární komunikaci. Umělecké dílo, které vytvoří a *překonává dobu svého vzniku, je živé a aktuální (někdy s jistými výkyvy) stále, přestože si z něj různé generace v odlišných společenských podmínkách mohou brát pokaždé něco jiného.*⁴ Text obsahuje určité autorovo sdělení čtenáři, jenž *jako subjekt recepce dekóduje autorovu výpověď ve smyslu vlastního čtenářského očekávání.*⁵

Ve škole probíhá tato komunikace dvojím způsobem. Nejprve je čtenářem učitel, který představuje čtenáře už zkušeného a vzdělaného, který je schopen rozlišit, zda je daný text vhodný pro jeho záměr výuky. Druhého čtenáře představuje žák, který se s četbou cizojazyčného textu setkává poprvé a nejprve se jej musí naučit zpracovat a rozumět jeho obsahu. Učitel se na této komunikaci podílí tak, že žáka neovlivňuje svými zkušenostmi, ani se ho nesnaží přimět zaujmout stejné stanovisko k textu, které odpovídá stanovisku učitele. Učitel své znalosti a zkušenosti musí využít k tomu, aby si žák sám našel svoji strategii čtení a vytvořil si svůj vlastní názor.

Prací s literárním textem v cizojazyčném vyučování žák nezískává jen znalosti o jazyce jako takovém, kdy má šanci v reálném použití vnímat větné konstrukce, sledovat proměnlivost gramatických pravidel nebo rozšiřovat svoji slovní zásobu. Využitím literatury žák rozvíjí své klíčové kompetence (viz výše) ale rovněž i získává řadu podmětných informací, které se mohou zdát jako okrajové ale přesto jsou pro výuku cizího jazyka nepostradatelné. Díky literárním textům si žák rozšiřuje povědomí o reáliích země, jejíž jazyk se snaží naučit. Stejně tak má šanci se dozvědět více o celé problematice textu nebo autorovi.⁶ Je rozvíjena jeho řečová kompetence, zvláště pak, pokud jsou ve vyučování použity texty ze současné literatury, které žákovi mohou představit simulaci aktuální situací všedního života, reakce na ni nebo nového využití jazykových prostředků.⁷ Literatura přispívá k všeobecnému kulturnímu

4http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/vybrane_kapitoly_didaktika_literatury. (datum posledního náhledu 18.7.2015)

5http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/vybrane_kapitoly_didaktika_literatury. (datum posledního náhledu 18.7.2015)

⁶ BISCHOF, M., KESSLING, V., KRECHEL, R., *Landeskunde und Literaturdidaktik, Fernstudieneinheit 3, Langenscheidt, Goethe – Institut, München, 1999.* str. 16.

⁷ Představení aktuální řeči může mít ale i negativní charakter. Ne vždy totiž jazykový kód odpovídá kodifikovaným jazykovým normám a může žáka negativně ovlivnit.

přehledu. Dokáže umělecky zobrazit minulost, přítomnost. Celkově vzato představuje literatura výraz kulturního dědictví určité země, jejíž hranice umí bez problému překročit.

Literatura také představuje jeden velmi důležitý zdroj informací. Může být vnímána jako **kulturně – společenské médium**, jenž představuje zdroj informací o cizích kulturách a světě. Žák díky literatuře má k dispozici porovnání více prvků jiných kultur a dostává tak impulz, aby se z *cizího* postupně stalo *vlastní*. Učí se rozpoznat lépe poznat cizí kulturu a následně ji i pochopit. Srovnává elementy, jemu z vlastní kultury známé, s elementy cizího prostředí a učí se nalézt společný faktor pro obě kultury. Rozvoj této kompetence je pro další žákův život neuvěřitelně důležitý. V humanitně založené společnosti, ve které se žáci pohybují, jen nezbytně nutné, aby si uvědomovali jedinečná specifika jednotlivých kultur a naučili se je respektovat a vážit si jich.

Literární kompetence je založena na vnímání kulturního dědictví. Představuje celkové vědomosti o literatuře jako takové, její historii i teorii.

Získávání, prohlubování a upevňování těchto kompetencí je úzce spjato s prostředím školy, se školou jako s institucí, která je garantem vzděláním (vzdělanosti a kulturnosti) člověka. Zároveň představují schopnost aplikace znalostí (věděni o literatuře) při osvojování dosud neznámých literárních textů. Je to schopnost dedukce a indukce (schopnost myšlenkové syntézy), která je budována na základě dřívějšího osvojení literárních (a dalších) kompetencí. V případě cizojazyčné literatury představují literární kompetence věděni získané četbou literatury tzv. sekundární zkušenost se zemí cílové kultury, tedy zkušenost osobně ne prožitou, ale zprostředkovanou literárním textem, zkušenost, kterou by bylo jen velmi obtížné získat jinou cestou.⁸

⁸ .str. 6, (datum posledního náhledu: 27.6.2015)

1.2 Didaktické zásady při využití literárního textu v hodině

Jak bylo už výše popsáno, je využití literárních děl při výuce cizího jazyka nanejvýš prospěšné a efektivní. Žáci rozvíjejí své schopnosti a díky informacím, získaným z textu si rozšiřují své obzory a formují svůj hodnotový systém. Využití literatury v hodině, pro ně přináší nejen nové podměty, které se pak odráží v jejich sféře kognitivního poznávání, ale i určitý odpočinek a vytržení z rutinního schématu hodiny. Z pohledu učitele to ale znamená velkou zodpovědnost a práci navíc. Aby byla literatury v hodině pro žáky efektivní, závisí jen a pouze na osobě pedagoga, jakým způsobem k výuce přistoupí.

Obecně by měl pedagog vždy dodržovat určitá pravidla přípravy na hodinu. Nejdůležitější je stanovit si cíl hodiny a jaké prostředky mu je jeho dosažení mohou pomoci. Musí rozmyslet smysluplnou strukturu hodiny, tak aby se shodovala s časovými možnostmi a celkovým počtem hodiny, během kterých bude výuka probíhat. Literatura v hodině by ale za žádnou cenu neměla být pojímána jako pouhá četba. Aby její využití v hodině mělo smysl, musí na ni navázat i určitý typ aktivity ze strany žáků (projekt, cvičení, domácí úkol).

Při výběru náplně vyučování musí učitel mít na zřeteli také charakter skupiny, se kterou bude pracovat. Její věk, zaměření, zájem a úroveň jazykových znalostí. Posouzení skupiny musí být velmi pečlivé, protože se od něj bude odvíjet celková struktura a obsah hodiny. Pokud se učiteli nepodaří odhadnout správně, může vybrat text, který bude pro cílovou skupinu krajně nevhodný – text může být pro třídu až moc jednoduchý a při práci s ním se budou žáci nudit. Nebo naopak až příliš složitý, žáci na něj nebudou svými znalostmi stačit a práce bude mít spíše demotivující charakter. Stejně zásady platí i pro výběr komunikačního jazyka během hodiny a do jaké míry bude probíhat v cizím jazyce. Opět jde o správné posouzení schopností vyučovací hodiny.

Při výběru metodiky by pedagog neměl být konzervativní. Neměl by používat stále stejnou metody, aby tak předešel situaci, kdy budou žáci už předem znuděni. Správný učitel se nepřestává vzdělávat a vyhledávat nové přístupy a techniky výuky.

Druhotně musí pedagog dobře zvážit i zajištění hodiny po stránce výukových materiálů. Nutná je i rozvaha nad samotnými možnostmi třídy, počtem žáků, názorných pomůcek atd. Navíc je nutné si uvědomit, že nejde jen o běžnou vyučovací hodinu. Použitím literatury jako prostředek výuky k cizímu jazyku se učitel snaží o to, aby žáci sami v sobě

objevili zálibu k četbě a vybuodovali si k ní hlubší vztah. Hodina by neměla být tedy sevřená, měla by panovat uvolněná atmosféra, aby asociace spjatá s následným čtením byla žákům příjemná a pohodlná. Z toho důvodu je dobré, dobře popřemýšlet o možnostech třídy a jejím přeskupení a použitím různých pomůcek a médií.

Poslední povinností pedagoga při plánování hodiny je zamyšlení nad vlastní osobou, jak z profesionálního a teoretického hlediska, tak z čistě osobností stránky. Učitel si musí být vědom svých mezí, co je pro něj obtížné a na co si ve svém projevu dát obzvláště pozor. Z profesního úhlu pohledu nesmí nikdy zapomenout, že je v roli *zprostředkovatele a průvodce*⁹. Nesmí žákům nutit svá přesvědčení a názory, stále musí mít na zřeteli, že JEN pomáhá žákům najít si vlastní cestu k literatuře jako takové.

Učitel musí být na hodinu a žáky velmi dobře připraven. Je jeho zodpovědností, že bude mít látku velmi dobře a do hloubky nastudovanou, aby byl schopen zodpovědět případné dotazy ze strany žáků.

Vývoj žakovského vztahu je silně ovlivněn osobností samotného učitele. Osobnost učitele je samozřejmě důležitá při výuce všech předmětů. Avšak studentská vyjádření se obecně shodují na faktu, že při výuce literatury žáci doslova *vítají zapálenost učitele a jeho úzký osobní vztah k vyučovanému předmětu. Přesto se 42% respondentů domnívá, že v literární výchově může být úroveň vyučování ovlivněna osobností učitele více, než v ostatních předmětech*¹⁰. Žáci si velmi dobře uvědomují, že pokud pedagog je dobrým pedagogem, dokáže svým nadšením a osobností ovlivnit celý třídní kolektiv. Pro mnohé žáky představuje velké pozitivum také fakt, že během literární hodiny probíhá práce v uvolněné atmosféře a žáci dostanou příležitost se k tématu svobodně vyjádřit.¹¹

⁹ BUČKOVÁ, T. *Interkulturní aspekty literatury pro děti a mládež – část II. Cizí jazyky*, 2011 – 2012, roč. 55, č. 4, s. 8 – 14. ISSN 1210-0811.

¹⁰http://kcjl.upol.cz/kombcej/studijni_opory/vybrane_kapitoly_didaktika_literatury. (datum posledního náhledu 18.7.2015)

¹¹ http://kcjl.upol.cz/kombcej/studijni_opory/vybrane_kapitoly_didaktika_literatury. (datum posledního náhledu 18.7.2015)

1.3 Výběr literárního textu v relaci k plánovaným cílům

Pokud se učitel rozhodne pro výuku cizího jazyka pomocí využití literárních textů při vyučování a dodrží výše popsané zásady, musí umět vybrat správný literární text. Existuje nepřehledné množství žánrů, autorů a děl i období,¹² u nichž je jejich didaktické využití možné. Hlavním kritériem, rozhodujícím pro výběr vhodného literárního textu, je téma. Téma si musí stanovit učitel jako první bod ve své přípravě. Musí mít jasnou představu CO má vybraný text žákům sdělit a CO si z něj mají žáci odnést. Učitel musí vzít v potaz nejen charakter a zájmy třídy ale také např. společenské situace a reagovat na aktuální kulturní dění. Např. při příležitosti výročí konce druhé světové války vybrat text, který umožní náhled na danou dobu z (pro žáky) nové perspektivy. Text může také reflektovat aktuální obavy společnosti o životní prostředí a strach z dalšího vývoje. Může předložit futuristický scénář, kam by vše mohlo vést.¹³

Stejně tak lze sáhnout do literatury, jenž se zabývá zobrazením dětských světů, rodinných problémů, které jsou pro mnohé žáky velmi aktuální. Situace rodinných problémů, rozvodů, nemocí – vlastní nebo někoho v rodině – jedná se o témata, se kterými se žáci denně setkávají v reálném životě, buď osobně, nebo v jejich blízkém okolí. Literatura jim může pomoci chápat i jiné úhly pohledu a učí je empatii s hlavními hrdiny. Mnohdy jim může i nastavit zrcadlo – může popisovat život z pohledu outsidera, život školního světa, vztahy vrstevníků. Literatura se může dotýkat různých sociálních dimenzí – svět závislostí a prostituce, poruchy příjmu potravy, neplánované těhotenství, šikana., zneužívání, sexuální násilí apod. Tato témata dokáží žákům zprostředkovat zkušenosti a poučení z opravdu složitých životních situací, které jim pomůže zaujmout správný náhled na problematiku, bez toho aniž by museli si dané situace prožít. Literatura může poučit, varovat ale i odrážet principy a zásady blízké cílovým čtenářům. Může umožňovat realistický pohled na skutečnost nebo naprosto humoristický až cynický.

¹²ABRAHAM U., KEPSEK, M., *Literaturdidaktik, Eine Einführung*, Erich Schmidt Verlag, Berlin 2009.

¹³Např. kniha: Die Wolke od Gudrun Pausewang nebo Drachenfeuer od Wolfgang Hohlbein.

Výběr textu se ale samozřejmě neorientuje jen dle předem zvoleného tématu. Učitel musí zvážit i další kritéria, bez nichž by výběr literárního textu nebyl pro hodinu efektivní.

1) Jazyková přiměřenost

Učitel, který dlouhodobě pracuje s jednou skupinou, by měl být schopen z jistotou určit, zda je literární text pro skupinu po jazykové stránce vhodný. Měl by text podrobit analýze obtížností úrovně, která musí být pro žáky přiměřená. Učitel posuzuje, zda množství pro žáky neznámých slov a gramatických jevů je pro danou jazykovou úroveň stále vhodný. Ovšem pokud učitel zvolí přístup k textu jako naprostou kontrolu nad neznámým tj. když je každé nové slovo a gramatický jev jeden po druhém vysvětlen, může dojít ke ztrátě motivace a očekávání, stejně tak jako ke ztrátě literární autentičnosti.¹⁴

2) Jazyková norma a její každodenní využití

Učitel musí zvážit na kolik, jím vybraný literární text koresponduje se směrnicemi a normami vyučovaného jazyka. Jestli text, jenž obsahuje autentický materiál jazyka každodenního života, se příliš neodchyluje od unifikované jazykové normy, kterou si mají žáci osvojit. Například Moffit (1998, 118) je toho názoru, že nespisovné výrazy do cizojazyčné výuky neodmyslitelně patří a vybraný text musí žákům představit běžně používanou a autentickou stránku cizího jazyka. „[...] yet without too much slang or ungrammatical colloquialisms“.¹⁵ Mimo jiné odstraněním nespisovných elementů z textu riskuje učitel ztrátu jeho autentického charakteru a atraktivity pro žáky.

3) Rozdílná společensko - kulturní specifika norem

Text, který vznikl v rámci jedné kultury, může být, i přes jeho vhodnost pro určitý věk žáků, tematickou orientaci nebo kvůli jeho obtížnosti, pro použití v cílové kultuře nevhodný. Jednotlivá národní uskupení prošla v průběhu své existence různorodým vývojem, jehož vlivem došlo k odlišnému uspořádání klíčových

¹⁴ O'SULLIVAN, RÖSLER, D., *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2013, str.49.

¹⁵ MOFFIT, G. „Oya“? – *O, ja! Reading Jugendliteratur in the German Classroom*“, Die Unterrichtspraxis, 1998, str.118.

hodnot, udávající charakteristiku daného společenského celku. Pro každou kulturu (národ) platí různé hodnoty, na jejichž základě mohl být literární text změněn tak, aby cílové kultuře odpovídal a nedocházelo k rozporu mezi společenskými normami dvou kultur. Příkladem může být změna překladu „Pippi Dlouhé Punčochy“ od autorky Astrid Lingerové do německého jazyka. Děti si v přeložené verzi nehrají na střese s pistolí, jako v originále, nýbrž je raději hlavní hrdinka vrátí zpět do truhly s prohlášením, že dětem pistole do ruky nepatří.¹⁶

4) Použití originálního textu nebo jeho didaktické adaptace

Otázka, jestli je pro použití literatury ve výuce cizího jazyka vhodnější originál nebo jeho didaktické verze není pro pedagoga vůbec snadná. Je opravdu nutné, aby bylo použito originální znění? Nebo je pro celkový cíl / tedy znalost cizího jazyka) vhodnější použít texty, které prošly určitou úpravou a odpovídají tak jazykové úrovni dané skupiny? Stanovit hranici, kdy a do jaké míry je didaktická úprava v pořádku je nesnadný úkol a mezi jazykovědci panují na toto téma dlouhé diskuze.¹⁷ Necitlivá úprava může text připravit o jeho autenticitu i kvalitu. Upravený text je pak pro žáky nezajímavý, protože se svým zněním blíží „řeči učebnic“¹⁸

Adaptaci textu lze shrnout do tří kategorií. První představuje tzv. **vysvětlující adaptace**. Tento způsob adaptace nechává originál stále intaktní, tj. neporušený zásahy. Aby byl ale text srozumitelný, je doprovázen překladem a vysvětlivkami neznámých slov, jevů nebo i dokonce i reálií. Další variantou je adaptace, jež pracuje s přímými zásahy do textu s hlavním cílem jej zjednodušit, a která je pro potřebu této práce označována jako **simplifitovaná adaptace**¹⁹. Charakter této adaptace je čistě invazivní. Existuje ale i tzv. **smíšená forma**, která pracuje s vynecháváním určitých pasáží originálu, ale ostatní části textu zůstávají nezměněny, popř. jsou doplněny o poznámkový a výkladový aparát.²⁰

¹⁶O'SULLIVAN, RÖSLER, D., *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2013, str.52.

¹⁷O'SULLIVAN, RÖSLER, D., *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2013, str.59.

¹⁸O'SULLIVAN, RÖSLER, D., *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2013, str.59.

¹⁹termín od PhDr. Tamary Bučkové, Ph.D.

²⁰O'SULLIVAN, RÖSLER, D., *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2013, str.60.

Necitlivě provedená adaptace může texty poškodit a tím znemožnit autorovo poselství čtenáři. Aby se zabránilo těmto negativním zásahům do textu, začala v posledních letech vznikat úplně nová forma adaptace. Adaptace textů, jenž provádí díky iniciativy Goethe-Institutu ne didaktikové nebo redaktoři ale přímo osobnost jejich autora. Autoři sami určují hranice a rozsah adaptačních změn, tak, aby vyznění jejich děl nebylo tak ohroženo.^{21 22}

Učitel není ale při výběru textu odkázán jen sám na sebe. Do výběru vhodného literárního textu může zapojit i vyučovanou skupinu. Tento postup, je zcela logický, zájem cílové skupiny čtenářů je podstatným faktorem pro úspěch hodiny a jeví se jako důležitým i vzhledem k zájmu o četbu v cizím jazyce i o četbu vůbec. Učitel má k dispozici více možností:

- a) výběr textu bude probíhat pouze pod jeho vedení a to tak, aby odpovídal jím stanoveným cílům výuky a přinesl očekávané výstupy;
- b) učitel udělá předvýběr, tzn., vybere určitý počet knih, které jsou v souladu s jeho záměrem a cílem; žáci mají možnost se k jím vybraným knihám vyjádřit a vybrat si (odhlasovat), s jakým textem chtějí nadále pracovat;
- c) výběr literárního textu provede volně cílová skupina, avšak podle předem stanoveného tématu učitelem;
- d) text je vybrán zcela podle preferencí a zájmu cílové skupiny, tedy třídy; učitel na základě jejich výběru koncipuje cíle a očekávané výstupy. Před využitím této metody výběru musí mít ale učitel výbornou představu o zájmech a schopnostech třídy. Obecně se tento způsob moc nedoporučuje, protože se učiteli může celý plán výuky vymknout z rukou.

Skutečnost, že se žáci sami podílí na výběru četby, v sobě nese určitý pedagogický potenciál. Každý navržený text musí být navrhovatelem uveden krátkou charakteristikou, popř. ukázkou, aby bylo zřetelné, o čem text vypovídá a jakým stylem je napsán. Skupina tak získá cenný náhled do textu a tím je schopna odhadnout, zda bude mít zájem se textu podrobněji věnovat.

²¹O'SULLIVAN, RÖSLER, D., *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2013, str.62.

²²například Christine Nöstlinger, Mirjam Pressler, Lothar Semper, Isolde Heyne apod.

Obecně platí ale skutečnost, že pokud se cílová skupina podílí na výběru literárního textu, je zajištěna zvýšená pozornost a zájem. Zájem aktivuje motivační složku a žák sám od sebe projevuje větší aktivitu při plnění úkolů (četby). Motivační faktor platí zejména u cizojazyčné četby. Pokud žák má číst cizojazyčný text, který ho nezajímá, nebude se snažit ani o překlad, ani o pochopení celkového sdělení textu.

1.4 Důležitost literárního textu pro výuku cizího jazyka z pohledu řečových dovedností

Využití literatury ve výuce cizího jazyka přispívá nejen k rozvoji jazykových a komunikativních kompetencí, jenž jsou nezbytné nejen k plnému pochopení a zvládnutí cizího jazyka, ale i k rozvoji kompetencí klíčových. Jak bylo výše popsáno, použití literárního textu pomáhá žákům prohloubit vztah k četbě jako takové, celkově rozšiřuje jejich kulturní přehled, rozvíjí empatii a pohled na svět z více úhlů pohledu. Díky cizojazyčné četbě žáci rozvíjí své cílové kompetence v souladu s RVP ČR ale především se dostávají do kontaktu s kulturou cizí země, jejíž jazyk se učí ovládnout, v úplně jiné rovině, než na kterou jsou zvyklí během vyučovací hodiny. Zařazení cizojazyčné literatury vede k celkovému rozvoji důležitých kompetencí, jenž jsou nezbytné ke komplexnímu ovládnutí cizího jazyka.

Jednou důležitou a dlouhou dobu opomíjenou kompetencí je schopnost **poslechu** cizího jazyka. V procesu osvojování jazyka (nejen cizího, ale i mateřského) má tato kompetence nezastupitelnou funkci. Poslech představuje naprosto přirozený způsob, jak si osvojit jazyk. Malé děti se nejprve neučí číst a psát, jejich první setkání s jazykem představuje poslech svému okolí, jenž s nimi komunikuje, a na jeho základě se učí o interpretaci slyšeného slova.

Stejně jako mateřský jazyk, lze si osvojit i kterýkoliv jazyk cizí. Přirozená metoda přesně kopíruje přirozený způsob osvojování si mateřského jazyka. Čím více jsou žáci vystaveni poslechu cizojazyčného materiálu, tím více u nich dochází k rozvoji rozlišovací schopnosti jednotlivých slov a postupně celé výpovědi. Poslech pomáhá žákům navodit atmosféru cizojazyčného prostředí, čímž se rychleji odpoutají od svého přirozeného způsobu komunikace v mateřském jazyce a učí se rychleji vnímat a reagovat na mluvené, tedy z jejich úhlu pohledu na vyslechnuté, slovo.

V průběhu vývoje metod výuky cizího jazyka se právě na základě zařazení poslechu do hodin rozvinuly metody audio-lingvální a audio-vizuální, jenž na základě slyšeného slova vedly žáky k přirozenému způsobu komunikace v cizím jazyce. Avšak v hodinách školní výuky, převládala dlouho tendence, kdy se roli poslechu nepřikládala větší význam a v rámci vyučovací hodiny mu nebyl přidělován větší prostor.

Rozvoj nových myšlenek a přístupů vedl zákonitě k rozvoji nových výukových metod a materiálů. Existuje nepřeberné množství cizojazyčných publikací, jenž byly didakticky

zpracovány a upraveny pro potřeby výuky cizího jazyka. Jednou ze základních úprav je rozhodně i přidružené vydání audio materiálu, tedy audioknih, které umožňují jiný způsob vnímání cizojazyčné literatury a mají velmi pozitivní vliv na rozvoj poslechu. Výuka už nemusí být jen omezena poslechy z didaktických učebnic, nýbrž může být obohacena poslechem publikací, jejichž žánr a téma je pro žáky mnohem bližší a přitažlivější než klasické učebnicové texty.

Dále se především zlepšují v dovednosti **čtení**. *Při čtení textu s ním pracujeme na různých rovinách. Naše vědění o světě hraje stejně tak velkou roli jako naše znalosti o konvencích určitých druhů textu, která písmena s kterými mohou být kombinována apod.*²³

V momentě, kdy se do výuky zařadí i hodiny cizího jazyka, už každý žák číst umí, ale se souvislým čtením cizojazyčného podkladu žáci zkušenost nemají. V textu se setkávají s jednotlivými znaky cizí abecedy v nových kombinacích, využití slovní zásoby a práce s ní. Učí se odvozování z kontextu a vystihnoutí obsahu. Čtením se učí orientovat v cizím jazyce, učí se rozumět cizímu jazyku jako systému. Vidí reálné použití gramatických pravidel, jenž se touto cestou automatizují – odhadují pravděpodobnost průběhu vět.²⁴

Čím více jsou do výuky nasazeny cizojazyčné texty, tím více se žák setkává se způsobem reakcí na dané situace, které pak vědomě i nevědomě přejímá, a pak dále sám automaticky používá. Využití literárních textů ve vyučování učí žáky využívat vlastních vědomostí. Jejich prostřednictvím se učí rozkódovat neznámé na základě předem nabytých vědomostí nebo na základě kontextu příběhu. Není podstatné, aby si žáci čtený text slovo od slova přeložili, nýbrž aby chápali jeho sdělení, orientovali se v ději a uměli vyvodit závěry.

Ve školním využití literárního textu můžeme rozlišit několik druhů čtení. Od komplexního, kdy žáci přesně vědí o každém detailu informací v textu, přes souhrnný typ čtení, při kterém jsou žáci schopni vystihnout hlavní myšlenku textu, selektivního čtení, které vede

²³ O'SULLIVAN, RÖSLER, D., *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2013, str.13.

²⁴ Tzn., pokud se v textu několikrát objeví spojka „ale“ = „aber“, měl by žák vědět, nejen jaký větný člen bude následovat, ale i to, že význam první věty bude následující větou znegován. Žák se učí poznávat pravděpodobnost slovních spojení, například „mit...Grüßen“ = ví, že nejlepší a nejčastější možnost doplnění je „mit herzlichen Grüßen“.

k dovednosti získávat z textu určité informace až po čtení tříděné, které bez klíčových informací předem umí rozlišovat mezi důležitými a nedůležitými informacemi.²⁵

Čtení v hodině může být praktikováno dvojím způsobem. Buď tichým, nebo hlasitým způsobem. Hlasité čtení napomáhá i zlepšování vnímání fonetické perspektivy jazyka. V textu se žáci setkávají s větším počtem neobvyklých souhlásek (např. ß) a samohlásek (např. ä) popřípadě diftongů (např. ai), které v mateřském jazyce neexistují a proto je nezbytně nutné, aby byly tyto fonetické odlišnosti trénovány během vyučování. Za předpokladu použití hlasité metody čtení a pedagogického vedení, se díky literárnímu textu žáci naučí zvládat i zvukovou stránku jazyka.

Práce s literárním textem úzce souvisí i s rozvojem dovednosti **psaní**. Pokud se do vyučovací hodiny zařadí i speciální cvičení zaměřené na rozvoj písemného projevu, učí se žáci formální stránku cizího jazyka. Pokud učitel nezařadí literární text do vyučování „jen“ kvůli čtení ale má připravenou i strukturu úkolů na práci s ním, je možné u žáků rozvíjet dovednost písemného projevu. Díky písemným úkolům si rychleji zafixují specifika a rozdílnosti psaného cizího jazyka od mateřského. Cílem je osvojení a upevnění fixace mluveného slova, jenž je odrazem kodifikovaných norem cizího jazyka. Stejně tak jako pro čtení, kdy se žáci učí neznámým hláskám, se během psaní naučí chápat výskyt těchto hlásek a automaticky je využívat.

Dovednost psaní je do vyučovacích hodin velmi často zařazováno, neboť mimo pochopení ortografického systému cizího jazyka výrazně pomáhá při zvládnutí gramatiky. Psaní je v podstatě spjato se všemi stránkami jazykových kompetencí. Psaní je velmi často využíváno k podpoře rozvoje jiných jazykových kompetencí. Slouží v podstatě jako trénink ostatních dovedností. Záleží jen na učiteli, jaký typ cvičení zvolí, aby co nejlépe podpořil jím stanovený cíl výuky. Rozvoj dovednosti psaní umožňuje široké spektrum rozmanitých cvičení, lze je praktikovat ve škole ale i doma, jako formu domácího úkolu.

Psaní ale samozřejmě neslouží jen k podpoře jiných dovedností. Psaní může být využito i jako k podpoře písemného projevu. Pro pokročilejší žáky je vhodné zařadit do hodiny

²⁵BISCHOF, M., KESSLING, V., KRECHEL, R., *Landeskunde und Literaturdidaktik, Fernstudieneinheit 3*, Langenscheidt, Goethe – Institut, München, 1999.

cvičení, vedoucí k rozvoji jejich schopnosti o vyjádření sebe sama. Slohové úkoly vedou k tomu, že žáci propojí své nabitě vědomosti z oblasti gramatiky s vlastním kreativním založením a dostanou tak možnost vytvořit vlastní text s autografickým vyzněním.

Bohužel při volbě využití v hodině jsou písemné úkoly časově náročné jak pro žáky v hodině, tak i pro následnou kontrolu ze strany učitele. Proto bývá jejich zařazení do výuky často opomíjeno.

Podobně jako u mluveného projevu se žáci snaží vystihnout a co nejlépe popsat své názory a vyjádřit tak volně své myšlenky v cizím jazyce. Psaní jako takové jim oproti mluvení dává více času na rozmyšlení správné formulace a obecně i více prostoru a důvěry v sebe sama při využívání i složitějších větných konstrukcí, na které by během mluveného projevu neměli tolik času. Psaní také úzce souvisí s fonetikou, žák si psaním upevňuje znalosti o odlišnosti cizího jazyka, musí se soustředit na kodifikovanou znakovou normu a slovosled. Spojuje si grafickou a hláskovou podobu jazyka. Využití a rozvoj psaní může mít mnoho podob. Psaním mohou žáci vyjádřit svůj názor, pokusit se o vystižení hlavních myšlenek a informací z textu nebo mohou vymýšlet vlastní alternativní podoby a konce textu. Pokročilejší forma rozvoje psaní jako dovednosti, je tzv. **kreativní psaní**, jež zahrnuje rozsáhlejší písemnou tvorbu a už svým rozsahem zasahuje do oboru stylistiky.

Literatura ve výuce cizího jazyka tedy umožňuje rozvoj i dovednosti **mluveného projevu**. Pokud je literární text vhodně vybrán, otevírá možnosti diskuze, které se mohou volně účastnit všichni žáci a vyjádřit k němu svůj názor. Slovní shrnutí nebo i prostá obhajoba vlastního názoru vede k rozvoji schopnosti volného a spontánního projevu, bez nervozity a obavy z chyb.

Učitel se musí snažit, aby při tréninku hlasových dovedností byla ve třídě příjemná atmosféra a žáci se nestyděli mezi sebou komunikovat. Cílem je osvojení o upevnění kodifikované normy cizího jazyka. Musí je ale vést i k sebejistotě při vlastním mluveném projevu, která je pro cizojazyčný mluvený projev nezbytná. Nervozita a stud vzniká často z obavy před výsměchem nebo trestem za chyby. Během diskuze nebo mluvního cvičení musí žáci pochopit, že jde hlavně o zaznění jejich názoru a myšlenky, chybovost je až druhořadá. Tento fakt si musí uvědomovat ale i učitel, pokud bude neustále žáky za každou chybu napomínat a opravovat, těžko si žáci osvojí jistotu a pohotovost při mluvních cvičeních.

1.5 Jednotlivé etapy při práci s literárním textem v cizojazyčném vyučování

Jak vyplývá z předchozích kapitol, neměla by být práce s literárním textem chápána pouze jako četba. Aby byl její přínos pro žáka efektivní, měla by podléhat dobře promyšlené a smysluplné struktuře, která se neopírá jen o tzv. přečtení. Samotné čtení je samozřejmě důležité, ale pokud bude použito jen samo o sobě, nebude mít nikdy tak pozitivní výsledky, jako ve spojení s mnoha kroky kolem. Žákovi musí být ponechán prostor na přípravu, naladění se na daný text, četbu jako takovou a následné zpracování získaných podmětů a informací.

První a zcela nezbytnou fází je **příprava na četbu**. Tato fáze umožňuje žákům nastínit dané téma textu a vzbudit jejich přirozenou zvědavost. Pokud by se během přípravné fáze nepodařilo žáky správně zaujmout, chyběla by jim při četbě soustředěnost a motivace číst dál. Přípravná fáze má žákům samotné čtení ulehčit. Během ní může být žákům přiblížen historický, sociální a kulturní kontext, který je nezbytný k celkovému chápání daného literárního díla. Stejně tak jim je představena i podrobnější jazyková stránka. Cizí slova a neznámé syntaktické a morfologické struktury jsou jim předem představeny (nebo jsou na ně upozorněni). Nedojde tak k situaci, kdy by žáci nějaké pasáži nerozuměli a tím tak nevznikla tendence přestat číst z důvodů přílišné obtížnosti textu. Žáci se obecně seznámí s textem – nejde jen o text samotný, získají i informace o osobě autora. V tomto bodě by se ale měl učitel vyvarovat přílišným detailům o autorově stylu života či psaní. Ukazuje se, že i když žáky četba zaujme, tak přílišné bibliografické detaily a letopočty (obzvláště, jsou-li pak učitelem vyžadovány) umí tento zájem zcela potlačit.²⁶ [...] „*Bavilo mě čtení ukázek. Víc mě zajímá, jak a o čem autor psal, než kdy a kde se narodil a zemřel.*“²⁷ [...] „*Není důležité období, kdy autor žil, ale co si myslel a co napsal.*“²⁸

Důležité je uvedení a objasnění klíčových pojmů. Pokud se text vztahuje na historické období, je důležité předem žákům přichystat vysvětlení nejdůležitějších slov, historismů nebo frazeologismů, bez kterých by porozumění textu žákům nešlo. Například v knize od Kirsten

²⁶http://kcjl.upol.cz/kombcej/studijni_opory/vybrane_kapitoly_didaktika_literatury. (datum posledního náhledu 18.7.2015)

²⁷http://kcjl.upol.cz/kombcej/studijni_opory/vybrane_kapitoly_didaktika_literatury. (datum posledního náhledu 18.7.2015)

²⁸ http://kcjl.upol.cz/kombcej/studijni_opory/vybrane_kapitoly_didaktika_literatury. (datum posledního náhledu 18.7.2015)

Boie, „Alhambra“ by rozhodně měl být předem vysvětlen už název knihy. Děj v románu se odehrává během 15. století během náboženských rozporů, tedy klíčová slova by měla být taková, bez nichž by porozumění nebylo možné. – Heide, Heimat, Jude; Sünde, Inquisition aj.

Efektivní může být také fyzické seznámení žáka s knihou. Žáci dostanou šanci nahlédnout do knihy, zjistit její dělení do kapitol, grafickou úpravu, poznámky, ilustrace apod. Ilustrace nemusí být pouze jen ty v knize, učitel je žákům může zprostředkovat díky různým podpůrným médiím – kresby, náčrty, fotografie ale může je také představit jako filmový nebo zvukový materiál.

Fáze **vlastního čtení** nabízí nepřehledné množství možností čtenářských strategií a vyučovacích metod a druhů čtení (viz předchozí kapitola). Učitel by měl využít takovou metodu, která bude ve výsledku korespondovat s navazujícími úkoly. Žák by měl dostat na četbu dostatek času, zvláště pak, pokud se bude jednat o samostatné čtení tichým způsobem. Další fází představuje interpretace přečteného textu. Tato fáze může začít, jen pokud je předchozí fáze četby plně ukončena. Během ní je text žákem vnitřně zpracováván a žák je schopen popisu nově vzniklého vztahu k přečtenému textu. Učitel musí počítat se skutečností, že kvalita a rozsah interpretace se vždy odvíjí od věku, osobnosti žáka a od jeho jazykové úrovně a stupně rozvoje jazykových kompetencí.

Vlastní čtení by nemělo být necháno jen tak samo o sobě. Po fázi čtení musí následovat fáze práce s přečteným textem. Tato fáze slouží v podstatě k tomu, aby žáci vnímali text do hloubky, aby byli schopni s ním pracovat na nejrůznějších úrovních, aby byli schopni jej interpretovat a získat důležité informace. Práce s textem může být spojena s využitím gramatických jevů, vyskytujících se v textu, na nichž si žáci procvičí gramatická pravidla nebo může být pojata komunikativní nebo tvůrčí cestou.

Poslední fáze je **vlastní využití textu**. Žák získá od přečteného textu určitý odstup a je schopen vyjádřit své názory a myšlenky. Pod vlivem nových informací je schopen přemýšlet o problematice tématu v kontextu dějové linie a doby. V této fázi je dobré žáky aktivizovat návaznými cvičeními, které odkazují zpátky na přečtený text. Cvičení jsou v podstatě cestou, jak přimět žáka, aby nabyté dojmy „jen tak nezhodil za hlavu,“ ale naopak o nich přemýšlel, diskutoval o nich, nebo je dál písemně či graficky zpracovával. Učitel může během této fáze využít mezipředmětové vztahy, jež text nabízí. Žáci mohou při čtení promítnout své znalosti z jiných předmětů a vidět je v nových a nezvyklých spojitostech. V případě románu „Alhambra“ se jedná například o úzké souvislosti mezi dějepisem, společenskými vědami a multikulturalitou.

2. Práce s románem Alhambra od Kirsten Boie

2.1 Kirsten Boie

Kirsten Boie se narodila 19. května 1950 v Hamburku, kde také navštěvovala základní školu a později i gymnázium. Jako dítě projevovala přirozený hudební talent při hře na akordeon, avšak brzy ji začaly více přitahovat knihy. V šesti letech dostala jako Vánoční dárek první knihu z trilogie o příbězích Pippi dlouhé Punčochy, a jak autorka sama později uvedla, tvorba Astrid Lingerové ji ovlivňovala jak v dětství (*Ich habe Pippi geliebt wie kurz danach die Kinder aus Bullerbü und Kalle Blomquist*)²⁹, tak i později v období dospělosti. Když v roce 2002 Astrid Lingerová ve Stocholmu zemřela, byla i Kirsten Boie mezi těmi, kteří se chtěli s touto významnou osobností rozloučit, a napsala jí nekrolog. Nepsala jen o tom, jak byla důležitou osobností pro vývoj dětské literatury ale především o tom, jak moc byla, je a bude tvorba Astrid Lingerové důležitá pro děti po celém světě a hlavně pro ni samotnou.

*Denn Astrid Lindgren ist die einzige Schriftstellerin, die mir einfällt, mit deren Figuren in diesem Land beinahe jeder aufgewachsen ist. Sie ist ein Vorbild aus frühen Kindertagen. Kein anderer Autor, keine andere Autorin hat in meinem Leben eine Rolle gespielt wie sie*³⁰

Vliv Astrid Lingerové na dílo Kirsten Boie je velmi patrný, oba styly jsou si velmi podobné a obě dvě autorky pracovaly pro vydavatelství Friedrich Oetinger v Hamburku.

*Zwei wesentliche Dinge hat Kirsten Boie mit Astrid Lindgren gemeinsam: Auch sie erzählt direkt und ernsthaft von kindlichen Gefühlen. Sie zeigt sie in Originalgröße und im Alltagsformat - eine der schwersten Übungen für Autoren, die für Kinder schreiben. Tatsächlich gibt es hierzulande keine vielseitigere Kinderbuchautorin als sie und auch keinen Autor. Das Erstaunlichste an dieser Fülle ist, dass jedes Buch in einem neuen, eigenen Ton geschrieben ist, der mit klarer Konsequenz eingehalten wird. Niemand sonst in der Kinderbücherwelt kann so viele Stimmen aufrufen und bleibt dabei zugleich so unverwechselbar wie Kirsten Boie.*³¹

Ve čtrnácti letech dostala možnost se zúčastnit výměnného pobytu v Anglii. Nové prostředí a kultura ji zaujaly tak hluboce, že se sem později rozhodla vrátit a studovat angličtinu. Původně uvažovala o studiu chemie, ale atmosféra šedesátých let, kdy maturovala, by ji umožnila pracovat pouze jako laboratorní asistentka. Věda byla tehdy doménou mužů.

²⁹ Frankfurter Allgemeine Zeitung, 14. Oktober 2006, Nr. 239, S. 43, S. 28.

³⁰ STEFFENS, W., *Kirsten Boies Kinder- und Jugendbücher in der Grundschule und Sekundarstufe I.*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. ISBN 3-8340-0036-1, str. 1.

³¹ OSBERGHAUS, M., *Die Kunst, Kindheit in Originalgröße zu schreiben. Von der Tiefenschärfe der Alltagsgefühle und der Instanz des richtigen Tonfalls: Kirsten Boie hat Astrid Lindgrens Erbe angetreten.* Frankfurter Allgemeine Zeitung, 14. Oktober 2006, Nr. 239, S. 43.

Rozhodla se tedy pro typicky ženské zaměstnání – pro učitelku. Přihlásila se tedy na univerzitu v Hamburku. Bohužel během studia začala postupně přicházet na skutečnost, že učitelství pro ni nepřipadá v úvahu. Naštěstí měla i druhou cestu. Univerzita v Hamburku umožňovala svým studentům strávit rok na univerzitách v zahraničí. Kirsten Boie získala stipendium na univerzitě Southampton v Anglii a mohla se tak věnovat studiu anglického jazyka a literatury. Po návratu se věnovala ranému dílu Bertolda Brechta, na kterém založila svoji diplomovou práci. Studium úspěšně zakončila v roce 1978.

I když byla přesvědčená, že učitelská profese není tak úplně pro ni vhodná, zůstala dalších pět let jako pedagožka na gymnáziu v Hamburku a jedné integrované škole. Praxe zde ji naučila mnohé o rozdílech společenských vrstev a jejich problémech, které ovlivňovali životy dětí a mladistvých.

Rok 1983 byl v mnoha ohledech zlomový. Tohoto roku se s manželem rozhodli k adopci prvního dítěte. Tento velký krok měl ale bohužel negativní dopad na její učitelskou dráhu, protože tehdejší Úřad péče o mládež požadoval okamžité ukončení pracovní činnosti, z důvodu zajištění dostatečné péče o dítě. Nechtěla ale strávit zbytek života na mateřské dovolené a začala přemýšlet, čemu by se mohla profesně věnovat, a nemuset být vázaná pevným pracovním místem s přesně dannou pracovní dobou. Vzpomněla si na to, co ji vždy šlo. Už jako dítě začala psát nejrůznější příběhy nejen pro děti ale i pro dospělé. A tak o dva roky později, roku 1985 nejen že adoptovala i druhé dítě ale vyšla i její první kniha *Paule ist ein Glücksgriff*, příběh o adoptovaném chlapci.

Román okamžitě vzbudil pozornost a měl velký úspěch. Získal i mnohá ocenění, jako například cenu pro knihu měsíce od německé akademie literatury pro děti a mládež v Volkachu. Rok na to byl dokonce nominována na cenu za německou literaturu pro děti a mládež. Tento úspěch přesvědčil společnost o výjimečném talentu mladé autorky a ji samotnou o tom, jakým směrem bude vést její život. Kirsten Boie se stala jednou z nejčtenějších německých autorek literatury pro děti a mládež. Ve své kariéře napsala dosud více než 60 knih a stejně jako jejich počet, stoupá i počet ocenění, která za svoji práci získala. Její díla jsou známá i ve světě, některé knihy byly přeloženy do šestnácti jazyků.

K těm nejvýznamnějším oceněním patří nominace v letech 2000, 2002 a 2004 na cenu Hanse Christiana Andersena.

V roce 2006 se působila jako profesorka na univerzitě v Oldenburgu a v rámci spolupráce s Göthe-Institutem podnikla několik cest po Evropě i mimo ní.

Dnes žije se svým mužem a oběma dětmi v rodinném domku nedaleko Hamburku, kde neustále vznikají nové a nové nápady a inspirace pro její díla.

Zwei Dinge sind Kirsten Boie beim Schreiben besonders wichtig: Zum einen, dass Literatur für Kinder immer auch Literatur sein sollte; zum anderen, dass darüber nicht vergessen wird, an wen sie sich richtet, dass sie also Literatur für Kinder ist: „Bei dem Spagat zwischen beiden Anforderungen rutsche ich sicherlich einmal mehr zur einen, einmal zur anderen Seite hin aus. Aber hier die richtige Balance zu suchen, ist es gerade, was das Schreiben für Kinder für mich so aufregend macht.“³²

2.2 První seznámení s románem „Alhambra“ a okolnostmi jeho vzniku

Román „Alhambra“ v sobě nese neuvěřitelné množství zajímavých prvků moderního společenského románu. Tato kniha je psaná neobyčejně poutavě a živě, tak že dokáže strhnout nejen dětského čtenáře. V dnešní době zažívají fantazy romány neuvěřitelnou popularitu a proto může román Alhambra svým fantazijním zaměřením na cílovou skupinu pozitivně zapůsobit a zaujmout ji.

Pro didaktické zpracování za účelem vytvoření alternativního didaktického materiálu se hodí především pro svou napínavou atmosféru a odrazem aktuálního společenského napětí. Díky tomu, že si autorka při tvorbě svého díla uvědomuje, pro jakou cílovou skupinu píše, je kniha po jazykové stránce vhodná pro pokročilejší žáky. Na první pohled se může zdát, že disponuje hlavně odlehčenou formou hlavního příběhu s mnohdy humornými situacemi, ale při bližším zamyšlení poskytne nepřímou, neobvyklou a mnohdy stinnou stránku multikulturní myšlenky a lidských charakterů, bez ohledu na náboženskou příslušnost. Autorka brilantně představuje na fantazijní cestě časem čtrnáctiletého Bostona do roku 1492 politickou a společenskou situaci doby, během které došlo ke změně vývoje Španělska a objevení nového kontinentu. Prostřednictvím Bostnova dobrodružství se čtenář dovidá a životě jednotlivých společenských skupin a jejich vzájemných vztahů. Román nestojí na ničí straně, čtenáři jsou

³²DAUBERT, H., *Immer auf Seiten der Kinder. Über die Romane von Kirsten Boie. Laudatio auf Kirsten Boie anlässlich der Nominierung zum Hans-Christian-Andersen Preis*, Juli 2001. S. 1.

předložena fakta, na jejich základě si utvoří vlastní názor. Román nese silné poselství tolerance a svobody jednotlivce, stejně tak jako životního názoru neovlivněného demagogií a slepým konáním bez rozmyslu. Vede čtenáře k zamyšlení nad davovým chováním bez respektu k lidskému životu a svobodě. Stejně tak ukazuje, že zlo se ukrývá v jednotlivých charakterech bez ohledu na rozdílnost vyznání nebo národní příslušnosti.

2.2.1 Poznámka ke vzniku a vydání knihy a reakce na ni

Tento román žánru historické fantazy pro mládež od 12 let byl poprvé vydán roku 2007. Podle vyjádření samotné autorky, dostala ten nápad během svých cest po Andalusii, dva roky před prvním vydáním knihy.³³

Stále živá architektura města Granady, jeho atmosféra a střetávající se ideologie tří světových náboženství dala vzniknout příběhu, jenž propojuje přítomnost s minulostí a podává zcela nový pohled na události roku 1492. Kvůli zachování historických faktů se autorka ponořila do studia místních dějin.

Bevor ich das Buch geschrieben habe, habe ich unendlich viel gelesen: zum maurischen Spanien, zur Reconquista (der Rückeroberung maurischer Gebiete durch christliche herrscher), zur Inquisition, zu Kolumbus und der Entdeckung Amerikas. Ich habe versucht, mich so weit wie möglich an die Tatsachen zu halten – oder besser: and as, was uns die Geschichtsschreibung als Tatsachen präsentiert; mit einigen Ausnahmen allerdings.³⁴ ..[...]

³³ <http://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-interviews.php?kategorie=Interviews&id=4&sprache=de>, (datum posledního náhledu: 16. 7. 2015)

³⁴ <http://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-interviews.php?kategorie=Interviews&id=4&sprache=de>. (datum posledního náhledu: 16. 7. 2015)

Kniha vzbudila mnoho pozitivních reakcí od čtenářů (nejen mladé generace!) a sklídila mnohé pochvalné recenze:

Westfälische Nachrichten, 15. Aug. 2007

Kirsten Boie ... hätte es ... verdient, ihre Bücher nicht nur in den Regalen der Kinderbuch-, sondern auch in denen der Erwachsenenbuchabteilungen zu finden. Deutsche Buchhändler könnten derzeit mit gutem Beispiel vorangehen und ihren neuesten Roman ‚Alhambra‘ Lesern jenseits des 12. Lebensjahres anbieten. Dieses Buch ist wahrscheinlich ihr allerbestes. ... Kirsten Boie gelingt es mit diesem Buch, Geschichte so atmosphärisch knisternd und glaubwürdig nachzuzeichnen, dass Gestalten der Vergangenheit zu leben beginnen. Herrscher ebenso wie Verfolgte. ‚Alhambra‘ ist kein typisches Jugendbuch. Es ist ein Roman für Menschen, die Geschichte sinnlich erleben wollen.³⁵

Die literarische Welt, 4. August 2007

Kirsten Boie verpackt trockene historische Fakten in ein grandios-spannendes Buch. ... Geschichtsunterricht von solch anschaulicher Art kann man sich an deutschen Schulen nur wünschen. Sogar wir Erwachsenen haben dazugelernt. Und haben verstanden: dass wir unbedingt nach Granada fahren müssen, um uns die ganze Pracht und Herrlichkeit der Alhambra wieder und wieder anzusehen, dass auch wir zu wenig über die grausame Zeit der spanischen Inquisition wussten. Und dass gute Bücher für Kinder gar nicht so selten sind.³⁶

WAZ, Westdeutsche Allgemeine Zeitung, 18. August 2007

Wie Kirsten Boie ... mannigfaltige Abenteuer-Episoden mit historischen Umwälzungen mischt, wie sie raffiniert die Suche von Bostons, im Jahre 2007 zurückgelassenen Klassenkameraden mit den haarsträubenden Ereignissen der Kolumbus-Zeit konfrontiert, das wird zu einem saftigen, prallen Roman, der selbst erwachsene Leser mitreißt. Und Humor beweist Boie auch: Dass ausgerechnet Großinquisitor Torquemada Mobiltelefon und Baedeker des Knaben befinngert, ist einem Kabinettstück für sich.³⁷

Tages-Anzeiger (Zürich), 10. Oktober 2007

Eine fesselnde Story verwebt mit historischen Fakten - definitiv nichts für schwache Nerven.³⁸

³⁵<http://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-rezensionen.php?Alhambra&id=1439&start=&kategorie=Jugendb%FCcher&buchreihe=&lesealter=12&sprache=deJa>. (datum posledního náhledu: 16. 7. 2015)

³⁶<http://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-rezensionen.php?Alhambra&id=1439&start=&kategorie=Jugendb%FCcher&buchreihe=&lesealter=12&sprache=deJa>. (datum posledního náhledu: 16. 7. 2015)

³⁷<http://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-rezensionen.php?Alhambra&id=1439&start=&kategorie=Jugendb%FCcher&buchreihe=&lesealter=12&sprache=deJa>. (datum posledního náhledu: 16. 7. 2015)

³⁸<http://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-rezensionen.php?Alhambra&id=1439&start=&kategorie=Jugendb%FCcher&buchreihe=&lesealter=12&sprache=deJa>. (datum posledního náhledu: 16. 7. 2015)

3. Práce s románem „Alhambra“

3.1 Literárněvědná východiska.

Román „Alhambra“ od spisovatelky Kirsten Boie patří mezi žánr společenského a dobrodružného románu s historickými a fantazijními prvky. Tento román v sobě spojuje mnoho elementů z různých žánrových oblastí a není proto lehké ho do některé zařadit. Z didaktického hlediska v sobě román propojuje kognitivní, sociální a interkulturní kompetenci.³⁹

Román je dvoudimenzionální, příběh se odehrává částečně v minulosti a částečně v přítomnosti. Je psán z pohledu třetí osoby, vypravěče, který popisuje jednotlivé události ale také myšlenkové pochody hlavních postav románu. Zajímavým prvkem je střídání osob, jenž neznámý vypravěč sleduje. Například u objevení Bostona princeznou Johanou⁴⁰ může čtenář sledovat konec jejich rozhovoru z pohledu obou zúčastněných stran a tím tak lépe pochopit jejich jednání a reakce.

Prvky společenského románu můžeme ve výše zmíněném románu nalézt v každé kapitole. Autorka sama otevřeně uvádí, že se při psaní inspirovala aktuální společenskou problematikou.⁴¹ Románové prostředí bylo umístěno do roku 1492 do města Granady, kde se přepisovala historie. Na obrazu tří střetávajících se kultur a jejich náboženství ukazuje svým čtenářům nejen svá jedinečné specifika, ale učí je i určitému životního přístupu. Čtenář sám brzy zjistí, že útlak, nesvoboda a zaslepenost jsou kupodivu vlastní hlavně kultuře, ze které on sám vychází, a je tak donucen vnímat vlastní kulturní a společenské kořeny zcela v novém světle. Požadavek k náboženské toleranci je velmi silný, např. při sledování Bostonova dobrodružství se čtenář setkává s a v dnešní době nepochopitelným jednáním a uvažováním některých postav. Autorčino poselství, kdy se hlavní hrdina, křesťan, spřátelí s židovským a arabským chlapcem, je jasné. Čtenář si musí uvědomit, že literární zlo je způsobeno jednotlivými charaktery, a nikoliv náboženstvím, což ho nutí se zamyslet nad společenskou

³⁹ http://userweb.pedf.cuni.cz/~tb/storage/1409694415_sb_kjl_kjldidaktik_berlinjuni2014.pdf. (datum posledního náhledu: 27.6. 2015)

⁴⁰ český název i Jana, řečená Šílená

⁴¹ <http://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-interviews.php?kategorie=Interviews&id=4&sprache=de> (datum posledního náhledu: 16. 7. 2015)

situací kolem něj. Bostonův příběh odráží společenský strach a nedůvěru z pronikání cizích kultur do klasicky křesťansky orientované Evropy. Pomáhá tak odstraňovat mnohá kliše a stereotypy, jenž každá neznalost způsobuje a ukazuje tak na nesmyslnost a pokrytectví moderní doby.

Jedním ze základních principů dobrodružného románu je bezpochyby prvek stoupající dynamiky.⁴² Stavba příběhu je koncipována tak, že nenechá čtenáře ani na moment vydechnout. Pestrost jednotlivých dějových elementů je obrovská. Střídáním míst, získávání přátel ale i protivníků, překonávání překážek a získávání nečekané pomoci a šancí, které se střídají s neúspěchem, zoufalstvím a beznadějí, stále přítomná hrozba a boj o život, to vše vyvolává pocit vzrušující pohyblivosti. Z čtenářské perspektivy jej lze označit jako pocit napětí, jenž je vyvolán empatií s hlavním hrdinou a prožívání jeho dobrodružství.

Důležitým bodem dobrodružného románu je poučení. Nezávisle na diachronním vývoji dobrodružného románu jako žánru, nikdy neztratil tento vzdělávací charakter, který pro něj byl typický již od samých prvopočátků. Tento žánr vzniká v období osvícenství v 18. století. Kromě pedagogicko-psychologického působení pro něj byla příznačná snaha ukázat čtenáři nové exotické prostředí a divokou přírodu tak, aby se čtenář naprosto odpoutal od reality svého běžného života. Avšak tento žánr nepřinášel jen pobavení, ale i poznání, a měl tak na čtenáře určitý formující vliv. Stejně tak román „Alhambra“ přináší čtenáři nový podnět k zamyšlení, čímž se ho snaží přimět ke změně svých postojů a hodnot.

Silným elementem je zde i efekt cizího prostředí a určité vyvolenosti hlavního hrdiny. Boston, mladý chlapec, studující základní školu je naprosto průměrný kluk, sice inteligentní ale velmi bázlivý a osamocený. Není zrovna oblíbený, nemá přátele a v ničem, mimo studijních výsledků, nevyniká. Nebýt jeho matky, tak by na výlet do Granady ani nejel. Sice se snaží během výletu spřátelit s ostatními, ale i přesto se cítí sám. Klasicky vyhlížející outsider-hrdina se ale díky cestě do minulosti změní na chlapce, který v sobě najde ukrytou odvalu. Hrdina románu se nejprve ocitne v zcela cizím prostředí, ve kterém vystupuje nejprve jako pozorovatel neznámého. Události, neznámé prostředí a bytostný strach o vlastní existenci jej však nutí ke stále dalším a dalším rozhodnutím a jednáním, která by nikdo od nesmělého

⁴²MAIER, K. E. Jugendliteratur : Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, 1993. ISBN 3-7815-0750-5., S. 160.

chlapce nečekal. Boston projde postupným vývojem, na jehož konci se neváhá postavit nebezpečí čelem, aby mohl zachránit své přátele.

Historický prvek románu „Alhambra“ je zcela zřejmý už z názvu samotného románu. Hlavní hrdina se ocitne nejen v cizím prostředí ale dokonce i v cizím čase, v minulosti, o několik staletí dříve. Autorka věnovala velkou pozornost studiu historických reálií a charakterů, jenž dokázala mistrně začlenit do svého příběhu. Historické události se na první pohled zdají čtenáři notoricky známé, ale vývoj příběhu jej brzy vyvede ze známého konceptu. Stejně tak jako hlavního hrdinu, jenž se v cizím prostředí naprosto neorientuje a s hrůzou zjišťuje, že může lehce přijít o život. Také postavy z učebnic dostávají jiný rozměr. Jsou to živoucí bytosti, které rozhodují o životě a smrti, co hlavní hrdina brzy pozná na vlastní kůži. Umístění příběhu do historické reality umožňuje čtenáři pohled na společnost z zcela nového úhlu dění. Kritický přístup autorky k některým postavám je až zarážející ale i díky tomu vytvořila jedinečnou reflexi problému náboženské tolerance vlastní doby.

Náboženská problematika nápadně připomíná i dílo německé klasické literatury „Nathan der Weise“. *Literatur begegnet man, vermute ich, mit größerer Anteilnahme als Geschichtsunterricht, Analysen, nackten Fakten. Auch die Bereitschaft, fest gefahrene Überzeugungen zu hinterfragen, sich mit Problemen auseinanderzusetzen, die - da alles weit zurückliegt - mir nicht mehr wirklich Entscheidungen abverlangen, ist beim Leser historischer Romane möglicherweise größer als beim Zeitungsleser. Und neue Interpretationsmuster für die Gegenwart liefert ein historischer Roman ja immer gratis mit dazu.*⁴³

Fantazijní prvek se v podstatě projevuje jen na dvou místech celého románu. Poprvé tomu je, když se Boston dotkne tajemné kachle a dostane se tak do roku 1492. Podruhé, když se mu podaří vrátit kachli zpět na její místo ve výzdobě paláce Alhambra a tím se tak dostane zpět do své vlastní doby. Fantastičnost je vlastně ohraničena jen na dvě cesty časem, jenž ale hrají v celém příběhu stěžejní roli a dávají mu pevnou strukturu.

⁴³ <http://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-interviews.php?kategorie=Interviews&id=4&sprache=de>. (datum posledního náhledu: 16.7.2015)

3.2 Literárně didaktická kritéria.

Historický fantasy román „Alhambra“, jehož hlavní děj se odehrává v roce 1492, kam je 14letý Boston přenesen z 21. století, je původně určen pro děti a mladistvé starší dvanácti let. „Alhambra“ v sobě spojuje na pohled jasné prvky historicko-fantazijního románu s výrazným a ne tak nápadným prvkem společenského románu. V románu je zřejmá inspirace autorky dílem G. E. Lessinga „Moudrý Nathan“⁴⁴ a jeho **podobenství prstenu**.⁴⁵ Prolínání třech základních evropských náboženství je stěžejním tématem celého románu. Hlavní hrdina se setkává se všemi třemi a poznává jejich specifické názory a hodnoty. Sám pochází z Německa, tradiční křesťanské země, ale brzy pozná, že křesťanství prošlo v minulosti ne příliš chvályhodným vývojem, a že ne vždy prosazovalo cestu nenásilí, jak je tomu v dnešní době. Kirten Boie ve svém díle ukazuje zrcadlo dnešním náboženským problémům. Otázka, která víra je ta pravá je stále aktuálnější a román „Alhambra“ nabízí svým čtenářům nový úhel pohledu k zamyšlení.

Pro využití tohoto románu ve výuce cizímu jazyku mluví více faktorů. Nejen obsahově ale i po stránce stylistické představuje kniha velmi zajímavý materiál pro cizojazyčnou výuku. Původní určení je pro čtenáře starší 12 let. Samozřejmě, pokud učitel tuto knihu zařadí do cizojazyčné výuky, nesmí zapomínat předem správně zhodnotit jazykovou úroveň cílové skupiny žáků. Román je psán stylem, který je blízký mladším čtenářům, neobsahuje žádné složité větné konstrukce, ani filozofické úvahy. Naopak, autorka, obzvláště v přímé řeči, používá přímý a jasný styl, vlastní právě pro mladší generaci. Nevyhýbá se ani nespisovným tvarům.

Těžší pasáže představují popisné části, bez kterých se líčení děje neobejde. Děj se odehrává v 15. století, ve městě orientálního charakteru a v době, se kterou je jen málokterý čtenář obeznámen blíže. Popisy jsou tedy v knize nutností, aby byl čtenář v roli žáka vůbec schopen pochopit složitost multikulturního prostředí a vzájemných vztahů mezi jednotlivými skupinami.

Přestože si autorka nechává ve výkladu dějin určitou volnost, je její zodpovědnost k historickému tématu obzvláště chvályhodná. Autorka věnovala mnoho času přípravě

⁴⁴ Nathan der Weise.

⁴⁵ Ringparabel.

a zpracování daného historického období. Pokud k tomu přičteme důležité téma rozdílnosti náboženství a multikulturnosti na pozadí děje, představuje román „Alhambra“ zajímavý učební materiál, jenž má potenciál překročit hranice cizojazyčné výuky a spojit se s cíli výuky dějin a společenských věd. Román nemusí tedy nutně představovat „pouze“ alternativní výukový materiál ke studiu německého jazyka, ale je možné jej využít i ve výuce společenských věd při tématech vztahujících se k náboženství nebo ve výuce dějepisu, např. k výkladu látky o zámořských objevech či spojení Aragonie a Kastilie.

Učitel ale v žádném případě nesmí zapomínat na přiměřenost využití tohoto materiálu k aktuální úrovni cílové skupiny žáků (viz předchozí kapitoly). Kniha je sice původně určena pro čtenáře od dvanácti let, ale učitel si musí uvědomit, že se jedná o doporučení pro německy mluvící čtenáře. Tento rozdíl je třeba si uvědomit a správně cílovou skupinu namotivovat, aby je samotná práce s ním bavila. Oproti německému originálu je jeho zkrácená verze ve formě alternativního didaktického materiálu zaměřena nejen na zprostředkování poutavého příběhu ale především si klade za cíl (za předpokladu, že se s ním pracuje ve vyučování cizímu jazyku) posunout cílové čtenářské kategorie směrem nahoru, pokud se s románem pracuje ve vyučování cizímu jazyku). Proto je alternativní materiál vybaven pomůckami, jenž umožňují rychlou orientaci v textu a prohlubují povědomí o historických událostech, jež vytváří nezbytnou kulisu celého románu. Pro cizojazyčné čtenáře ve věku dvanácti let na běžné základní škole by byl tento materiál příliš obtížný, proto je třeba před jeho zařazením do hodiny a ročníku, pečlivě zvážit úroveň žáků tak, aby je četba nedemotivovala, nebo naopak nenudila. Situace bude ale úplně jiná, pokud bude mít učitel možnost pracovat na cizojazyčné škole, kde jsou žáci na cizojazyčné texty zvyklí a s jejich četbou nemají problém.

Román obsahuje celkem 430 stran. Pro průměrného žáka představuje tento rozsah příliš velké množství textu určeného ke čtení, ať už v mateřském jazyce, nebo, a to platí dvojnásobně, v jazyce cizím. Stejně tak, pokud by se učitel rozhodl využít ve vyučování celý román knihu od začátku do konce, by měl její počet stran na žáky nejspíše demotivující charakter. Proto je román nutné pro metody výuky a praktičnost využití zkrátit tak, aby žáky svým rozsahem neodradila, a neztratila při tom nic na postupném sledu a vývoji děje.

Z tohoto důvodu byla v rámci předkládané diplomové práce vytvořen alternativní výukový materiál, který je v podstatě zkrácenou verzí knihy a je upraven tak, aby vyhovoval výuce cizího jazyka. Po přečtení této zkrácené, a nijak zjednodušené, verze bude mít čtenář pocit, že román opravdu celou přečetl. Zkrácení se netýká přelomových kapitol či oblastí

románu, tento výukový materiál obsahuje veškeré podstatné dějové zvraty, které jsou plynule propojeny, tak, aby čtenář neměl pocit, že by mu k celistvému pochopení děje něco chybělo.

Text románu nebyl nijak zjednodušen, tento výukový materiál obsahuje, jak přímou tak i nepřímou řeč, popisy míst nebo vnitřní monology. Autorka se záměrně nevyhýbá ani ne zcela spisovné formě jazyka, která představuje aktuální a reálně-praktickou podobu rozhovorů, reakcí a vyjádření, jenž jsou typické hlavně pro děti kolem 14 roku života. Rozdílný způsob řeči postav pomáhá žákům při bližší charakteristice postav. Postavy, které ztělesňují lidské autority a zaujímají ve společnosti vyšší místo, mluví spisovně, místy až knižně. Stejně tak jsou zachovány původní arabská slova a názvy, což čtenářům/žákům umožňuje lépe se orientovat v charakteru postav ale i v cítění prostředí a rozdílů mezi jednotlivými národnostmi.

Má didaktická adaptace románu „Alhambra“ je určena především pro žáky posledních ročníků čtyřletého a osmiletého gymnázia, ale pokud by cílová skupina byla na požadované jazykové úrovni (B1–B2) i v nižším ročníku, tak by s touto adaptací mohla také pracovat. Tím, že texty nebyly nijak zjednodušeny, ale jen zkráceny, je třeba si povšimnout, že k úspěšné a motivující četbě, musí žáci zvládat nejen základní pravidla pro větné konstrukce, ale i pokročilou gramatiku, jako jsou například minulé časy a částečně i podmiňovací způsoby. Znalost podmiňovacího způsobu není zcela nutná, pokud bude na daná místa pedagog připraven a žáky na ně upozorní a pomůže s překladem. Za předpokladu, že čtenář dosahuje požadované jazykové úrovně (B1), není využití této adaptace k výuce německého jazyka nijak ohraničeno, a pracovat s ní můžou i dospělí jedinci.

3.2.1 Možnosti konkrétních postupů při práci s románem „Alhambra“

Učitel má více možností využití alternativního didaktického materiálu k románu „Alhambra“ v hodině. Jednou z možností je zvolit adaptaci jako formu dlouhodobé práce a zařadit ji do plánu výuky na celé čtvrtletí pololetí, kdy bude vždy jedna hodina v týdnu (nejlépe uprostřed týdne, aby měli žáci příjemnou změnu mezi běžnými hodinami), která bude vyhrazena společnému čtení a práci na doprovodných úkolech nebo jen k společné diskuzi nad doma přečtenou kapitolou či jiné práci s ní. V tomto případě lze kombinovat práci jak během vyučování, tak i domácí přípravu.

Další možností je zařazení projektového vyučování. Prakticky by to znamenalo zařadit práci s tímto výukovým materiálem do určitého období na několik hodin následujících

po sobě, jako například během předposledního týdne před maturitní zkouškou nebo na poslední dny před koncem roku, kdy žáci nedočkavě očekávají konec školního roku a už se na výklad nového učiva obvykle nedokáží (a často ani nechtějí) soustředit. Výhoda soustavné práce je, že žáci během týdne neztrácejí kontakt s příběhem, jako se může stát v případě dlouhodobé četby) a rychleji si navyknou na čtení cizojazyčného textu. Vývoj děje bude v tomto případě pro ně také zajímavější, protože nebudou muset na další pokračování čekat několik dnů ale jen několik hodin.

Jak bylo výše popsáno, propojuje v sobě román několik důležitých oblastí, které se dají v mnoha směrech výuky využít. Výrazné prvky dějepisu a společenských věd s ohledem na multikulturní zamyšlení se výborně hodí do připravení mezipředmětového projektu. Propojení předmětů ovšem vyžaduje notnou dávku organizace a spolupráce mezi učiteli. Pokud ale učitel disponuje aprobacemi dějepisu – německý jazyk nebo společenské vědy – německý jazyk, může témata svých předmětů vhodně propojit a nemusí se omezovat na přísné časové ohraničení hodin. Sám si může určit, kdy a za jakých podmínek může být tento materiál využit, tak aby to přineslo úspěch z hlediska obou propojených předmětů.

Alternativní výukový materiál k románu „Alhambra“ je primárně určen pro výuku německého jazyka. Tomuto cíli plně i odpovídá jeho grafické zpracování. Nejedná se o tzv. zrcadlový text, který čtenáři nabízí možnost okamžité kontroly a možnosti překladu. Jedná se o text, který byl nezměněn, jen v ohledu na rozsah zkrácen, a doplněn o podpůrné vysvětlující prostředky, jenž by mohly představovat obtížný a demotivující prvek. Stejně tak se ale nedá říci, že se jedná jen o německý text. Smyslem tohoto materiálu je naučit žáky čtení cizojazyčných materiálů, bez toho, aby si museli přeložit každé jednotlivé slovíčko, naopak, smyslem je, aby byli schopni číst v kontextu a nenechali se odradit neznámým výrazem.

Předkládaný alternativní materiál je v podstatě čtenářovým literárním průvodcem při pronikání do děje románu „Alhambra“. Je zde využita metoda literárního průvodce, která v podstatě zahrnuje určitý typ analýzy daného románu. Pomáhá čtenáři se orientovat v kontextu popisovaného románového prostředí, pochopit společenská nebo historická specifika. Často rovněž obsahuje i informace o autorovi, které dovedou čtenáři zprostředkovat autorův záměr a celkově jeho vztah ke svému dílu. Jedná se v podstatě o dramaticko – literární vedení textem.⁴⁶ Metoda literárního průvodce vyžaduje velkou přípravu pedagoga. Obecně není doporučováno

⁴⁶ BUČKOVÁ, T., *Einige Gedanken zur Literaturführer-Methode des kreatives Lesens beim Umgang mit fremdsprachiger Literatur. "Bericht" über „eine Lesereise“ durch den Roman „Malka Mai von Mirjam Pressler.*

zařadit literárního průvodce do vyučovací hodiny bez přípravy žáků na práci s ním. Pedagog by měl nejprve přiblížit téma románu žákům sám s pomocí jiných médií, jako jsou například fotografie, hudba, film apod. S jejich pomocí aktivuje u žáků jejich schopnost představivosti a tím docílí rozšíření jejich jazykových i mimojazykových asociací.⁴⁷

Tento literární průvodce ale nepředstavuje pouze textového a kontextuálního průvodce dějem románu. Je to také jazykový průvodce, který v tomto případě zabraňuje, aby měl žák pocit, že je zavalen cizojazyčným textem. Z tohoto důvodu využívá tento didaktický materiál metodu střídání se autentického a nijak nezměněného textu s komentáři textového průvodce. Ve výsledku je tím u žáka v podstatě podpořen zájem o hlubší analýzu děje včetně mimo jazyčných souvislostí a jejich provázanost a aktuálními společenskými problémy. Jednotlivé pasáže se ale neodlišují, ale neodlišují pouze rozdílnou stylistickou formou, jsou rozdílné i z jazykového hlediska. Pasáže, jenž představují autentické výňatky z původního románu „Alhambra“, jsou bez výjimky psány německy. Mezi jednotlivými kapitolami je ale včleněn český text, který spojuje a vysvětluje jednotlivé kapitoly a vytváří tak dějovou linii bez hluchých míst, i když se jedná o zkrácenou verzi celého románu. České texty, mohou sloužit i jako kontrola, pokud si čtenář nebude jist, zda vývoji děje správně porozuměl.

Materiál ale nemá být jen pasivním médiem. Cílem je aktivovat žáky, přimět je přemýšlet v souvislostech, analyzovat přečtené situace, vyvodit z nich závěr a umět je pro sebe zpracovat. Proto jsou pod každou kapitolou zařazeny doplňující otázky, které mají za cíl žáky znovu projít právě přečtené a zamyslet se nad tím. Smyslem je, aby nedošlo k plytkému a povrchnímu čtení, ale aby opravdu bylo vnímáno, co se čte.

Četba samotná také skýtá možnosti různé organizace práce. Jednou z možností je práce, kterou žák realizuje sám, tedy bez pomoci učitele, maximálně se slovníkem a se zbytkem skupiny se podílí na řešení daných úkolů nebo se jedná o skupinové čtení ve třídě, při němž se žáci v četbě nahlas střídají. Obě možnosti mají své klady a zápory. Zatímco ta první postup umožňuje žákovi se plně a bez vyrušování soustředit na četbu a vynecháním střídání, nahlas čtoucí žáků urychlit celý proces četby během jeho práce ale hrozí nebezpečí, že žák, který

⁴⁷ BUČKOVÁ, T., *Einige Gedanken zur Literaturführer-Methode des kreatives Lesens beim Umgang mit fremdsprachiger Literatur. "Bericht" über „eine Lesereise“ durch den Roman „Malka Mai von Mirjam Pressler.*,str.5.

má pracovat delší dobu samostatně bude náchylnější ke ztrátě pozornosti a jeho práce, včetně čtení, bude jen zběžná a povrchní.

Druhou možností je společné střídající se hlasité čtení. K tomu to způsobu je vhodné upravit učebnu tak, aby navodila uvolněnou atmosféru hodiny – například přesunutím lavic do písmene U nebo posazením se na zem (koberec) do kruhu apod. Když se žáci musí při četbě střídat, snižuje se riziko, že by se žáci na četbu nesoustředili a jejich pozornost by byla odlákána jinam. Druhou výhodou je, že hlasité čtení podporuje k osvojení základní fonetické normy daného jazyka. Na druhou stranu je ale nebezpečí, že se žáci budou před sebou stydět a při čtením kvůli nervozitě dojde k mnoha chybám, což může vést k vytvoření negativního vztahu k tomuto druhu práce a četbě ve škole vůbec. Nervozita může způsobit, že žák nervozitě ztratí koncentraci a výsledný efekt bude jen povrchový.

Aby materiál nepůsobil obtížnými pasážemi na žáky negativně, a aby se chod hodiny nezpomaloval neustálým hledáním ve slovnících, byl k textu zařazen na okraj každé strany sloupec obsahující vysvětlení obtížnějších a méně častých slov. Aby ale odpovídal původní myšlence o aktivizujícím učebním materiálu, nejedná se jen o běžné překlady z německého jazyka do jazyka českého. Vybraná slova jsou v textu kvůli přehledu i graficky znázorněna

a jejich objasnění je provedeno více způsoby. Buď v jazyce českém, nebo v jazyce německém. Německé vysvětlení bylo ale použito jen u těch slov, jenž bylo možné vysvětlit jednoduchým způsobem prostředky, které žáci s velkou pravděpodobností znají. Někdy je vysvětlení výrazu založeno na antonymních nebo naopak synonymních výrazech slov. Žáci tak dostanou k četbě praktickou pomůcku, ale mnohdy se nad ní musí zamyslet, aby pochopili správný význam slova. Tento oddíl obsahuje i zcela jiná cvičení se slovíčky, u některých sloves je třeba, aby doplnili jejich minulé tvary a tím si tak procvičili i trochu gramatiky.

Doplňující otázky v textu jsou vždy vázány k dané právě přečtené kapitole. Mají nejrůznější zaměření a podobu. Někdy jsou vhodnější pro jednotlivce, jindy pro diskuzi napříč celou skupinou nebo v páru. Otázky se většinou vztahují k ději knihy ale i mezi nimi lze nalézt některé, které zasahují svým obsahem do náplně jiných předmětů. Jejich cílem je ale vždy přimět žáky, aby si znovu prošli, co právě četli a uměli s tím pracovat a přemýšlet nad tím.

3.3 Historické pozadí literární látky analyzovaného románu

Alhambra je název pro opevněné palácové město na území Granady a představuje nejvýznamnější odkaz na dobu panování muslimských Maurů. Za pevnými hradbami se nalézalo malé město – domy, obchody, dílny, lázně. Nejstarší část paláce se nachází na západní straně a její vznik je odhadován na dobu kolem roku 1015⁴⁸

Román se odehrává ve dvou časových liniích. Dochází ke střídání časových perspektiv a propojení 21. století a rokem 1492. Existuje mnoho knih pro děti a mládež, které historické události využívají jen jako kulisu pro svůj děj. Alhambra je ale jiná. Jak už jsem se výše zmiňovala, autorka sama přiznala, že strávila dost času nad studiem politické situace, jazyka okolí Granady patnáctého století. Román nabízí sice fantazijně pojatý příběh, ale co se týče historického hlediska nelze popřít, že je až neuvěřitelně přesný a všechna fakta do sebe plynule zapadají.

*Ich habe versucht, mich streng an die historischen Fakten zu halten, soweit ich sie aus den (z. T. auch widersprüchlichen) Darstellungen erschließen konnte - mit Ausnahme, natürlich, aller Handlungselemente, die mit Bostons Zeitreise zu tun haben. Aber auch sie sind einfach nur eingebunden in die historischen Ereignisse und verändern nichts.*⁴⁹

Rok 1492 je rokem objevení Ameriky. Román „Alhambra“ se odehrává během událostí, které měli přispět k objevení nového kontinentu. Velkou roli zde hraje i interkulturní složení obyvatel Granady a náboženské napětí mezi nimi. Maurové, Židé, Křesťané. Tedy islám, judaismus a křesťanství. Křesťanskou víru zde zastupuje jedna z nejznámějších ženských postav středověku - Isabela Kastilská.

Isabela Kastilská hrála je jednou z hlavních osob sjednocení Španělska. Jako dědička Kastilie se rozhodla provdat se za syna aragonského krále Ferdinanda. Sňatek se odehrál tajně, proti vůli jejího nejstaršího bratra, jenž si sám nárokoval kastilský trůn. Další překážkou byla i blízká příbuznost Isabely a Ferdinanda ale díky papežské podpoře se jim podařilo získat dispens, který jejich svazek legitimoval. O své dědické nároky se museli ale nejprve utkat s Isabeliním bratrem a skupině jeho šlechtických přívrženců. V zemi propukla občanská válka a po několika letech bojů z ní vítězně vyšli Ferdinand s Isabelou. Propojením

⁴⁸ ZBAVITEL, D., *Dějiny Španělska a Portugalska*, nakl. Andromeda, Praha, 1994, str. 64.

⁴⁹<http://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-interviews.php?kategorie=Interviews&id=4&sprache=de>. (datum posledního náhledu: 16.7.2015).

jejich zemí položili základ budoucímu sjednocenému Španělsku. Jedním z nejdůležitějších počinů bylo zajistit vítězství křesťanského obyvatelstva na Pyrenejském poloostrově a ukončit tak dobu tzv. „reconquisty“. Vyhnání Maurů ze Španělska mělo za následek neustálých bojů na jihu Španělska, které byly ukončeny až v roce 1490 dobytím Granady. Román „Alhambra“ je zasazená právě do situace, kdy Granada byla dobyta. Autorka v knize popisuje složitou situaci pro obyvatelstvo jiných vyznání, jejich pronásledování a nátlak ke konverzi. I tomto případě se opírá o historickou skutečnost. Granada v 15. století byla multikulturním městem, několik staletí spravovaná muslimskými Maury, kteří tu po dobytí stále přebývali. Stejně jako Židé, rasa pronásledovaná křesťanstvem po staletí, tu podmínky pro další setrvávání nebyly příznivé. „katolická Veličenstva“ jim sice umožnila beztrestný odchod ze země ale bez majetku.

Popis královny Isabely od Kirsten Boie se od popisu dochovaných pramenů moc neliší. Isabela, jedna z nejvýznamnějších žen historie je popisována jako charismatická a rozhodná žena se silnou vnitřní energií.⁵⁰ Po boku Ferdinanda vládla spíše jako rovnocenný spoluvladař, ne jako oddaná žena. Byla velmi vzdělaná, studovala latinu a podporovala šíření technologie knihtisku. Vysoká úroveň vzdělanosti jí pak umožnila pochopit Kolumbovu vizi o cestě na Západ.⁵¹ Isabela byla také horlivou křesťankou a silně podporovala vznik inkvizice, která měla Španělsku zajistit vytvoření dokonalého křesťanského státu. Tento fakt autorka románu využila a zveličila až do stavu slepé oddanosti víře. Autorka využívá skutečnosti, že žádný pramen tuto skutečnost nemůže ani potvrdit a ani vyvrátit. Celkovou linii dějin to ale nenarušuje a v podstatě umožňuje čtenáři vlastní prostor k výkladu příčin, které utvářely historii.

Dalším faktem je Svatá inkvizice, v knize zastoupena inkvizitorem Tomáše de Torquemady. V knize je vylíčen jako negativní postava, jež podlehla fanatickému pronásledování všech bezvěrců a jejich usvědčení bez logických důkazů. Opět se autorka držela historických pramenů. Tomás de Torquemada byl skutečnou historickou postavou, působící na dvoře královny Isabely jako její zpovědník. Inicioval také založení nechvalně známé španělské inkvizice. Inkviziční tribunál vznikl díky bule papeže Sixta IV. Povaha španělské inkvizice se ale značně lišila od původního pojetí inkvizice ve Francii, kde měla za cíl zbavit zemi albigenských.⁵² Španělská verze byla silně propojena s vládním úřadem a těšila se velké přízně

⁵⁰ZBAVITEL, D., *Dějiny Španělska a Portugalska*, nakl.Andromeda, Praha, 1994, str. 68.

⁵¹ZBAVITEL, D., *Dějiny Španělska a Portugalska*, nakl.Andromeda, Praha, 1994, str. 68.

⁵²UMBIETO, A., *Dějiny Španělska*, Lidové noviny, Praha, 1995, str. 212.

královského páru, který si za hlavní cíl stanovil zajistit náboženskou jednotu a vítězství křesťanství. Tím inkvizice nabírala na síle a získala i silnou politickou pozici.⁵³

Roku 1483 byl Torquemada jmenován na post Velkého inkvizitora. Vykonávání jeho úřadu sebou neslo bezdůvodné pronásledování mnoha nevinných lidí, často k odsouzení stačila jen pomluva. Veškeré jednání, které odporovalo výkladu katolické církve, bylo podezřelé. Pro svoji krutost a nelítostnost se stal ztělesněným fanatismem, jenž svaté písmo a záchranu zbloudilých duší vynucoval pomocí mučení a strachem.

K roku 1492 patří neodmyslitelně také osobnost Kryštofa Kolumba. Snad každý absolvent základní školy vím, o koho se jedná. I v líčení jeho osoby se autorka držela faktů. Je známo, že Kryštof Kolumbus, mořeplavec z Janova, dostal na základě studia Ptolemaiových spisů nápad, jak se dostat do Indie obeplutím Země západní cestou. V roce 1484 svůj plán předložil portugalskému králi, Janu II,⁵⁴ ale jeho poradci návrh odmítli jako nezrealizovatelný.⁵⁵ Po tomto neúspěchu přesídlil Kolumbus do Španělska, kde se usilovně snažil přesvědčit královský pár o smyslu své cesty. Mezitím se o to samé snažil i jeho bratr v Anglii ale také se nesetkal s přílišným zájmem.⁵⁶ Ve Španělsku musel Kolumbus žádat o slyšení celkem třikrát, než získal Isabelin souhlas a finanční podporu. Po prvé byl jeho návrh zamítnut pro rozpor s tehdejšími geografickými fakty. Také mořeplavcovy požadavky byly příliš vysoké pro válkami vyčerpanou státní pokladnu. Naštěstí se mu s pomocí svých přátel na dvoře katolických Veličenstev podařilo získat příslib zajištění cestovních výdajů výpravy od královny Isabely, jakmile bude Granada dobyta. Granada byla dobyta 2. ledna 1492.⁵⁷

Charakteristika samotné osobnosti Kryštofa Kolumba vychází na základě historických faktů z domněnek a dedukce autorky. V románu má jen malý prostor, ale přesto čtenář ví, že je jeho osoba neprosto klíčová. Je popisován jako muž bez skrupulí, posedlý vlastní myšlenkou, který působí až arogantně. Působí bláznivě a nedůvěryhodně, stejně jako jeho smělý plán. V románu je jeho úspěch přičítán manipulaci s křesťanským cítěním královny Isabely, které nemělo co dělat s respektem nebo opravdovou vírou na jeho úspěch. Naopak, čtenáři se může skoro zdát, že jím Isabela pohrdá, ale protože potřebuje, aby odplul, tak mu to

⁵³UMBIETO, A., *Dějiny Španělska*, Praha, Lidové noviny, 1995, str. 212.

⁵⁴JANÁČEK J., *Čtyři plavby Kryštofa Kolumba*, Praha, nakl. Panorama, Praha, 1992, str. 122–124.

⁵⁵JANÁČEK J., *Čtyři plavby Kryštofa Kolumba*, Praha, nakl. Panorama, Praha, 1992, str. 48.

⁵⁶De LOLLIS, C., *Život Kryštofa Kolumba*, nakl. , Praha, 1992, str. 51- 52.

⁵⁷JANÁČEK J., *Čtyři plavby Kryštofa Kolumba*, nakl. Panorama, Praha, 1992, str. 133–138.

nakonec umožní a zcela přistoupí na jeho podmínky. Obecně se Kolumbus popisuje jako vzdělaný člověk dobrých mravů a křesťanských zásad.

Měl dobře stavěné tělo, postavou byl spíš vyšší, měl oválný bledý obličej, trochu vystouplé lícní kosti s náběhem do brunátna, modré oči, orlí nos a plavé vlasy, které mu začaly šedivět už v mladém věku. Vypadal energicky a také skutečně energický byl, i když jeho způsoby byly nadměru příjemné a životní návyky mimořádně umírněné. Před každým jednáním, ať bylo sebe miň důležité, se křesťansky pomodlil.⁵⁸

Když se Boston, hlavní hrdina románu „Alhambra“ *Alhambra*, dostane do roku 1492, setká se mimo jiné i s budoucí dědičkou španělského trůnu. Johana (Juana) je ve stejném věku jako Boston a čeká se svého snoubence z Německa. I v tomto případě se nejedná o smyšlenou postavu. Princezna se skutečně provdá za arcivévodu Filipa Habsburského, avšak kvůli údajným projevům duševního onemocnění je brzy zbavena svéprávnosti a vlády se místo ní jako regent ujme otec Ferdinand.⁵⁹ Jiné výklady vysvětlují její šílenství jako projev smutku ze smrti jejího chotě v roce 1506. Zde lze opět sledovat, jak autorka obratně využila mezery v historických pramenech k vlastní verzi bez porušení dějinné přímky.

...dass alle Daten, die in dieser Geschichte genannt werden, historisch korrekt sind, ist selbstverständlich. Einmal allerdings habe ich mir schon erlaubt, ein wenig zu schummeln.(...) Von einer geplanten Reise Philipps zu seiner Verlobten schon ein Jahr früher, im Jahr 1492, ist nichts bekannt, sie passte mir einfach nur gut in die Geschichte.⁶⁰

Autorce se velmi věrně podařilo věrně zachytit atmosféru mezi obyvateli dobyté Granady. Skutečně nejzávažnější problémy tvořili střety mezi třemi kulturami a vírami, která se právě potkala na území jediného města. Katolická víra obou Veličenstev kulturní a náboženskou toleranci nepřipouštěla. Všichni s jiným vyznáním, i ty co pod nátlakem vlády přestoupili ke křesťanství („conversos“) byli překážkou k vytvoření náboženské jednoty. Podle válečných dohod při kapitulaci Granady byla domluvena tolerance k nekatolickému obyvatelstvu, ale už roku 1492 jej museli opustit Židé a o deset let později všichni ostatní „medejárové“ na území Koruny.⁶¹⁶²

⁵⁸De LOLLIS, C., *Život Kryštofa Kolumba*, nakl. , Praha, 1992, str. 28.

⁵⁹UMBIETO, A., *Dějiny Španělska*, nakl. Lidové noviny, Praha, 1995 str. 212.

⁶⁰De LOLLIS, C., *Život Kryštofa Kolumba*, Praha, nakl. , Praha, 1992, str 51- 52.

⁶¹UMBIETO, A., *Dějiny Španělska*, nakl. Lidové noviny, Praha, 1995 str. 199.

⁶² zde myšleno, jako sjednocené území Isabelou a Ferdinandem.

3.4 Postavy

Boston	Čtrnáctiletý chlapec z 20. století, jenž vyrůstá sám s matkou, otce nikdy nepoznal. Je velmi tichý a nemá moc sebevědomí, ve třídě platí za outsidera, a proto nemá přátele. Je ovšem ale i chytrý a na svůj věk má neobyčejný smysl pro zodpovědnost a povinnost.
Tariq	Muslim, bojuje za své přesvědčení odporu proti katolické nadvládě. Je věrný bývalému vládci Granady a ze všech sil se snaží pomoci obnovit armádu k znovu dobytí města. Je přímý a hrdý, vždy pevně stojí za svým. Je první, koho Boston potká v roce 1492.
Salomon	Žid. Jeho otec patřil k těm, co pomáhali uprchlíkům pašovat jejich majetek ven z města. Pomůže Bostonovi se dostat v převleku přes stráž u hradeb. Je vynalézavý a bystrý, velmi dobrý pozorovatel. Nedůvěřivý k nikomu. Touží odplout do Konstantinopole s ostatními Židy.
Isaak	Otec Salomona.
Santagnel	Královský správce, konvertoval ke křesťanství, velmi chytrý.
Manuel Corazón	Obyvatel současné Granady co pracuje jako prodavač suvenýrů pro turisty. Byl to on, jehož zaviněním se Boston ocitl v roce 1492. Manuel má slabý charakter, je zbabělý a má sklony k alkoholismu. Mimo Bostona je jediný, kdo ví, co se stalo a protože celou dobu trpěl výčitkami svědomí, tak Bostonovi poradil, jak vysvětlit jeho zmizení.
Isabela Kastilská	Královna, žena silné osobnosti a rozhodnosti. Je chytrá a přímá, obratná v politických záležitostech. Rozhoduje se čistě pragmaticky, pro dobro celku, ne jedince. Na druhou stranu zanícená křesťanka, jenž z ní činí velmi ovlivnitelnou ženu tehdejšími představiteli církve.
Ferdinand Kastilský	Král, jenž nechává vladařské povinnosti stranou. Záletný a ješitný a celkem i nezodpovědný. V momentě, kdy chce prosadit názor, tak je velmi nesmlouvavý ke všem protivníkům.
Johanna	Třináctiletá princezna, zasnoubená s Filipem Burgundským. Johanin charakter je pevný, řídí se vlastní hlavou a její myšlenky hraničí až

s feminismem. Vdát se za každou cenu nechce. Je tvrdohlavá a bystrá. Nebojí se dát najevo svůj názor, až drzá. S Bostonem se setká tváří v tvář a dvakrát mu pomůže k útěku. Dokáže odolat křesťanskému fanatismu a posoudí události realisticky.

Torquemada	Velký inkvizitor, biskup a Isabelin rádce. Fanatický vyznavač katolické víry. Naprosto odmítající jakékoliv soužití s jinými národy. Hluchý ke každé myšlence, která není v souladu v křesťanstvím, bez ohledu na to, jestli se zakládá na pravdě. V knize představuje negativní a intrikánskou postavu, jenž využívá svou pozici k prosazení svých zájmů, i kdyby to mělo stát krev nevinných. Je ztělesněný fanatismus.
Talavera	Biskup a Isabelin zpovědník. Důvěryhodný a moudrý s morálními zásadami. Odmítá inkvizici, zastává nenásilnou cestu a stojí na straně tolerance. Vytváří protipól k inkvizitorovi Torquemadovi, i když si uvědomuje, že veřejně proti němu vystoupit nemůže.
Emír	Bývalý panovník Granady. Je mu zazlíváno, že svoje město zbaběle opustil, ale to jen dokazuje jeho charakterní a odpovědné jednání, protože se bál zničení města a vyvraždění jeho obyvatel. Nechce se podílet na odboji, i když po tom jeho podřízení touží. Realistickým pohledem na situaci už dávno zjistil, že nemají šanci. Má rozváznou povahu a schopnost objektivnímu rozhodování bez emocí.
Kryštof Kolumbus	Mořeplavec, který se snaží Isabelu přesvědčit o svém plánu cesty na západ. Působí velmi nedůvěryhodně a arogantně. Posedlostí svou vizí budí u ostatních posměch. Nikdo ho nebere vážně. Jeho postava má v knize jen málo prostoru ale pro celý příběh je jedna z nejdůležitějších.
Pablo	Voják.
Sergej, Kader, Tukan	Skupina Bostnových starších spolužáků, co jej neberou zprvu vážně, ale později se ho sami snaží najít.
Paní Hilbertová	Učitelka.

3.5 Dějová linie

2007

Když se matka třináctiletého Bostna dozví, že jeho škola plánuje několikadenní výlet do španělského města Granady, neváhá ani chvíli a svého syna na něj přihlásí. Boston sám ale její nadšení nesdílí, nemá vůbec zájem nikam jet, ale matka odmítá jeho argumenty vyslechnout a vyšle ho na cestu. Už během letu se cítí nepříjemně. Boston je tichý chlapec, vyrůstající sám s matkou, otce, původem z Ameriky, nikdy nepoznal. Ve škole nepatří k nejoblíbenějším, spíše naopak. Nemá žádné kamarády, a proto se často cítí osamělý. Je ale velmi chytrý a zvědavý, už před cestou si zjistí všechny potřebné informace Granadě, ale už v letadle zjišťuje, že je jeho zájem spíše k smíchu a právě kvůli němu, ho ostatní neberou vážně. Když na něj pak zbyde poslední postel u jeho tří spolužáků, neprotestují sice, ale taky nejsou nadšení. Pro Bostna je to ale šance, jak získat přátele a ze všech sil se snaží zapřít svoji vlastní povahu, a chovat se tak, jak si myslí, aby získal uznání ostatních. Brzy po ubytování začnou žáci pod taktovkou paní učitelky Hilbertové objevovat staré město. Její studenti ale její nadšení nesdílí“. Podle jejich názoru by úplně nejlepší bylo, kdyby se mohli jen tak povalovat na pláži a pít pivo, než se plahočit po starých památkách a ještě kvůli tomu chodit do kopce. Boston je ale z místního paláce nadšený, už doma si sice prohlédl průvodce a viděl fotografie na Google-Earth ale na „živo“ je to přece úplně něco jiného.

1492

Královna Isabela Kastilská prožívá těžké dny. Nejen, že se její dcera vzpírá sňatku s výbornou partií, ale ještě k tomu musí řešit problém s Židy a Maury v čerstvě dobyté Granadě. Konečně se jí podařilo zachránit toto město od bezvěrců, ale oni tu stále jsou. Samozřejmě, jí podepsaný edikt jim dává na opuštění města ještě čas ale je to moudré? Co když plánují povstání? Isabela je velmi moudrá a silná žena. Má svou zemi pevně v rukou a veškerá rozhodnutí dělá velmi uvážlivě. Neschvaluje krveprolití, ale jak říká inkvizitor Torquemada, pro vítězství Boží jsou oběti nutné

2007

Po návštěvě paláce dostanou žáci dlouho očekávaný rozchod a hned zmizí do místních obchodů. Boston se přidá ke skupině tří chlapců a společně prozkoumávají město a vymýšlí, kde by se dalo nejlépe koupit pivo. Nakonec skončí v místním McDonald 's, kde Sylvia vytáhne z batohu ukradeného průvodce Granady paní učitelce. Kniha nakonec ale skončí u Bostna, který se ji rozhodne později vrátit. Skupinka se poté vydá na místní arabský trh a Boston si vzpomene, že by mohl koupit nějaký dárek mamince a také se dá do vybírání. Zaujme ho obchod Manuela Corazóna, kde mezi všemi těmi kýči najde

něco opravdu zvláštního. Starou a zaprášenou kachličku. Hned mu připomněla kachlovou výzdobu, kterou viděl během prohlídky paláce. Protože prodavač mezitím zmizel kdesi v obchodě, Boston neodolá a kachličky se dotkne. Manuel, který schválně nechal hochu o samotě, po návratu najde jen prázdný obchod a na zemi rozbalenou krabici.

1492

Když Boston otevřete znovu oči, nestojí už v obchodě na tržišti. A nic nepřipomíná rušnou ulici plnou turistů. Stojí uprostřed piniového lesa, kde není živé duše. Vůbec nechápe, co se mohlo stát a tak začne horečně přemýšlet, co se stalo. Dřív než ale cokoliv podnikne, přijde k němu tajemný chlapec, který jej očividně pokládá za někoho jiného, a vezme jej sebou k muži jménem Isaak. Město, kterým oba chlapci prochází, Boston vůbec nepoznává. Kam se poděly všechny ty obchody a restaurace? Dokonce ani pouliční osvětlení nikde není. Boston s úžasem zjistí, že se jeho lámavé znalosti španělštiny natolik zlepšili, že je schopen mluvit naprosto plynule. Chlapec se jmenuje Tariq a díky němu se Boston postupně dovídá o situaci ve městě. Židé jsou nuceni opustit město nebo konvertovat. Pokud ale odejdou, musí tu vše zanechat. Tariq je prostředník mezi nimi a Maury, kteří se snaží získat prostředky k vytvoření vojska a dobýt zpátky jejich město.

Na Bostona je to ale už moc, krom toho se svým oblečením a batohem vypadá na nejmýš podezřele. Ukáže Tariqovi svůj batoh a mobil. Jenže chlapcova reakce bylo naprosto něco, co nečekal. Tariq s hrůzou padl na kolena a vyděšeně zíral na telefon v Bostnově ruce. Nevěděl nic o telefonech, létání, ani o internetu. V tom okamžiku Boston konečně pochopil, že se dostal do roku 1492, tedy do minulosti.

Druhý den ráno se stane něco, co nikdo nepředpokládal. Vojáci, co šli náhodou kolem Bostna uctivě pozdraví a se vší úctou ho odvedou do paláce. S úžasem zjistí, že je odveden k samotné královně, která s ním jedná jako s dlouho očekávaným hostem. Až když přijde princezna Johana, je konečně jasné, že ho pokládají za Filipa Burgundského, jejího budoucího manžela. Dokonce je mu povoleno se zúčastnit audience seňora Colóna, jenž není nikdo jiný než Kryštof Kolumbus. Bostnovo bezpečí netrvá ale dlouho. Na královský dvůr se dostaví posel od skutečného prince z Burgundska a po přímé konfrontaci se dá Boston raději na útěk. Téměř by se mu to nepodařilo nebýt princezny Johany. Ta mu ukázala správnou cestu a vojáka Pabla, který se nemohl prostě přimět k tomu, aby zabil čtrnáctiletého chlapce. Nakonec se mu podaří dostat se bezpečně z paláce do města. Ale ani to neřešilo problém, co má dělat. Boston byl zmatený a zoufalý. Mimo to si najednou uvědomil skutečnost, že pokud nebude Amerika objevena, tak se nejspíš ani nenarodí – jeho otec přece pocházel z Ameriky, a svět se

bude ubírat úplně jiným směrem. Když v tom najednou uvidí Salomona, syna Isaaka, od kterého měl Tariq vyzvednout zlato. Celý šťastný se k němu okamžitě připojí, a i když mu Salomon ani trochu nevěří, projdou bezpečně přes stráže a opustí město. Boston se ale bojí přiznat, kdo opravdu je. Má strach, že by mu, i tak podezřívavý Salomon, nevěřil. Cestou se dozvídá o osudu Salomona. Jeho otec byl uvězněn, a proto se vydal vyhledat emíra, bývalého vládce Granady, a požádat ho o pomoc. Jsou to Židé a v budoucnu touží odplout do Jeruzaléma. Cestou potkávají velké skupiny Židů, jak opouštějí město a míří k přístavům. Spolu bezpečně dorazí až k emírovi, kde se Boston opět potká s Tariqem. Mezitím je ale po Bostonovi vyhlášeno pátrání. Také byl objeven jeho batoh a telefon. Všechny jeho věci vypadají nezvykle, a když telefon rozezná a zahraje dokonce melodii, tak je považován za nástroj ďábla. Jen biskup Talavara nevěří, že by tak malý a slabý chlapec mohl být nástrojem ďábla. Při prohlídce nalezených věcí také objeví i průvodce, knihu velmi nezvyklou a psanou zvláštním jazykem a ještě podivnějším papíře. A co teprve ty obrazy, jak jsou věrné. V knize je objevena i reprodukce portréту královny Isabely, a Boston je prohlášen za kacíře a špeha.

Když se chlapci dostanou do bezpečí, tak se Boston po pravdě pokusí odvyprávět svůj příběh také Salomonovi. Nevěří mu, ale Tariq potvrdí, co za věci u Bostona viděl. Salomon i Tariq začnou přemýšlet, jak by mohli Bostnovi pomoci. V tu chvíli Boston napadne, že klíčem k záhadě je ona záhadná kachlička, které se dotkl v tom obchodě na tržišti. Také si vzpomněl, že v paláci je jedno místo ve výzdobě, kde přesně taková kachlička chybí. Ještě ten samý večer přijedou ale k emírovi i královští vojáci a celý objekt důkladně prohledají. Chlapci je pozorují z bezpečného úkrytu, když tu si všimnou, že jeden z vojáků má za pasem právě onu ztracenou kachličku!

Když vojáci usnou, rozhodne se Tariq využít příležitosti a kachličku ukrást. Je ale při tom chycen. Nakonec je zajat i Salomon, už Boston neví, ještě předtím se totiž rozhodl utéci, aby neohrozil ostatní. Cestou je ale tak vyčerpaný, že když potká povoz, tak už nechce utíkat, je rozhodnut se vzdát a ukončit tu šílenou cestu. Povoz nepatří vojákům, ale patří starému mnichovi, který se rozhodne Bostnovi pomoci. Díky němu získá Boston nové odhodlání a odvalu pomoci svým přátelům. Tariq a Salomon jsou vojáky odvedeni zpět do Granady a vsazeni do cely. Náhodou zjistí, že jejich spoluvězeň je právě otec Salomona. Voják, ten který vlastní kachličku, pozná ve vězeňské službě svého známého Pabla, který sem byl převelen. Při odchodu ale cennou kachličku vytrousí a kachlička se dostane do rukou Pabla.

S pomocí mnicha se Boston přestrojí za jeho učedníka a dostane se do města. Starý mnich vozí sýry pro královskou rodinu. Víra je pro něj vším. Nesdílí však názor o pronásledování nevinných, byť jsou jiného vyznání a proto v něm Boston najde spolehlivého společníka. Boston se tak opět ocitne na nádvoří královského paláce. I přes jeho nový převlek a oholenou hlavu ho princezna Johanna pozná a rozhodne se ho na vlastní pěst vyslechnout. Má na něj spousty otázek. Našla jeho sáček s kečupem od McDonald 's a chce o Bostonu vše vědět. Princezna mu téměř začne věřit, když ale otevře kečup a ochutná, tak se Johana zhrozí, že Boston před ní pije Kristovu krev a svým křikem povolá strážce. Boston je odveden k výslechu, kde se setká i se svými zajatými přáteli. Je vyslýchán fanatickým Torquemadou, který v každém neobvyklém jevu vidí kacířství a spojení s ďáblem. Inkvizice je neúprosná a Boston je jako kacíř odsouzen a poslán do vězení.

Jeho tvrzení o daleké zemi ale zaujmou Santagnela, jednoho z „conversos“, jenž vstoupil do služeb královny. Sice přestoupil na víru, ale myšlenka na svobodu jeho národa mu nedá spát a rozhodne se přesvědčit královnu, aby umožnila Kolumbovi cestu na Západ. Moc dobře ví, že na neoblomnou královnu platí jen jedna cesta a to cesta víry. Královna jeho vymyšlenému snu o proroctví uvěří a na konec sama vyhledá Kolumba, jímž jinak opovrhuje, a pověří ho, aby pro ni ve jménu Panny Marie našel cestu do Indie.

Johanna stále nemůže uvěřit, čeho byla svědkem, a nemůže o tom přestat přemýšlet. Bostonova tvrzení se jí zdají být velmi důvěryhodná, a tak nakonec ochutná onen sáček s podezřelou tekutinou. Její chuť je ale úplně jiná než krev, a tak Johanna pochopí, že měl Boston po celou dobu pravdu. Když se dozví o schválení Kolumbovy cesty, začne se jí v hlavě rodit smělý plán. Vydá se tedy za Bostonem do vězení. Z pozice princezny je pro ni totiž velmi lehké dostat se přes strážce do cely. Cíl je jasný, dostat je všechny z vězení, a to rovnou na Kolumbovu loď, čímž jim zaručí svobodu bez ohledu na vyznání. Jenže její příchod vyvolá spíše nedůvěru než naději, zvláště pak, když jim sdělí, že jim chce pomoci na svobodu. Navrhne jim, že ji využijí jako rukojmí, a tak se jim podaří dostat se bez problému přes strážce. Pablo, voják na stráži se k nim ale přidá, je mu jasné, že by byl za to stejně odsouzen k smrti. Johanin plán využila i mnicha se sýry. Ještě předtím, než se vydala do vězení, tak mu přikázala, aby na ně čekal u vězeňské brány.

Všechno by proběhlo tak, jak bylo naplánováno. Kdyby Pablo neodhodil tu záhadnou kachličku. Boston náhle pochopí, že existuje jen jedna cesta, jak se může dostat zpátky do svého času, a to vrátit danou kachličku na její pravé místo – do arabesky v královském

4. Román Alhambra jako alternativní výukový materiál

4.1 Didaktický manuál

Tento alternativní výukový materiál vznikl na základě zpracování historicko-fantazijního společenského románu od německé autorky Kirsten Boie. Cílem bylo vytvoření takového didaktického materiálu, jenž by dokázal zaujmout a motivovat žáky k další četbě a další práci s ním. Základní myšlenka při vzniku tohoto materiálu se orientovala především hlavně na otázku zábavy z literatury, plynoucí z četby, respektive četby při výuce. Při vytváření tohoto materiálu byl vzat v úvahu i fakt, že četba samotná bude muset konkurovat mnohým médiím, která mají žáci k dispozici, a se kterými tráví jimi volný čas. Četba knih nepatří k tak oblíbeným koníčkům jako dříve, ale ustupuje postupně do pozadí. Lze vycházet z předpokladu, že pro mnohé žáky je přečtení 400 stránkové knihy vnímáno spíše jako povinnost, nežli zábavné využití volného času. Důležité je tedy vybrat takové dílo ze současné literatury pro děti a mládež, jež by svým tématem a literárním stylem dokázala žáky oslovit, nadchnout, a svým rozsahem předem nedemotivovat a neodradit.

Předkládaný alternativní didaktický materiál byl vystavěn na základě stavby románu. Obsahuje kapitoly, které jsou značeny přesně jako v originálním znění.⁶⁴ Text není nijak upraven nebo zjednodušen. Rozsah byl určen konečným výběrem kapitol tak, aby při četbě do na sebe plynule navazovaly a nevznikala při tom prázdná místa v celkové linii příběhu. Čtenáři je tak v podstatě předložena zkrácená verze populární knihy a při tom nebude o žádný detail ochuzen. Po přečtení 60 stránkové brožury dostane totiž pocit, že román přečetl celý a ne jen pár jejích kapitol. Zkrácený rozsah bude tak působit motivačně, žáci to nebudou brát, jako tzv. „běh na dlouhou trať“ jako by se mohlo stát v případě originálního znění 400 stránkové knihy a k práci na zkrácené verzi budou přistupovat mnohem pozitivněji. V poznámce pod čarou jsou uvedeny strany, odkazující na originální verzi románu, se kterou bylo pracováno, kde přesně se o originální podobě románu děj odehrává a umožňuje tak svému čtenáři si dané místo později vyhledat, kdyby si chtěl přečíst originální a nezkrácenou verzi.

⁶⁴ ve svém označení (rozuměj, označní místa děje) respektují kompoziční i grafické řešení románu.

Představení knihy

Jak bylo výše popsáno, je tento alternativní materiál jen zkrácenou variantou rozsáhlého společenského románu s výraznými historickými a fantazijními prvky. Román v sobě nese myšlenku tolerance a porozumění, kterou se alternativní didaktický materiál snaží žákům také zprostředkovat. Pro její správné pochopení je důležité, aby byli žáci co nejlépe informováni o historických reáliích, postavách i událostech, o kterých román hovoří, a bez kterých by pochopení základní myšlenky nemuselo být pro žáky snadné. Je důležité si uvědomit, do jaké míry mají žáci o těchto historických událostech rozhled, popřípadě zda se tomu už v jiných předmětech věnovali či nikoliv. V každém ohledu je důležité žáky s tématem seznámit. Nejen, že jim to osvěží dříve nabitě informace a celkový příběh jim nebude tak vzdálený, ale správným seznámením může pedagog docílit u žáků zájmu a motivace se četbě věnovat.

Způsobů, jakým bude učitel žáky seznamovat s daným didaktickým materiálem je mnoho. Je jen na učiteli, pro jaký se rozhodne. K dispozici má nepřeberné množství nejrůznějších médií, od knih, přes prezentace, film až po internet. Bohužel ne každý pedagog si může dovolit této fázi vyčlenit z hodiny optimální množství času. Z tohoto důvodu byla pro tento účel vypracována krátká obrazová prezentace (viz obrazová příloha), která při zapojení žáků vyžaduje maximálně 15 minut a pro názornou představu o tématu a historickém problému naprosto stačí. Informace jsou výstižné a aktivují žákovy předpokládané znalosti.

Forma

Výběr kapitol byl situován tak, aby na sebe hlavní linie příběhu plynule navazovala. Kapitoly jsou značeny vždy arabskou číslicí a názvem, jenž kopíruje původní název autorky, a který popisuje místo a čas probíhající události. Střídáním minulosti a přítomnosti je v úvodu každé kapitoly zřetelně označeno a díky čemuž je orientace v příběhu pro čtenáře mnohem srozumitelnější a jasnější.

Při prvním pohledu si čtenář všimne grafického rozdělení každé strany na dvě části. Po levé straně je ponechán samotný text a na pravou stranu byl umístěn sloupec, jenž je i barevně odlišen. Tento šedý sloupec po pravé straně slouží jako „první pomoc“ čtenáři. Obsahuje jednotlivá slova, která se objevují v textu po levé straně, jenž mohou svou obtížností

znesnadnit pochopení příběhu. Pro lepší a rychlejší orientaci jsou v textu tato slova tučně vyznačena, čímž je má čtenář neustále na očích bez toho, aby si je musel jakkoliv sám vyznačovat a ztrácet tak čas a koncentraci při četbě. Svým zvýrazněním ale slouží i k nevědomému zapamatování, protože je má čtenář neustále na očích a stále se k nim pohledem vrací.

Postranní sloupec na každé straně didaktického materiálu má dvě funkce. Za prvé pomáhá vysvětlovat neznámé výrazy vyskytující se v textu, a za druhé slouží jako lehký interaktivní prostředek. Neobsahuje totiž jen neznámé výrazy, nýbrž uvádí i slovesa, jejichž časování musí být žáky doplněno. Například „*er ist, er war.....*“ je jen náznakem. Uvádí totiž pouze neúplnou řadu možných určitých slovesných tvarů a na žákovi je, aby je doplnil „*er ist gewesen*“ Slouží tedy i opakování a procvičování přítomných i minulých tvarů sloves. Ale ani slovíčka nejsou vždy vysvětlena jasně a zřetelně. Vysvětlení je různorodé. Může být rovným překladem do češtiny „*auftauchen = vynořit se*“, nebo je výraz vysvětlen německy za pomoci antonym nebo homonym „*erstaunt = verwirrt*“, přímým výkladem v německém jazyce „*lügen = nicht die Wahrheit sagen*“, nebo je výklad ponechán na žákově odhadu na základě kontextu „*verbergen=....*“.

Nápadným rysem je i střídání českého a německého jazyka. Německý jazyk je použit u vybraných kapitol z románu. Ty se ale střídají s českými odstavci. Jak bylo výše uvedeno, je tento didaktický materiál zkrácen, tak, aby nebyla porušena hlavní linie příběhu. České odstavce pomáhají kapitoly propojovat, aby žák nebyl připraven o žádný detail. Je to také z důvodu další pomoci při četbě. Žáci se učí číst v kontextu ale, aby neměli pocit zahlcení, slouží tyto české odstavce jako tzv. opěrné body, kde jim je další událost naznačena jakým směrem bude pokračovat.

Každá stránka alternativního didaktického materiálu k románu „Alhambra“ obsahuje ve spodní části v prostoru pod čarou zkratku stranu, na které se v originální verzi románu daná kapitola nachází. Jak bylo výše popsáno, některé kapitoly musely být zkráceny, ale právě tyto poznámky s informací o přesném umístění jednotlivých kapitol v originální verzi nabízí čtenáři možnost, vyhledat si je a přečíst v nezkrácené podobě.

Využití románu „Alhambra“ ve výuce

Tento alternativní materiál slouží k především k rozvoji základní dovednosti vedoucí k zvládnutí cizího jazyka, tj. ke čtení. Nejedná se ale ovšem o didaktickou pomůcku, která by byla koncipována jen pasivně. Jejím cílem je žáky zaujmout, vtáhnout do děje, naučit se plynule číst v cizím jazyce bez nutnosti si každé druhé slovo vyhledávat, proto není text zjednodušen nebo zrcadlově přeložen. Důležité je umět vystihnout hlavní události vlastním projevem a pracovat se získanými informacemi. Druhořadě má i funkci gramatického opakování (viz výše). Materiál ale nemá vést žáky jen k četbě, cílem je, aby žáci přemýšleli o právě přečteném.

Předkládaný literární průvodce jako didaktická pomůcka není jen pasivní čítankou, ale jejím záměrem je také interaktivní zapojení žáků. Z tohoto důvodu jsou pod většinu kapitol umístěny otázky, které se váží k dané kapitole. Tyto otázky nutí žáky např. zamyslet se nad obsahem, vystihnout problém, popsat či vysvětlit postavy. Je jen na učiteli, do jaké míry bude tuto možnost práce se žáky používat. Učitel by měl ale brát v úvahu i fakt, že právě tyto doplňující otázky jsou koncipovány tak, aby žáka přirozeně vedly k rozvoji jeho komunikačních schopností a celkovému hlasovému projevu.

Alternativní verzi románu „Alhambra“ lze v hodinách německého jazyka použít několika různými způsoby. Jak a kdy je plně ponecháno na rozhodnutí a záměru učitele. Práci s tímto materiálem lze naplánovat jako projektovou výuku na cca 10 - 20 hodin dle úrovně žáků a rychlosti a výběru doplňujících úkolů. Pokud se učitel rozhodne, že v hodině plně využije všech možností, které tento materiál nabízí, je logické, že celkový rozsah potřebných vyučovacích hodin se navýší. Stejně tak časový odhad ovlivní pedagogovo rozhodnutí, zda četba bude probíhat nahlas nebo tichým způsobem. Použití tohoto didaktického materiálu se ale nemusí jen omezovat na projektovou výuku, učitel se může rozhodnout zařadit je do normální výuky během roku. Může mu vyčlenit část hodiny nebo lépe vždy jednu hodinu týdně, zvláště pak, pokud se chce věnovat jednotlivým úkolům, které vybízejí k diskuzi mezi žáky nebo k práci ve skupinách.

Pro účely této didaktické práce byl samotný alternativní materiál románu „Alhambra“ zkrácen a plná verze bude předložena samostatně. Pro náhled je v následující kapitole uvedena jen zkrácená verze výše zmíněného materiálu

4.2 Ukázka z alternativního didaktického materiálu

1. Gegenwart

„Manuel Corazón setzte sich ächzend auf den kleinen Hocker in seinem **dämmerigen** Laden, direkt neben der Ladentür.⁶⁵(...)Wieder hatte er die Winterzeit nicht genutzt, um endlich zu **entscheiden**, was geschehen sollte.⁶⁶ (...) Er wandte sich um und starrte in die Dunkelheit in der Tiefe des Ladens. Er war nich **verwirrt** gewesen, al ser sie im vergangenen Herbst plötzlich wiederentdeckt hatte, nach so vielen Jahren zum ersten Mal. Sie war fast das Erste gewesen, das ihm **entgegeggekomen** war, al ser vorsichtig die Deckel von den verstaubten Kartons gehoben hatte, um zu sehen, was sich in ihnen **verbarg**. Die arabischen Schriftzeichen auf ihrer **Oberfläche**, am Rand abgesplittert, wo **die Fliese** aus der Wand geschlagen war, waa-la ghaliba lila llah, kein Mensch sprach mehr Arabisch in Granada, schon seit Jahrhunderten nicht. Er hatte sich gefragt, warum sie plötzlich wiederaufgetaucht war, gerade jetzt, in diesem Winter (...) Er hätte sie gerne **vergessen**. Er hätte gerne weiterhin so getan, als es sie nicht gab.“⁶⁷

Boston, hlavní hrdina příběhu, je obyčejný 14ti letý chlapec. Žije sám s matkou, otce, původem z Ameriky, nikdy nepoznal. Je chytrý ale zároveň velmi tichý a nevýrazný. Ve škole nepatří mezi oblíbené žáky, a proto není ze školního výletu do Granady ve Španělsku nijak zvlášť nadšený. Po příletu je ubytován se staršími spolužáky, jenž ho spíše přehlíží, než aby se s ním chtěli přátelit. Po prohlídce starého paláce Granady dostanou žáci dlouho očekávané volno. Skupina Bostnových spolubydlících a několika spolužaček se vydají užít si

dämmerig = von
Licht schwach

entscheiden

verwirrt = zmatený

er ist, er war.....

entgegenkamen

verbergen =

e Oberfläche
= mat. e Oberfläche eines
Würfels berechnen.
e Fliese = e Kachel

auftauchen = vynořit
se

z.B. aus dem Dunkel
auftauchen

vergessen, er vergiss.

⁶⁵ S.10

⁶⁶ S.12

⁶⁷ S.13

2. al – Andalus, April 1492

Isabela Kastilská má před sebou velký problém. Nejen, že se její dcera vzpírá jejímu rozhodnutí, ale musí i řešit problém s Židy a Maury v čerstvě dobyté Granadě.

„Es gibt keine Ruhe“ sagte Isabella.“ Dieser Colón **bittet um** noch eine Audienz und noch eine Audienz. Als hätten wir nicht **drängendere** Probleme als sein **unseliges** Indien! Zudem sind seine **Forderungen** unmäßig“.

Ferdinant lachte.“Nun, mein **Täubchen**, lass ihn nur **zappeln**. Du bist die Königin. Du bestimmst, nicht er. Von Anfang an hat mir sein Auftreten nicht gefallen.“ Er winkte dem Diener rund ließ sich eine zweite Schale getrockneter Datteln bringen.

„Und noch nichts vom Prinzen?“ fragte er dann. Als ich dich mit der Nachricht sah, glaubte ich einen Moment, es könnte eine **Botschaft** von ihm sein! Wie gehts Johanna?“

„ Sie ist auch deine Tochter!“ sagte Isabella, aber Ferdinant winkte **den Vorwurf** beiseite. Eine Vater musste nicht vertraut sein mit seinem Töchtern.⁶⁸

„ Ist sie noch immer **verstockt**“? fragte Ferdinant. Sie ist dreizehn Jahre alt. Sie soll begreifen, das das Wohl des Reiches gesichert werden muss (...)

„ Johanna wird ihn lieben lernen, weil sie ihn lieben lernen muss“ sagte sie lächelnd.“ Sie ist unsere Tochter. Wollen wir hoffen, dass Philipp schon bald erscheint“.⁶⁹

Wer sind Isabela und Ferdinant? Was weißt du über sie?

⁶⁸ S.44

⁶⁹ S.45

bitten um
drängen = zde
naléhavý
unselig = nešťastný
e Forderung =
Verlagen/Anspruch
e Taube
zappeln =
Hör auf zu zappeln!

e Botschaft =
Mitteilung, Nachricht

r Vorwurf = výčitka
jn mit Vorwürfen
überhäufen
verstockt =

ercheinen = sichtbar,
wahrnehmbar werden;
sich zeigen

3. Gegenwart

Er nahm eine Fliese in die Hand und sah auf den Preis. Boston legte die erste Fliese zur Seite und suchte weiter.⁷⁰(...)

Nur eine einzige Fliese lag noch in dem Karton. (...) Sie war **abgestoßen** an den Kanten, die Muster auf ihrer Oberfläche grau von Staub. Gar keine richtige Fliese eigentlich, dachte Boston. Eher wie die Arabesken oben auf der Alhambra. Boston griff in den Karton.⁷¹

Manuel Corazón stand im Hintergrund des Ladens und **beobachtete** den Jungen.(...) Der Junge **stand** schon eine Weile da.⁷²Der Junge **griff** nach den Untersetzer – Fliesen. Er wählte **sorgfältig**, das bedeutete, dass er nicht viel Geld hatte. Vielleicht würde Manuel ihm einen kleinen Rabatt geben. (...) Noch einen Schritt. **Beugte** der Junge **sich** jetzt wirklich über den Karton?

Manuel öffnete den Mund, um zu rufen. Dann hielt er ein. War es seine Schuld? Was wusste denn er. Sollte es ein **Gottesurteil** sein.

Er drehte sich um und **verschwand** in der **Tiefe** des Ladens. Er sah die Rückwand an und zählte bis hundert. Als er vorsichtig wieder nach vorne ging, lagen die vier Untersezer immer noch da. Die Fliese aus dem Karton fehlte.

Der Junge auch.⁷³

Versuch mit deinen Mitschüler die passende Überschrift für diesen Abschnitt suchen!

⁷⁰ S 48

⁷¹ S.49

⁷² S.51

⁷³ S.52

ab/stoßen = urazit
(špičku)
Arabesken?

beobachten, er
beobachtet..

er stand.....

greifen, er

r Untersetzer = kleinerer
flächiger Gegenstand, der
als Schmuck, zum Schutz
o. Ä. unter etwas gelegt
wird

sorfältig = opatrně
sich beugen =ohnout se

r Gottesurteil = Gott +
Urteil

verschwinden, er ...
z.B spurlos verschwinden

die Tiefe

Wie stellst du dich die Fliese vor? Du kannst deine Vorstellungen malen!

4. al – Andalus, April 1492

Boston hatte nie **darüber nachgedacht**, wie man jemanden ein Handy erklären konnte, der noch nicht einmal ein Telefon kannte. Wozu auch. Jeder kannte Telefone. Jeder kannte Handys. Wieso war der Junge so **erschrocken**.

„Es ist nur mein Handy!“, flüsterte Boston. Mit Fingern suchte er in den Fotos nach dem Bild, das er am Mittag von Tukan, Kader und Sergej gemacht hatte. (...), „Guck hier! Das ist da oben!“ Er zeigte zur Alhambra hinauf. „Das war vorhin! Bevor ich hier **gelandet** bin! Und ich weiß verdammt überhaupt nicht, wann und wieso!“

Tariq starrte auf das Foto. „Wer hat sie **hineingelassen**?“, flüsterte er. »In die Burg?«

„Das hat unsere Lehrerin von zu Hause aus online bestellt“ sagte Boston und schaltete es aus. „Es ist nur ein Handy! Sag ich doch die ganze Zeit!“

Dann versuchte er zu erklären.

Aber Tariq kannte kein Telefon. Tariq lachte, als Boston ihm klarzumachen versuchte, dass man von einem Ort zum anderen sprechen konnte, um die ganze Welt. Dann fiel sein Blick wieder auf das Handy, und er schwieg erschrocken.

„Ich weiß natürlich, dass es keine Zeitreisen gibt!“, sagte Boston bittend. „Ich will nicht, dass es sie gibt! Und du glaubst ja logisch bestimmt auch nicht daran! Aber die einzige Erklärung, die mir **einfällt**, weißt du? Die auch noch ein bisschen logisch ist obwohl sie natürlich total unlogisch ist eigentlich! - die ist... Also. Sagst du mir einfach mal, welchen Monat ihr hier gerade habt? Und welches Jahr?“

nachdenken über
denken, er...

erschrecken = Schrecken
geraten, einen Schrecken
bekommen

landen = přistát

hin/ein/gelassen

klar/machen = ujasnit

einfallen, er....

unheimlich = hrozný,
příšerný
gewöhnlich an

⁷⁴Tariq nickte. Boston begriff, dass die Situation für den anderen im Augenblick vielleicht **unheimlicher** war als für ihn. Er hatte wenigstens Zeit gehabt, sich **an** den Gedanken zu **gewöhnen**.

„Die **Schweinefresser** nennen es den April“, sagte Tariq. „Und 1492 nach ihrer Rechnung. 891 für uns. Willst du es nach ihrer oder nach unserer Rechnung hören?“(...)

„Bist du dir sicher?“, flüsterte er. „1492?“

„Nach ihrer Rechnung“, sagte Tariq. „Warum? Wie würdest du es denn nennen?“

Boston **schüttelte** den Kopf. „Ich bin in die Vergangenheit geraten!“, flüsterte er. „Oh, du meine Güte“

Tariq sah ihn an. Es war klar, dass er ihm nicht traute. „Wieso Vergangenheit“, sagte er. „Jetzt ist jetzt ist jetzt. Habe ich das nicht eben schon gesagt?“

„Jetzt ist immer jetzt“, murmelte Boston. „Aber wann das Jetzt ist das ist ja immer verschieden.“

Tariq **kniff die Augen zusammen**. Der Brunnen **sprudelte**. Auf der anderen Seite des Platzes schrie irgendwo in seinem Stall ein Esel im Schlaf.

„Ich erklär es dir“, sagte Boston. Damit ich es selbst glauben kann, dachte er. „Also, das Handy hier, das ich habe und meine Kleidung ja vielleicht auch, und guck, das Ketchuptütchen!, Also, das kennst du doch alles nicht.“

Tariq nickte. Er sah auf das Handy in Bostons Hand, das jetzt dunkel und still blieb, und **rückte** ein wenig von ihm **ab**. Der Ketchup schien ihn nicht so sehr zu beeindrucken.

⁷⁵

Wer ist „der Schweinefresser“ ?

Warum sagt Tariq unterschiedliche Zeiten ?

⁷⁴ S.88

⁷⁵ S.89

r Schweine/ fresser =
Der, der die Schweine
frisst

schütteln = zatřást

Augen zusammen
kneifen
sprudeln=

ab/rücken = odtáhnout
(se)

5. al – Andalus, April 1492

Der Emir sah zu Tariq hinüber.(...) „ Du kennst die beiden?“, fragte er.

„Mulay“, sagte Tariq. Boston sah, wie verwirrt er war. „Dies hier ist Salamon. Über seinen Vater haben wir gesprochen.“

Der Emir nickte. „Salomon“, sagte er. „Sei mir willkommen.“

Salamon trat vorsichtig einen Schritt näher. Sich zu setzen wagte er nicht.

„Und dieser hier“, sagte Tariq, und Boston verstand, dass er zu bergreifen suchte, was er sah, „...ist - ein Freund. Ich glaubte, er wäre ein Freund. Dass er jetzt in diesen seidenen Gewändern vor uns steht...“ Er sah Boston fragend an.

„ Ich verstehe ja, dass du **erstaunt** bist!“, sagte Boston. „Aber es ist alles nur eine **Verwechslung**! Man hat mich auf die Alhambra gebracht, Tariq, nachdem du gegangen warst, weil man mich für einen Prinzen gehalten hat, den sie dort erwarten!“⁷⁶ (...)

Der Emir wurde ernst. „Du bist es also nicht?“, fragte er. „Es heißt, der Habsburger sei blond wie du, ein Jüngling von vierzehn Jahren, aber du bist es nicht?“

Boston schüttelte den Kopf. „Es war nur eine Verwechslung“, sagte er, „Darum bin ich ja auch geflohen. Ich hatte Angst, oben auf der Alhambra.“ Er überlegte, welchen **Beweis** er dafür **besaß**, dass er nicht der Prinz von Burgund war, nicht mit den Königen im Bunde.

„Tariq! Du erinnerst dich doch daran, was ich dir in Granada gezeigt habe!“

erstaunt = verwirrt
e Verwechslung = von
wechseln

fliehen, er....
r Beweis = dũkaz
=
beweisen

⁷⁶ S.196

Tariq wurde **bleich**. „Du hast darauf gedrängt“ sagte Boston, „ich sollte den Rucksack und seinen Inhalt **verbergen**, und das habe ich getan; und du glaubst doch nicht, dass dieser Philipp von Burgund...

Tariq antwortete nicht. Der Emir sah fragend von einem zum anderen.

Endlich nickte Tariq. „Nein, wie hätte er wohl solche...“ Er **zögerte**. Vom Rucksack, das begriff Boston, wollte er nicht sprechen. „Es passt nicht zusammen.“ Er nickte dem Emir zu. „Wir können ihm seine Geschichte wohl glauben. Eine Verwechslung.“ (...) ⁷⁷

Wer ist Emir?

Welche Unterschiede sind zwischen Emir und Isabella?

Weißt du etwas über das arabische Reich in Spanien?

bleich = ohne Farbe
verbergen, er....

zögern = váhat

⁷⁷ S.197

6. al – Andalus, April 1492

Tariq i emír uvěří jeho příběhu o záměně s burgundským princem a na královkém dvoře Alhambry a Boston je konečně v bezpečí. Jenže Tariq a Salomon už tuší, že s Bostonem není vše tak zcela v pořádku.

„Boston?“, fragte Salomon, lauter jetzt.(...) „Willst du es mir nicht erzählen? (...)“

„Besser, du fragst ihn nicht, Sohn Isaaks!“, sagte Tariq. „Er wird dir eine Geschichte **auf-tischen**, die du ihm nicht glauben kannst; aber danach wirst du sie nicht mehr vergessen! Du wirst **grübeln**, ob nicht vielleicht doch wahr sein könnte, was er behauptet, und es wird dir nicht besser gehen damit.“

Boston schwieg. Ich weiß ja viel zu wenig über diese Zeit, um zu **lügen**, dachte er. Wie könnte ich für Salomon eine glaubwürdige Geschichte erfinden, warum ich aus dem Norden hierher gewandert bin? Was ich dabei erlebt habe auf dem Weg? Er würde doch sofort bemerken, dass alles nur Unsinn ist, was ich mir ausdenke. Und Tariq weiß es sowieso.

„Erzähl mir deine Geschichte, Boston“, sagte Salomon wieder. „Noch **ungeheuerlicher** als das, was uns in Granada geschehen ist, seit die Könige herrschen, kann sie nicht sein. Warum sollte ich also nicht bereit sein, dir zu glauben?“(...)

„Ich bin durch die Zeit gereist“, sagte er leise.⁷⁸

Was denkst du, wie wird Salomon reagieren?

Wie würdest DU Salomon und Tariq überzeugen? Deine Ideen kannst du mit deinen Mitschülern diskutieren!

auf/tischen= etwas erzählen, berichten [was nicht der Wahrheit entspricht]

grübeln = nachdenken

lügen = nicht die Wahrheit sagen

unerheuerlich = unerhört

⁷⁸ S. 205

7. al – Andalus, April 1492

Mezitím byl nejvyššímu inkvizitorovi, Torquemadovi, donesen Bostonův batoh. Objev neznámých věcí způsobí hotový poprask a je i předveden před královnou Isabellou.

„Nicht das!“ sagte der Großinquisitor ungeduldig und **winkte ab**.

„Seht hier, was ich euch zeige!“ Er hob das Buch in die Höhe.

Talavera griff danach. „Es sieht merkwürdig aus, ich **gestehe** es“, sagte er. Er blätterte. „Und **die Schrift**...“ (...) ⁷⁹

Johanna beugte sich über Talaveras Schulter. Die Bilder waren bunt und grell und zeigten Gegenstände, die sie nicht **verstand**. Auch sonderbare Häuser waren darauf abgebildet und Menschen in merkwürdigen **Gewändern**; und dazwischen immer wieder das eine Wort, das sie erkannte: Granada.

„Welcher **Mönch**, und wäre er auch in feinsten Inkunabeln geübt, könnte wohl solche Bilder **verfertigen**? Welcher **Schnitzer** sie in den Druckstock schnitzen?“, rief Torquemada. „Und dann, Majestät“, er riss Talavera das Buch aus der Hand, „ist in dem unerklärlichen Buch auch von Euch die Rede, immer wieder von Euch!“

ab/winken = odmítnout
(mávnutím ruky)

gestehen=eine Tat, ein

Unrecht, das man

begangen hat, zugeben,

bekennen

e Schrift = von schreiben

verstehen, er...

r Mönch = r Pater, r

Ordenbruder

verfertigen = machen

r Schnitzer = řezbář

ausreißen = vytrhnout

er.....

⁷⁹ S.208

8. al – Andalus, April 1492

Jetzt suchte ihn also das ganze Land. Einen, der mit dem **Teufel im Bunde** war, würden auch die Mauren nicht vor der Inquisition **beschützen** und sicher auch die Juden nicht, egal wie sehr sie die Könige **hassten**. Und daran, dass sich die Nachricht von seinem unerklärlichen Besitz schneller als das Licht weiterverbreiten würde, hatte er keinen Zweifel mehr. Der Rucksack war ihr Beweis, vor allem sein Handy.⁸⁰ (...)

Ich bin ja viel zu müde, um zu denken, viel zu müde, um zu gehen. Nur einen kleinen, kleinen Schlaf, nur bis ich wieder denken, wieder gehen kann. Nur einen kleinen, kleinen Schlaf.

Boston **stolperte**.

„Na, na, na!“ sagte eine freundliche Stimme. Ein **Maultierkarren** kam vor ihm zum Stehen und wartete. „Was haben wir denn da für ein **erschöpftes** Maurenkind?“

Auf dem **Bock**, **die Zügel** locker in den braun gebrannten Händen, saß ein Mönch.

Boston wollte rennen. Ein **Mönch** war schlimmer als jeder andere, ein Diener jener Kirche, die **Scheiterhaufen** errichtete und **eifernd** jedem Ungläubigen nachstellte. Die ihn suchte, weil er im Bunde mit dem Teufel war. Ausgerechnet ein Mönch hatte ihn aufgespürt.

Aber seine Beine gehorchten ihm nicht mehr.⁸¹

Was denkst, was wird es jetzt passiert?

⁸⁰S. 282

⁸¹S. 289

beschützen = wehren

(ochránit)

hassten = nicht gern haben

stolpern = zakopnout

s Maultier = mula

r Bock = kozel, zde

kozlík

e Zügel = otěže

eifernd = horlivě

Angst vor + 3.p

Warum hat Boston Angst vor dem Mönch

9 al – Andalus, April 1492

Der Junge hielt den Kopf **gesenkt**, als wolle er sein Gesicht verbergen. Die weite Kutte schlotterte an seinem **mageren** Körper, es war keine Verwechslung gewesen. Nun würde sie alles erfahren.

„Rede!“, sagte Johanna.

Der Junge hob langsam den Kopf und sah sie an. Ganz so **erbärmlich** wie vor einer Woche sah er nicht mehr aus. Vielleicht lag das an seinem **geschorenen** Kopf. Vielleicht lag es aber auch daran, was sie jetzt von ihm wusste.⁸² (...)

Die Prinzessin **schnaubte**. „Hatte nicht ich dir eine Frage gestellt?“, rief sie. „Ich will wissen, wer du bist, Teufelsbündner!“

Sie könnte hübsch sein, dachte er. (...) Er wunderte sich über seine eigenen Gedanken. Er sollte lieber entscheiden, was er ihr erzählen wollte.

Boston **verneigte sich** und faltete die Hände. „Ich bin damals nach Granada gekommen, um ein Mönch zu werden!“ sagte er **entschlossen**. „Als ihr mich dann im funduq aufgegriffen habt, war ich gerade auf dem Weg ... Ich wollte ins Kloster, aber als ihr dann glaubtet...

„Unfug, sei still!“, sagte die Prinzessin. Ihre Augen blitzten vor **Zorn**. „Das kannst du meiner frommen Mutter erzählen, und nicht einmal sie wird dir glauben! Wir haben deine Geräte gefunden!“

senken = sklopit
mager = sehr schlank
schlotterte = zittern

erbärmlich = elend,
armselig
geschoren = von scheren

schnauben =
geräuschvoll durch die
Nase atmen

sich verneigen = sich
verbeugen

entscheiden, er....

r Zorn = hněv

leugnen = zapírat

⁸² S. 323

„Geräte?“, fragte Boston. Es hatte ja keinen Sinn zu **leugnen**.

„Das Ei „, sagte die Prinzessin.“Das Lederkissen mit dem gezahnten Eisenstreif! Das sonderbare Buch, in dem von Granada

die Rede ist, von meiner Mutter, sogar von Boabdil! Erkläre mir, wenn du kein Teufelsbündner bist, diese Gegenstände!“

„Ich weiß nicht, wovon du . . . „, sagte Boston, aber inzwischen war die Prinzessin noch zorniger geworden. Schon wieder war ihre Geduld erschöpft.

„Ich kann auch die Wachen rufen!“, zischte sie.(...)

„Du wirst mir aber nicht glauben“, sagte er. »Wenn du nicht einmal glauben wolltest, dass ich ein Mönch bin.“ Er sah sich suchen um.⁸³ (...)

„ Es ist eine längere Geschichte“, sagte er. „Ich komme nicht aus eurem Land“, sagte Boston vorsichtig. Die Prinzessin unterbrach ihn nicht. Vielleicht, dachte Boston **verblüfft**, es ihr ja sogar gefallen, wenn er ihr die Wahrheit erzählte. Und welche Wahl blieb ihm denn sonst, Handy und Rucksack zu erklären? Sie zu **überzeugen**, dass es nicht der Teufel war, der ihm diese Dinge übergeben hatte? „Ich komme nicht einmal aus eurer Zeit „

Wie sollte es Boston erklären? Stell dir vor, dass jemand nicht ein Handy kennt. Versuch es ihm erklären!

überzeugen = přesvědčit

zornig = von Zorn

schweigen, er....

⁸³S. 326

Die Prinzessin zuckte zusammen, aber sie schwieg noch immer. Offenbar machte die unglaubliche Wahrheit sie nicht so **zornig** wie seine Lügen vorher. (...)

„Die Zeit, in die ich gehöre, liegt noch mehr als fünfhundert Jahre in der Zukunft, sagte Boston und suchte ihre Augen. „Ich weiß, das klingt wie ein Märchen. Aber es ist wahr.“

Er wartete. Die Prinzessin schwieg. (...)

10. al – Andalus, April 1492

„Du sollst mir die Gerätschaften erklären.“

„Das Buch ist ein Buch“, sagte Boston. »Einfach ein Buch. Die Dinge sehen anders aus bei uns in meiner Zeit, das kannst du dir doch denken.“(...)

Amerika!, dachte er. Wenn ich die Prinzessin dazu bekommen kann, mir zu glauben: Könnte dann sie ihre Mutter **überzeugen**, dass Kolumbus reisen muss?

„Und was du Ei nennst, ist in Wirklichkeit ein Gerät, mit dem Menschen an anderen Orten **sprechen** kann; und die ledere Tasche...“

„Phhht!“ sagte die Prinzessin. „Es ist ein Licht! Das Ei ist ein Licht!“(...)

„Und wie willst du das alles **beweisen**?“ fragte Johanna. „Dass du aus der Zukunft kommst? Dass die Geräte also Geräte der Zukunft sind und nicht Geräte des Teufels? Wie willst du das beweisen?“

Boston schwieg. (...) Dann fiel ihm plötzlich ein, wie Johanna ihm helfen konnte. Natürlich! Sie war eine Prinzessin, wenn er sie überzeugen konnte...

Zuerst Amerika. Und danach Tariq und Salomon. „Und darum, verstehst du „, sagte er **eindringlich** und versuchte, ihr in

sprach....

beweisen, er....

eindringlich = naléhavý

die Augen zu sehen, „weil ich aus der Zukunft komme: Darum weiß ich vieles über eure Zeit! Ich weiß, was geschehen wird in den nächsten fünfhundert Jahren! Und darum weiß ich auch - hörst du mir zu? „⁸⁴ (...)

Die Pinzessin nickte. „Fahr fort“, sagte sie unfreundlich.

Sie zog die Hand mit dem Tütchen zurück und hielt sie sich dicht unter die Augen. „Ket -was?“, fragte sie. Sie durfte nicht glauben, dass er sie zum **Narren** hielt. Er brauchte sie, er brauchte sie.

„Ketchup!“, sagte Boston. „Einfach nur Ketchup! Aber den kennt **wahrscheinlich** auch noch nicht. Man macht ihn aus Tomaten.“

Erst als er Johannes verwirrtes Gesicht sah, fiel ihm ein, dass sie keine Tomaten kennen konnte. Tomaten **wuchsen** in Amerika; und Amerika war nicht entdeckt.

„Das kommt aus Amerika!“, sagte Boston. „Guck mal, Johannal! Wovon ich dir erzählt habe! Ihr müsst Colön reisen lassen!“

Mit einem schnellen **Griff** nahm er ihr das Tütchen aus der Hand (...).⁸⁵

„Hier reißt man es auf!“ sagte Boston. „Siehst du? So.“ Mit spitzen Finger fasste er das Päckchen an der oberen **Kante**; an der Perforation riss es auf. Er war vorsichtig. Ketchup machte **eklige** Flecken, es musste ja nicht spritzen. „Hier!“, sagte Boston.

r Narr = blázen

wahrscheinlich =
pravděpodobně

wachsen = groß werden
= er...

r Griff = e Bewegung

e Kante = okraj

e Perforation = dírkování

eklig = hässlich

recken = vystrčit

sich beruhigen = uklidnit
se
quellen = proudit, prýštit

⁸⁴S. 328

⁸⁵S. 330

Die Prinzessin beugte sich ein wenig vor, während sie ihre Füße nicht vom Fleck bewegte. Sie **reckte** den Hals, dann stieß sie einen unterdrückten Schrei aus. Eine Hand wanderte zu ihrem Mund.⁸⁶

„Ketchup!“, sagte Boston **beruhigend**. Er drückte auf das Tütchen, der Ketchup **quoll** über den Rand. Er leckte ihn ab und hielt der Prinzessin das Tütchen hin. „Probier mal!“

Dann erst **sah** er, dass sie zitterte. Sie zitterte so sehr, dass er **Angst bekam**.⁸⁷

Johanna spürte, dass ihre Beine **nachgaben**. In Segovia, hieß es, hätten die Juden Christenkinder geschlachtet, um ihr Blut zu trinken. Der Teufel wollte Christenblut.

Sie zitterte so sehr, dass sie nicht einmal mehr schreien konnte.“ Das ist doch nur Ketchup!“ rief der Knabe wieder. Dann nahm er einen großen Schluck. An seinem Augen sah sie, wie sehr es ihm schmeckte.

Jetzt endlich konnte si **brüllen**.⁸⁸

Warum glaubt sie ihm nicht?

Wovor hat sie Angst?

⁸⁶S.331

⁸⁷S.331

⁸⁸S.335

sehen, er...

Angst bekommen
nach/gaben = povolovat

brüllen = schreien

11.al – Andalus, April 1492

„Der Teufelsbündner!“, rief der Großinquisitor (...)

„Nun, haben wir euch also alle zusammen!“(..)⁸⁹

„Nun, Teufelsbündner, willst du nicht deine Kumpane begrüßen? Diese drei hier behaupten, dich nicht zu kennen!“

„Ich bin kein Teufelsbündner!“, sagte Boston und sah dem Großinquisitor direkt in die Augen. „Das ist doch alles Unsinn!“

„ Kennst du die drei, oder kennst du sie nicht?“, rief der Großinquisitor. „**Lautete** so nicht meine Frage?“(...)

„Ich habe sie noch nie gesehen“, sagte er. Er sah, wie Tariqs Schultern nach unten sankten. Isaak schwankte. „Und ich bin auch kein Teufelsbündner!“

„Wir haben ihn bei der Prinzessin gefunden!“, rief der Soldat, der

Boston noch immer den Arm schmerzhaft auf dem Rücken hochgebogen hatte. „Er hat Blut getrunken, Blut, Eminenz! Die Prinzessin....“ (...)

„Johanna!“, rief die Königin. Sie sprang nicht auf, sie tat keinen Schritt auf ihr Kind zu.“Er hat doch nicht ...!“ Sie sah ihre Tochter fragend an. (...)⁹⁰

„Es war gar kein Blut! Es war einfach nur Ketchup!“ Ich kann es doch beweisen!“

Der Großinquisitor lachte. „Holt **die Daumenschrauben!**“, sagte er.“

Wozu nutzt die Inquisition die Folter? Und wozu genau dienen die Daumenschrauben?

⁸⁹S. 342

⁹⁰S. 343

lauten

e Daumenschrauben =
ein Instrument zum
Foltern

(...), „Der Akku ist leer“, flüsterte Boston wieder. „Es geht nur, wenn es Storm hat. Der Akku ist leer“.⁹¹

„Akku! Strom! Wovon redest du, Knabe!“ Mit seiner alten zitternden Hand versuchte er wie eben Boston, das Handy einzuschalten. Das Display blieb dunkel.

„Nun haben wir den **endgültigen** Beweis!“, schrie er und drückte die Taste wieder und wieder. „Habe ich nicht selbst immer wieder das Licht **leuchten** lassen in diesem Gerät des Teufels, habe ich nicht darin die Töne erklingen lassen? Nun aber bleibt es dunkel und **stumm!** Der Knabe hat das Gerät **verzaubert**, damit wir nicht entdecken sollen, was der Teufel darin **verbirgt!** Was der Teufel damit **bezweckt!** Welchen Beweis brauchen wir noch?“

„Es passiert, wenn man es zu lange angeschaltet lässt!“, rief Boston. „Bitte! Es passiert einfach nur, wenn...“

„Bringt sie zurück in den **Kerker!**“, sagte der Großinquisitor, als hätte Boston nicht gesprochen. „Diese drei hier“, er zeigte auf Isaak, Tariq und Salomon, „sollen auf dem **Scheiterhaufen** brennen, denn sie haben das Edikt der Könige übertreten. Aber diesen hier!“ Seine Augen waren **schmal** wie **Schlitze**. Er lächelte Boston an. „Lasst vorher alle Instrumente schmecken. Haltet alles bereit, denn ich will dabei sein! Wir beginnen mit den **Daumenschrauben**. Morgen, schon morgen! Seine Seele ist so **verstockt**, dass es, um sie zu retten, nicht genügt, wenn er brennt. **Treibt** ihm den Teufel **aus!**“, „Nein!“, brüllte Boston. „Nein!“⁹²

Warum reagiert der Großinquisitor so feindlich und aggressiv?

⁹¹S. 347

⁹²S. 348

endgültigen = definitiv

leuchten = scheinen

verzaubern = durch
Zauberei

verwandeln(očarovat)
verbergen, er...

bezwecken = vor/haben

brennen, er...

schmal = eng

r Schlitze = zde štěrbin

verstocken = zatvrzeli

aus/treiben = vyhnat

12. al – Andalus, April 1492

Ochutnáním té podezřelé tekutiny, co vypadala jako krev, poznala Johanna, že Boston opravdu nelhal! A byla to právě ona, kdo ho prozradil a vydal na poslas Inkvizici. Konečně potkala něco tak úžasného a ona to zničila! A protože to byla ona, kdo ho převedl do vězení, tak to bude zase jen ona, kdo ho odtud odvede.

Die Tür öffnete sich einen **Spalt**, und Johanna trat ein; dann drehte sich von außen der Schlüssel im Schloss. Boston setzte sich **aufrecht**.

„Psst!“, flüsterte die Prinzessin und drehte **lauschend** den Kopf. „Wartet, bis er uns nicht mehr hören kann!“

Auch die anderen starrten sie jetzt an.

„Sie ist **wahnsinnig!**, sagte Tariq und rieb sich die Augen.“Was kommst du hierher? Wir könnten dich **erschlagen**, Prinzessin! Wir könnten ...“

Salomon unterbrach ihn. „Wir könnten sie als **Geisel** nehmen!“ flüsterte er. »Wir nehmen sie als Geisel, damit die Königin uns ab' ziehen lässt!“Er sprang auf.

„Ich glaube, das solltet ihr lassen!“, sagte Johanna. Tariq hatte ihren Arm gepackt; sie versuchte **vergeblich**, sich aus seinem Griff zu befreien. „Wie weit würdet ihr, glaubt ihr denn, kommen?“ (...) „Was glaubt ihr denn wohl, warum ich gekommen bin? Was? Um euch zu befreien, ihr Dummköpfe!“⁹³ (...)

»Hört mir zu! Alles muss geschehen. wie ich es euch sage! Der **Tölpel** dort draußen wird die Tür **aufschließen**, und noch bevor er seinen Säbel ziehen kann. **überwältigt** ihr ihn

r Spalt = wie Schlitz
aufrecht = rovně

lauschen = zuhören

wahnsinnig = verrückt

r Geisel = Person, die zu dem Zweck gefangen genommen, festgehalten wird, dass für ihre Freilassung bestimmte, gegen einen Dritten gerichtete Forderungen erfüllt werden
vergeblich = marně

r Tölpel = r Dummkopf

aufschließen, er...

überwältigen = přemoci
berichten = sagen

⁹³S.389

gemeinsam und schleift mich mit euch aus dem Kerker fort. Ich werde brüllen. Ich werde um Hilfe schreien. davon werden die übrigen Gefangenen der Königin später **berichten**.“

13. al – Andalus, April 1492

Boston seskočil za odhozenou kachlí z vozu a po chvíli hledání ji našel. Měl ve svých rukou zpátky naději ve svou budoucnost! Vůz se ale pomalu vzdaloval. Jeho společníci nemohli riskovat, že budou odhaleni. Boston si toho však ani nevšiml a vydal se zpátky do paláce. Už věděl, co s tou kouzelnou kachlí má dělat.

In der Mitte des Exerzierplatzes stand die Prinzessin

„Knabe!“, rief sie- Sie schlug sich die Hand vor den Mund. „Warum bist du nicht mit ihnen **geflohen?**“ (...)

„Kommt mit mir !“ zischte Johanna. Sie packte ihn am Arm.

Gleich mussten die **Verfolger** bei ihnen sein.

Boston wollte sich wehren aber er hatte keine Kraft mehr. Alles war **fehlgeschlagen**; alles war gleichgültig .

„Hier entlang! Durch den Botschaftersaall!“

Die schmalen Fenster lagen hoch. Die Sonne hatte sie schon **erreicht**. Finger aus Licht tasteten sich über die Wände, ließen azulejos aufleuchten, Gold und Blau. Und rings um alle Wände der Schriftzug; wa-la ghaliba illa'llah. Wieder und wieder. Und dann die hässliche **Lücke** wie eine Wunde.

„Komm hinaus in den Hof!“, flüsterte die Prinzessin. »Komm schnell!« Er wollte **sich** nicht **beeilen**, alles war gleichgültig jetzt. Nie mehr wieder fliehen, sich nie mehr wieder verstecken. Es sollte zu Ende sein. Boston beachtete sie nicht. **Behutsam** hob er die Fliese. Dieses noch, ganz zuletzt. Ihre

fliehen = utéct
r

r Verfolger = von
verfolgen

fehlgeschlagen = keinen
Erfolg haben, misslingen

erreichen = dostat se

e Lücke = Spalt, Loch

sich beeilen, er...

zerborsten = popraskat
fügen = zde zapadnout

zerborstenen Kanten **fügten sich** **glatt** in die Lücke in der Wand und schlossen die Wunde. ⁹⁴

Warum ist Boston wieder zurückgekommen?

⁹⁴ S. 403

14. Gegenwart

„Bist du nicht froh, Boston, Alter, Dicker? Ej, Kleiner, du musst doch voll froh sein, hier wieder wegzukommen!“

War er froh? Boston war sich nicht sicher.

Auf Wiedersehen, Tariq, dachte er. Salomon, auf Wiedersehen. Und Johanna, du auch. Was habe ich alles erlebt. Ich hoffe, euch geht es gut.

Vorne im Bus saß seine Mutter neben Frau Hilbert und dem schüchternen Spanischreferendar.

„Ej, weißt du, was uns so ein **Spinner** in diesem Basar da erzählt hat? Bei diesem Platz? Hat Tukan schon erzählt?“

Boston schüttelte den Kopf. „Bib-Rambla meinst du“, sagte er. „Alcaiceria.“

Sergej nickte. „Voll die Scheiße, Dicker!“, sagte er. „Der hat sich voll ins Hemd gepisst! Dass du in die Vergangenheit gereist bist! Zeitreise, echt! Hat der voll dran geglaubt!“ Er schlug sich auf die **Schenkel**.

„Bin ich ja auch“, sagte Boston.⁹⁵

Der ganze Bus lachte. Sylvia warf ihm ein Lächeln zu. Boston lachte mit. Meine Leute, dachte er. Meine Leute.

„So voll der Scheiß!“, sagte Tukan. „Aber echt! In die Vergangenheit, Alter! Wozu sollte das denn wohl gut sein, oder? Oder?“

Boston nickte. „Vielleicht, damit Amerika entdeckt werden konnte?“, sagte er. Tukan starrte ihn verständnislos an, Kader, Sergej. Als sie brüllten vor Lachen, lachte Boston mit.⁹⁶

⁹⁵S.413

⁹⁶S.414

r Spinner = blázen
spinnen = blbnout

die Schenkel = stehna

15. al – Andalus, April 1492

Die **Wellen schlugen** saugend gegen den Strand von Palos. Es war eine sternklare Nacht, mit **Milchstraße** glänzte unwirklich, durchscheinend wie ein weißer Schleier.

„Da!“ rief Salomon. „Ein Komet! Ich habe einen Kometen gesehen!“ „Jetzt ist dafür die Zeit“, sagte Isaak. Sie waren gekommen, um Abschied zu nehmen von der Heimat, für immer.

„Und Tariq? “ sagte Salomon. „Ob der Mönch ihn mitgenommen hat bis in die al-Pudxarras, wie er es ihm versprochen hat? Und Boston, was ist jetzt mit ihm? Haben sie ihn **gefasst**?“

Isaak schwieg, dann schüttelte er den Kopf. „Wir hätten davon gehört, wenn der Teufelsbündner aufgegriffen worden wäre“, sagte er. „Dein Freund ist wieder zu Hause.“

„Morgen werden wir **segeln**: Und was kommt danach?“

Unwirklich wandten sie sich beide dem Hafen zu, in dem die drei Karavellen sanft auf der Dünung schaukelten. Ihre **Masten** ragten hinauf in den Himmel.

„Dann entdecken wir eine neue Welt?“, sagte Isaak. Er lächelte. Zwei Sternschnuppen, dann eine dritte, kreuzten sich in ihrer Bahn und verglühten.

„Oder **zweifelst** du **daran**? Dann entdecken wir eine neue Welt.“⁹⁷

Wohin fahren sie eigentlich ?

Was soll die neue Welt darstellen?

⁹⁷S.415

schlagen, er. . . .

e Welle = vlna
e Milchstraße?

fassen = chytit,
dopadnout

segeln = plavit se

unwillkürlich = bezděčný

r Mast = stožár

zweifeln an

Shrnutí

Diplomová práce na téma *Propojení společenského románu a fantazy na příkladu tvorby Kirsten Boie. Didaktická adaptace románu "Alhambra"* pojednává o důležitosti role literatury pro výuku cizího jazyka. V teoretické části vysvětluje její přínos pro vyučovací hodinu a specifické podmínky, jenž musí být splněny, aby bylo dosaženo efektivních výsledků a rozvoje klíčových kompetencí žáka. Diplomová práce se ale také orientuje na motivaci a zábavu, kterou by čtení krásné literatury ve vyučovací hodině mělo přinášet. Text, který je ve výuce žáky použit, by je neměl demotivovat nebo způsobovat negativní pocity z četby, aby pak celá práce s krásnou literaturou nevedla k opačnému cíli, než bylo původně zamýšleno. Práce s krásnou literaturou by neměla vést jen k zlepšení cizojazyčných schopností a k rozvoji klíčových kompetencí, její druhou a neméně důležitou úlohou je přispění k celkovému osobnostnímu rozvoji čtenáře.

Hlavní cíl práce se nachází v druhé části diplomové práce. Jedná se o celkové zpracování románu „Alhambra“ do didaktického alternativního materiálu. Práce přináší detailní pohled na výše zmíněný román, včetně analýzy historické správnosti postav. Autorka věnovala tomuto bodu velkou pozornost, čímž dosáhla toho, že román odpovídá dochovaným historickým materiálům a vybízí tak k využití při mezipředmětových projektech nebo jako doplnění multikulturní výchovy.

Román je zpracován do alternativní didaktické podoby, jenž nabízí mnoho možností využití. Tato didaktická adaptace není založena na zjednodušení textu ale na jeho zkrácení a výběr kapitol tak, aby celý materiál ve své zkrácené podobě dokázal interpretovat celistvou stěžejní linii příběhu. Nejedná se tedy o ohraničené kapitoly, nýbrž o výběr stěžejních zlomů v příběhu tak, aby byl čtenář schopen celý děj bez problémů pochopit a vnímat četbu jako plynulý proces. Kvůli rozsahu byl k přechodu mezi jednotlivými kapitolami využit český jazyk, který čtenáři plynule pomůže s přechodem do další kapitoly. Tento přechod usnadňuje také čtenářovu orientaci v náročné dějové linii. Tento alternativní materiál je určen pro pokročilé studenty německého jazyka, jehož hlavním úkolem je podpora při rozvoje základních dovedností, jenž jsou nezbytné k celkovému ovládnutí jazyka. Nejedná se však jen o ryze pasivní médium, materiál obsahuje také aktivační body, které zabraňují „prázdnému“ čtení bez porozumění sdělení a jeho myšlenky. V tomto bodě představuje tento alternativní výukový materiál volbu pedagoga, jenž se může sám rozhodnout na míru aktivního používání a jenž si zvolí způsob práce, tak, aby odpovídala jeho předem vytyčeným cílům výuky.

Zpracování románu do alternativního didaktického materiálu potvrdilo fakt, že pro pochopení předloženého textu nestačí jen jazykové znalosti, ale je nutné, aby byl čtenář schopen vnímat a pochopit mimojazykové souvislosti, jako například historický kontext nebo problémy spojené s multikulturním složením společnosti. Literární dílo představuje nástavbu jazyka, je to konkrétní reference k historickým a společenským událostem v čase a prostoru, ve kterých vzniklo a které tímto často poukazuje na aktuální problematiku.

Nicméně nemá tento didaktický materiál být vnímán jako jen čistě pasivní médium, materiál obsahuje také aktivační body, které mají zabránit vyhnout se "prázdnému" čtení bez pochopení sdělení a základní myšlenky. V tomto bodě poskytuje alternativní materiál volbu pedagoga, který se může sám rozhodnout, v jaké míře bude využít aktivizující potenciál didaktického materiálu, tak, aby pracovní proces odpovídal jeho stanoveným výukovým cílům. Pro usnadnění četby je na každé straně vložen postranní sloupec, který obsahuje komplikovaná slova, fráze nebo slovesné tvary. Didaktické zpracování slovní zásoby ale nepřipomíná klasický slovníček, svou formou nutí čtenáře, aby s ním pracoval. Kromě aktivizujících podmetů je v didaktickém materiálu na každé straně ucedena ještě informace o čísle strany, která přímo odkazuje na originální verzi románu, se kterou bylo původně pracováno. V případě zájmu má tak čtenář možnost si určité pasáže vyhledat a přečíst si je v původní a nezkrácené verzi.

Pro bližší seznámení s knihou byla v rámci práce vytvořena i obrazová prezentace (viz příloha), kterou může pedagog využít k nastínění dobové problematiky a geografického umístění, tak aby byl u žáků vzbuzen dostatečný zájem k budoucí práci s tímto materiálem. Kromě toho zprostředkovává určitou výchozí informaci, která pak při samotné četbě alternativního materiálu pomůže s porozuměním historického prostředí a mezikulturních problémů.

V rámci diplomové práce je představen jen náhled alternativního materiálu, celé jeho zpracování je kvůli požadovanému rozsahu k diplomové práci dodatečně přiloženo.

Zusammenfassung

Die Diplomarbeit zum Thema *Verbindung des Gesellschaftsromans und der Fantasy an dem Beispiel des Schaffens von Kirsten Boie*. Die didaktische Adaptation des Romans "Alhambra" behandelt die Wichtigkeit der Rolle von Literatur für den Fremdsprachenunterricht. Aufgrund der Studie der Fachliteratur beschäftigt sich die Arbeit mit der Frage, ob es möglich ist die schöne Literatur an den Fremdsprachenunterricht anzupassen. Im theoretischen Teil erklärt es den Gesamtbeitrag für die Unterrichtsstunde und spezifische Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um effektive Ergebnisse und Entwicklung der Schlüsselkompetenzen des Schülers zu erreichen. Die Diplomarbeit orientiert sich aber auch auf die Motivation und Spaß, die das Lesen der schönen Literatur in die Unterrichtsstunde bringen soll. Der im Unterricht genutzte Text soll den Schüler bestimmt vom Gesamtlesen nicht entmutigen oder wie auch negative Gefühle nicht verursachen, damit so die ganze Arbeit mit der Literatur zu einem entgegengesetzten Ziel nicht führt, als es ursprünglich beabsichtigt wurde. Die Arbeit mit der Literatur soll nicht nur zur Besserung der fremdsprachigen Fähigkeiten führen und die Schlüsselkompetenzen entwickeln, ihre zweite und trotzdem nicht weniger wichtige Aufgabe ist der Gesamtentwicklung von der Persönlichkeit des Lesers zu helfen.

Das Hauptziel der Arbeit befindet sich im zweiten Teil der Diplomarbeit. Es handelt sich um die Gesamtbearbeitung des Romans „Alhambra“ in ein didaktisches alternatives Material. Die Arbeit bringt eine detaillierte Ansicht auf den oben erwähnten Roman, einschließlich der Analyse von der historischen Richtigkeit der Persönlichkeiten. Die Autorin hat diesem Punkt eine große Aufmerksamkeit gewidmet, womit sie das erreicht hat, dass der Roman den erhaltenen historischen Materialien entspricht und so zu der Verwendung bei den Zwischenfachprojekten oder als eine Ergänzung der multikulturellen Erziehung auffordert.

Der Roman ist in eine alternative didaktische Form bearbeitet, die viele Möglichkeiten für die Verwendung bietet. Diese didaktische Adaptation ist nicht auf der Textvereinfachung, sondern auf der Textverkürzung und der Kapitelauswahl so gegründet, dass das ganze Material in seiner verkürzten Form die kompakte tragende Linie der Geschichte interpretieren schafft. Es handelt sich also um keine getrennten Kapitel, sondern um die Auswahl von den Kapitel so, dass der Leser fähig ist die ganze Geschichte problemlos zu verstehen und

das Lesen als einen fließenden Prozess wahrzunehmen. Wegen des Umfangs wurden für den Übergang zwischen den Kapiteln kurze Texte in tschechischer Sprache genutzt, die den Leser fließend in die nächste Kapitel übertragen sollen und die für ihn auch als ein Anhaltspunkt für die Orientierung in der anspruchsvollen Geschichte und dem Lesen dienen sollen. Dieses alternative Material ist für die fortgeschrittenen Studenten der deutschen Sprache bestimmt, seine Hauptaufgabe ist die Unterstützung bei der Entwicklung der Grundfähigkeiten, die für die Gesamtbewältigung der Fremdsprache nötig sind.

Die Textbearbeitung in diese alternative didaktische Form hat den Fakt bestätigt, dass für das Verständnis des vorgelegenen Textes nur Sprachkenntnisse nicht reichen, es ist jedoch nötig, dass der Leser fähig ist auch die außersprachlichen Zusammenhänge wahrzunehmen und zu verstehen, wie zum Beispiel der historische Kontext oder das Problem der multikulturellen Zusammensetzung der Gesellschaft sind. Das Literaturwerk stellt einen gewissen Sprachenaufbau dar, ist eine konkrete Referenz zu den historischen und gesellschaftlichen Zeit- und Raumereignissen, die oft auf die aktuelle Zeitproblematik verweisen, als das Werk entstanden ist.

Es handelt sich jedoch nicht nur um ein rein passives Medium, das Material enthält auch die Aktivierungspunkte, die das „leere“ Lesen ohne das Verständnis der Mitteilung und der Gedanke verhindern. In diesem Punkt stellt dieses alternative Unterrichtsmaterial die Wahl des Pädagogen dar, der sich selbst für das Maß der aktiven Nutzung entscheiden kann und der sich die Arbeitsweise so wählt, dass es seinen vorher festgelegten Unterrichtszielen entspricht. Für die Erleichterung des Lesens ist auf jeder Seite eine Seitenspalte angeführt, die komplizierte Wörter, Phrasen oder Verbalformen enthält. Die didaktische Bearbeitung des Wortschatzes erinnert jedoch an keinen klassischen Wortindex, mit der Form zwingt es den Leser, um es zu ergänzen und allgemein damit zu arbeiten, Außer den angeführten aktivierenden Geräten ist in dem alternativen didaktischen Material noch die Information über die Seitennummer angeführt, die auf die bearbeitete originelle Romanversion verweist. Im Interessenfall bekommt also der Leser die Möglichkeit die bestimmten Passagen aufzufinden und sie in der ursprünglichen, nicht verkürzten Fassung zu lesen.

Für näheres Bekanntmachen mit dem Buch wurde im Rahmen der Arbeit auch eine Bildpräsentation gebildet (siehe Beilage), die der Pädagoge für die Andeutung der Zeitproblematik und der geografischen Platzierung nutzen kann, und zwar um bei den Schülern

genügende Interesse zu der zukünftigen Arbeit mit diesem Material zu erregen. Außerdem vermittelt er eine gewisse Ausgangsinformation und Kenntnisse, die dann beim selbstständigen Lesen des alternativen Materials dem Leser mit dem Verständnis der historischen Umwelt und der interkulturellen Probleme helfen.

Im Rahmen der Diplomarbeit ist nur eine Sicht des alternativen Materials vorgestellt, die ganze Bearbeitung ist wegen des geforderten Umfangs der Diplomarbeit zusätzlich beigelegt.

Závěr

V rámci zpracování mé diplomové práce mě studium odborné literatury přesvědčilo o tom, že je možné adaptovat krásnou literaturu k výuce cizího jazyka tak, aby to bylo pro cílového čtenáře, tedy žáka příjemné a dokonce i zábavné. Bohužel jsem neměla možnost ověřit si své výsledky v praxi ale i přesto jsem přesvědčena, že je myšlenka o zapojení krásné literatury do cizojazyčné výuky velmi přínosná.

Práce na didaktické adaptaci k románu „Alhambra” pro mě bylo potvrzením faktu, že znalost cizího jazyka je jedna věc, ale porozumnění literárnímu dílu je věc druhá. Literární dílo (v mém případě román „Alhambra“) je odrazem doby svého vzniku, představuje určitou jazykovou nástavbu, je konkrétní uměleckou reflexí k určitým událostem v prostoru a čase. Porozumnění obsahu literárního díla a jeho kontextu je klíčem k pochopení autorova sdělení čtenáři. Přestože se v románu „Alhambra“ odehrává prakticky celý příběh ve středověkém Španělsku, je interkulturní a intergeriliózní problematika natolik závažná, že není pochyb, že jej autorka využila jako zrcadlo své vlastní doby.

Tento román dokazuje svůj potenciál nejen v poutavém stylu autorky a strhujícím příběhu, disponuje i atraktivním tématem a kulisami. To všechno podporuje myšlenku, že četba v hodině nemusí být nudná. Žáci se při čtení (nejen didaktického alternativního materiálu) mohou i dobře bavit a zároveň budou, díky aktivizujícím podmínkám v rámci alternativního didaktického materiálu, nejen zlepšovat své cizojazyčné schopnosti a klíčové kompetence ale současně bude i podpořen celkový rozvoj jejich osobnosti.

Seznam literatury

Primární prameny

[1] BOIE, K., *Alhambra*, Friedrich Oetinger, Hamburg, 2007

Sekundární prameny

[2] ABRAHAM U., KEPSEK, M., *Literaturdidaktik, Eine Einführung*, Erich Schmidt Verlag, Berlin 2009

[3] BISCHO, M., KESSLING, V., KRECHEL, R., *Landeskunde und Literaturdidaktik, Fernstudieneinheit 3*, Langenscheidt, Goethe – Institut, München, 1999

[4] BUČKOVÁ, T. *Interkulturní aspekty literatury pro děti a mládež – část I. Cizí jazyky*, 2011 – 2012, roč. 55, č. 1, s. 8 – 17. ISSN 1210-0811.

[5] BUČKOVÁ, T. *Interkulturní aspekty literatury pro děti a mládež – část II. Cizí jazyky*, 2011 – 2012, roč. 55, č. 4, s. 8 – 14. ISSN 1210-0811.

[6] BUČKOVÁ, T. *Interkulturní aspekty literatury pro děti a mládež – část III. Literární komunikace z pohledu celostní pedagogiky a i praxe. Cizí jazyky*, 2011 – 2012, roč. 55, č. 5, s. 7 – 14. ISSN 1210-0811.

[7] BUČKOVÁ, T., *Einige Gedanken zur Literaturführer-Methode des kreatives Lesens beim Umgang mit fremdsprachiger Literatur. "Bericht" über „eine Lesereise“ durch den Roman „Malka Mai von Mirjam Pressler*

[8] DAUBERT, H., *Immer auf Seiten der Kinder. Über die Romane von Kirsten Boie. Laudatio auf Kirsten Boie anlässlich der Nominierung zum Hans-Christian-Andersen Preis*, Juli 2001.

[9] De LOLLIS, C., *Život Kryštofa Kolumba*, Praha, nakl. , Praha, 1992

- [10] JANÁČEK, J., *Čtyři plavby Kryštofa Kolumba*, nakl. Panorama, Praha, 1992
- [11] MAIER, K. E. *Jugendliteratur : Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung*. Bad Heilbronn : Julius Klinkhardt, 1993. ISBN 3-7815-0750-5.
- [12] MOFFIT, G. „Oya“? – O, ja! *Reading Jugendliteratur in the German Classroom*“, Die Unterrichtspraxis, 1998
- [13] OSBERGHAUS, M., *Die Kunst, Kindheit in Originalgröße zu schreiben. Von der Tiefenschärfe der Alltagsgefühle und der Instanz des richtigen Tonfalls: Kirsten Boie hat Astrid Lindgrens Erbe angetreten*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 14. Oktober 2006, Nr.239, S.43.
- [14] O’SULLIVAN, RÖSLER, D., *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2013
- [15] STEFFENS, W., *Kirsten Boies Kinder- und Jugendbücher in der Grundschule und Sekundarstufe I.*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006
- [16] UMBIETO, Arteta. *Dějiny Španělska*, Praha: Lidové noviny, 1995.
- [17] ZBAVITEL, D., *Dějiny Španělska a Portugalska*, Praha, nakl. Andromeda, Praha 1994

Elektronické odkazy

- http://userweb.pedf.cuni.cz/~tb/storage/1305701266_sb_literaturdidaktik_theorie.pdf
- https://userweb.pedf.cuni.cz/tb/storage/1334736994_sb_interkultaspelpdm_castii_pedpraxe_p_reduverejnenim.pdf
- http://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-rezensionen.php?Alhambra&id=1439&start=&kategorie=Jugendb%FCcher&buchreihe=&les_ealter=12&sprache=deJa
- <http://www.kirsten-boie.de/kirsten-boie-interviews.php?kategorie=Interviews&id=4&sprache=de>
- http://kcjl.upol.cz/kombecj/studijni_opory/vybrane_kapitoly_didaktika_literatury.pdf

Přílohy

Průvodní prezentace k představení knihy

