

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

**Práce s poezií v hodinách ČJL na střední škole
Workind with poetry in secondary school Czech langusge and literature
classes**

Bc. Jan Zajíček

Katedra české literatury
Vedoucí diplomové práce: Mgr. Filip Komberec, Ph.D.
Studijní program: Navazující magisterské studium ČJ/ZSV

2021

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Práce s poezií v hodinách ČJL na střední škole vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne

.....

Jan Zajíček

Poděkování

Rád bych poděkoval Mgr. Filipu Kombercovi Ph.D. za jeho cenné rady při vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěl poděkovat svým studentům, s nimiž jsem realizoval výukové lekce představené v této diplomové práci, za jejich originální práce a za jejich zpětnou vazbu k realizovaným aktivitám.

Anotace

Diplomová práce se zabývá způsoby práce s poezií v hodinách ČJL při výuce na střední škole. V teoretické části zkoumá vztah studentů k poezii, hledá smysl poezie z pohledu středoškolských studentů. V praktické části představuje celé lekce i dílčí aktivity zaměřené na výuku poezie, které byly realizované v hodinách ČJL. Lekce i aktivity jsou doplněny reflexí a autentickými ukázkami studentských prací, které byly v rámci realizovaných lekcí a aktivit studenty vytvořeny.

Klíčová slova

Poezie, výuková lekce, didaktika, literatura, střední škola

Annotation

The dissertation is concerned with the different kinds of working with poetry in ČJL (Czech Language and Literature) classes in high school. In the theoretical part, students' relationship towards poetry is studied, attempting to find the purpose of poetry from the viewpoint of high school students. In the practical part, entire classes and separate activities with a focus on poetry are introduced. These classes were carried out in actual classes of ČJL. Both classes and activities are supplemented with reflection and authentic excerpts of students' work, which was created during the aforementioned classes and activities.

Keywords

Poetry, Class session, Didactics, Literature, High school

Obsah

Úvod.....	8
A – Teoretická část	
1. Poezie	10
2. K čemu je poezie?	13
3. Studenti základních a středních škol a poezie, výzkumy J. Valy.....	15
3.1 Výzkum J. Valy na středních školách	16
4. Poezie ve výuce českého jazyka a literatury	18
4.1 Recitace	18
4.2 Interpretace.....	19
4.3 Psaní poezie.....	20
B – Praktická část	
5. Vytváření vlastních básnických textů.....	22
6. Projektový úkol: věta každý den.....	23
6.1 Reflexe průběhu celého projektového úkolu	24
7. Dotazníkové šetření: hudba a poezie	25
8. Literární kroužky	28
8.1 Lekce s využitím metody literárních kroužků	29
8.2 Reflexe průběhu lekce	31
9. Blackout poetry	33
9.1 Lekce na moderní umělecký směr: Poetismus.....	33
9.2 Reflexe průběhu celé lekce	37
10. Lekce s využitím didaktické pomůcky	40
10.1 Reflexe průběhu celé lekce	43
11. Lekce s využitím dramatických metod.....	46
11.1 Reflexe průběhu celé lekce	58
12. Další aktivity s poezií.....	61
12.1 Doplnování slov do básně	61
12.2 A básník básně nalézá	66
12.3 Co by byl, kdyby byl...?	68
12.4 Báseň a ekonomie	69
12.5 Kreslení básně.....	69
Závěr.....	71
Seznam použité literatury.....	72
Seznam použité beletristické literatury	74
Seznam příloh	75
Příloha č. 1 ke kapitole Vytváření vlastních básnických textů	76

Příloha č. 2 ke kapitole Vytváření vlastních básnických textů	90
Příloha č. 3 ke kapitole Projektový úkol: věta každý den	92
Příloha č. 4 ke kapitole Lekce na moderní umělecký směr: Poetismus	95
Příloha č. 5 ke kapitole Lekce s využitím didaktické pomůcky	99
Příloha 5a zpovědníková pečeť	99
Příloha 5b hádankářova pečeť	102
Příloha 5c věštcova pečeť	106
Příloha 5d básníková pečeť	110
Příloha č. 6 ke kapitole Kreslení básně	114

Úvod

V této diplomové práci se zabývám prací s poezií v hodinách českého jazyka a literatury na střední škole.

Poezie se netěší zrovna největší oblibě mezi středoškoláky. S básněmi se jinde než ve škole nesetkávají a ani ve škole nelze mluvit o setkáních četných. Během psaní této práce jsem tento trend, aspoň na té jedné škole, kde vyučuji, chtěl zvrátit. Z čeho by měl mít pedagog větší radost než z toho, že se mu podařilo zažehnout jiskru pro svůj obor i ve svých studentech? Jiskry nadšení pro literaturu a poezii jsem se snažil ve studentech vykřesávat navzdory mimořádně nepřejícím okolnostem, které provázely školní rok 2020/2021, během něhož vznikala i tato práce.

Poezii se v této práci snažím nahlédnout očima studentů, dávám proto v teoretické části prostor nejen odborníkům a básníkům, ale také dílům popkultury ze středoškolského prostředí, v nichž hrdinové mluví o poezii. V praktické části a v přílohách pak věnuji mnoho prostoru autentickým dílům a názorům svých studentů. Cituji i názory ostře negativní.

Kromě zkoumání vztahu studentů k poezii jsem v této práci chtěl pohled na poezii obohatit o nejsoučasnější trendy, které vlastně souvisejí s předchozím bodem. Studenti, pokud budou číst poezii, budou ji číst pravděpodobně v její nejaktuálnější podobě. V teoretické části jsem proto věnoval několik řádků fenoménům jako je: instapoetry, slam poetry nebo google poezie. Aktuální trendy jsem se pokusil také implementovat do výukových lekcí v praktické části, například využitím karet z populární deskové hry Dixit při výuce poezie.

Stěžejní částí této práce je její praktická část, kde představuji několik lekcí, které jsem vytvořil a v hodinách ČJL realizoval. Některé lekce byly realizovány v době distanční výuky. Součástí lekcí je i jejich reflexe, jak mýma očima, tak i očima studentů.

Jelikož se domnívám, že hodiny ve škole by měly být pestré, nestereotypní a měly by nabízet různá témata, aktivity i texty, jsou i lekce v této diplomové práci různorodé. Z názvu práce vyplývá, že půjde o poezii nejen lyrickou. Jednu lekci jsem proto vytvořil speciálně pro poezii lyrickoepickou. Kromě lekcí realizovatelných při přímé výuce představuji také jednu lekci projektovou, realizovanou jako týdenní domácí úkol.

Snad tato diplomová práce nemíří do hloubky jednoho vytyčeného tématu, jak je u prací podobného typu obvyklé, nýbrž prezentuje zde spíše širí různých možností, jak lze poezii ve

výuce uchopit. Je to dáno tím, že jsem během práce především tyto možnosti hledal a zkoušel, nikdy nevěda dopředu o úspěchu a kvalitě výsledku, v nějž se mohu odvážit doufat.

A: Teoretická část

1. Poezie

(z řec. poiésis = tvorba)

Co to je poezie?

„Není slov zbytečnějších nad ta, která mají mluvíti o básních.“¹

Začít odbornou práci na první pohled banální otázkou, na kterou však nelze jednoznačně odpovědět, možná není nejšťastnější. Chápání toho, co je poezie, se však proměňuje v historickém čase², i v kulturním prostoru³.

Jasně vymezení poezie znesnadňuje už jen to, že o poezii lze mluvit napříč všemi literárními druhy. Ačkoliv poezie převažuje především v lyrice, najdeme ji v dramatu (až do moderní doby dokonce poezie v dramatu převládala nad prózou, drama a lyriku odlišoval jen inscenační záměr dramatu) a najdeme ji také v epických útvarech především ve starých eposech. Běžně mluvíme o básních, které mají děj, jako o lyricko-epických, v případě starých eposů i jako o epických.

Nejčastěji se poezie definuje skrze její formální podobu. To, co poezii odlišuje od zbytku literárních textů, je verš. Hledisko, že verš je zároveň psaný řečí vázanou, padlo nejpozději s vydáním sbírky *Stébla trávy* Walta Whitmana. Verš nejnápadněji ze všech myšlených formálních znaků poezie signalizuje čtenáři, že čte poezii. Už žáci na základních školách se právě na této formální odlišnosti učí rozeznávat poezii od prózy. Jenom s tímto se ale nemůžeme slepě spokojit. I tento nejdominantnější znak poezie se dá problematizovat, máme básně v próze, experimentální poezii, konkrétní poezii, poezie už tedy přerostla schéma: verše = poezie, byť i nadále verš zůstává nejnápadnějším formálním znakem poezie.

Slovník literární teorie nabízí definici poezie skrze tři pojetí. Formální, dílo psané ve verších = poezie. Hodnotící, slovesná tvorba nejvyšších různých kvalit. Sémantická, jazykové prostředky nabývají nových, skrytých významů.⁴ Všechna tři pojetí propojuje Josef Peterka

¹ HALAS, František, STICH, Alexandr a Ludvík KUNDERA. ed. *Životem umřít: (výbor z veršů)*. Praha: Československý spisovatel, 1989. Klub přátel poezie (Československý spisovatel). str. 143

² Ve starověkém Řecku zastřešoval pojem poezie veškeré literární druhy a defacto celou uměleckou literaturu. Próza v té době ještě není vnímána jako protipól poezie v rámci umělecké literatury.

³ Velkou měrou se na tom podílí odlišnosti v různých jazycích. Některé básnické útvary, které jsou typické až erbovní pro jeden jazyk, jsou nepřeložitelné do jiného jazyka. Tento problém nastavuje třeba klasický japonský básnický útvar *haiku*.

⁴ VLAŠÍN, Štěpán. ed. *Slovník literární teorie*. 2. rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984. str. 280

v Teorii literatury pro učitele: „*Poezie se nejnápadněji liší od prózy formou verše, který uchovává příznak svátečních obřadů, vznešeného stylu a volné imaginace... Původně byla poezie určena ke zpěvu (nebo deklamaci) a k zapamatování, takže více zapojovala sluch... Poezie zdůrazňuje neobyčejnost řeči zejména tím, že spolu s veršem aktualizuje zvukovou a lexikální rovinu jazyka, jeho obraznost. Doménou poezie se v průběhu historického vývoje stává lyrika, a tím i menšinový čtenář.*“⁵ Odborný styl a terminologické jazykové prostředky jako by ovšem nedokázaly vystihnout to, co je v poezii nejpodstatnější, rozměr, který nese onu podmanivou mýtickou sílu, již pociťují básníci a citliví čtenáři poezie.

„A znám verše

Mocné jako zaklínadlo pekel,

Které vyvrátí i brány ráje z pantů.“⁶

Dejme proto ještě prostor definici poezie, která není definicí učebnicovou, ale vymýšlel ji sám básník a dochází zde k paradoxnímu jevu, samo hledání a popisování toho, co je poezie, se stává poezií.

„Básníci básně neskládají

báseň je bez nás někde za

a je tu dávno je tu od pradávna

a básník báseň nalézá.“⁷

Skácel tajemství poezie přibližuje ne jako tvůrčí akt, kdy je básník obdařen obrovským talentem, či posedlý múzou a kdy se tvůrce stává hlasem, který formuluje báseň z ničeho. Naopak básník hledá a nalézá to, co tady je a co tu vždycky bylo, a to i bez nás. Konkrétně by mohlo jít třeba o krásu, o objevování skutečnosti a samozřejmě v neposlední řadě o báseň jako takovou. Interpretace nabízí vícero možností. Což je v rámci poezie klišé, na které se však často zapomíná. Shrňme Skácelovu definici takto: Poezie je neuchopitelná krása, skryta ale od

⁵ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. str. 261

⁶ SEIFERT, Jaroslav. *Býti básníkem*. 2. vyd. Ilustroval Jiří JOHN. Praha: Československý spisovatel, 1984. str. 24

⁷ SKÁCEL, Jan. *Chyba broskví*. Ilustroval Jaromír GARGULÁK. Brno: Jaromír Gargulák, c2006. ISBN 80-903387-4-7.

nepaměti přítomna ve světě kolem nás, krása, kterou není potřeba vynalézt, nýbrž jen obyčejně objevit.⁸

Když se stejnou otázkou: co je poezie? zabývá Roman Jakobson, říká, že pokud chceme definovat, co to je poezie, musíme říci, co poezie není, a to dnes není vůbec snadné.⁹ O zhruba osmdesát let později je hledání toho, co je, či co není poezie, ještě složitější. Poezii v 21. století ovlivňují moderní technologie. Sociální sítě daly vzniknout žánru tzv. instapoetry¹⁰ nebo fenoménu slam poetry.¹¹ Oblíbená google poezie,¹² způsob tvorby poezie, v níž roli tvůrce zastává stroj, inspirovala muzikologa Davida Copea k vytvoření programu Annie. Annie dokáže psát vlastní haiku. Ve sbírce *Comes the Fiery Night: 2,000 Haiku by Man and Machine* promíchal Cope haiku napsaná počítačem a haiku napsaná lidskými básníky. Rozdíl odhalit nelze.¹³ Je dnes na místě se ptát, zda i texty vytvořené programy, algoritmy, lze považovat za poezii, když splní veškeré definiční požadavky, které jsme se pokusili výše nastínit. Mohou i algoritmy Googlu být jedním ze Skácelových básníků, jenž báseň neskládá, ale nalézá?

⁸ Doplníme definici i vlastní kritikou. Skácel o „kráse“ nemluví. Báseň má sice vždy nějakou estetickou funkci, ale neznamená to, že musí nutně pojednávat o něčem, co je krásné. Naopak, tím, co je skryto někde za, mohou být i kruté osudy zapomenutých hrdinů dávných příběhů.

⁹ JAKOBSON, Roman a Miroslav ČERVENKA. *Poetická funkce*. Jinočany: H & H, 1995. Artes et litterae. ISBN 80-85787-83-0.

¹⁰ Instapoetry je poezie, která vzniká na sociálních sítích (především na instagramu), je určena ke sdílení, k šíření a k oslovování zejména mladého publika. Instapoetry se snaží především získat znovu vliv prostřednictvím toho, že osloví co nejvíce čtenářů (autoři této poezie se defacto snaží o to, o co se snaží všichni influenceři na sociálních sítích, mít co nejvíce tzv. followerů, protože počet followerů určuje míru jejich vlivu), tento cíl předurčuje instapoetry k tomu, že půjde cestou jednoduchosti, líbivosti, srozumitelnosti. Instapoetry se přezdívá také „fastfoodová poezie“, čtenář se nasytí, ale kvalitu nepozná. Pro instapoetry je typická heslovitost, mnohdy spíše než o básně jde o líbivé, pozitivní citáty, které jsou napsány volným veršem. Pozitivem této poezie je, že se jí opravdu daří získat mladé lidi pro čtení poezie. Nejpopulárnější autoři světové instapoetry, jako třeba Rupi Kaur nebo Atticus, mají miliony čtenářů a jejich básnické texty jsou vydávány v klasické knižní podobě téměř po celém světě. Jejich čeští kolegové (např. Barbora Vencálková – píše.b, Jiří Kratochvíl – CyklusZeMě), kteří píšou podobný styl básní, ale v českém jazyce na svůj instagramový profil, se oproti svým profesionálním kolegům básníkům těší mnohem většímu zájmu čtenářů. Jejich texty čtou desetitisíce followerů.

¹¹ Slam poetry je v současné době populární přednes básní, který se zároveň stává show pro diváky. O získání přízně publika „slamerům“ (účinkujícím na festivalech, či jen večerech věnovaných slam poetry) jde především. Díky silným hlasitým reakcím publika se o slam poetry mluví jako o sportu v poezii. Slam poetry se snaží bavit lidi uměleckým přednesem básně, který je ale upraven pro potřeby atraktivity popkultury 21. století. Přednes je doplněn o výraznou mimiku, gestiku, často je velmi dynamický a rytmický.

¹² Google poezie vychází z předpokladu, že poezií je vše, co je psáno ve verších. Těmito verši se v google poezii stávají vyhledávaná spojení, která nám nabízí nástroj internetových prohlížečů, tzv. „našeptávač“, když píšeme začátek námi vybraného slova, slovního spojení. Jde spíše o humornou recesi dadaistického charakteru (vzniklé texty jsou produktem internetového algoritmu), ve které ale se občas objevují překvapivě kvalitní básnické texty, v nichž může čtenář hledat nečekané souvislosti jak od surrealistických básníků.

¹³ HARARI, Yuval N. *Homo deus: stručné dějiny zítřka*. Voznice: Leda, 2017. ISBN 978-80-7335-628-6. str. 321

2. K čemu je poezie?

Ve výuce na střední škole se této otázce nelze vyhnout. Jde o konkretizaci obecné otázky, kterou jistě někdy slyšel od svých žáků snad každý učitel: „A k čemu nám to bude dobré?“ Pojďme za pomoci reálných i fiktivních odborníků hledat odpověď.

Tato otázka není ničím novým. Už v 60. letech upozorňuje kniha: *Jak číst poezii* autorského kolektivu kolem Jiřího Brabce na rozmach spotřebitelského poměru k poezii. Tento poměr vyjadřují podobnou otázkou: „*Co z toho budu mít?*“¹⁴ Přičemž přisuzují poezii významnou roli aktivizační, poezie má stanout proti sobeckosti a lhostejnosti a vést lidi k „*vzájemné důvěře a spolupráci na společném osudu.*“¹⁵ Z těchto slov je patrné, že význam poezie se proměňuje a zčásti reaguje na převládající společenská dogmata. To ilustruje i tato žakovská odpověď na otázku: *Co pro tebe znamená poezie a jaké je poslání poezie?* Jeden z žáků v první polovině šedesátých let odpovídá takto: „*Poezie bojovala hlavně proti kapitalismu a sloužila proletariátu.*“¹⁶ Za o něco nadčasovější a snad i za obecně platnější lze považovat tuto žakovskou odpověď: „*Básníci nás nutí přemýšlet o něčem, co je krásné.*“¹⁷

Poezie může zvyšovat citlivost a vnímavost čtenáře vůči tomu, co je krásné. Básníci podobně jako filozofové a malé děti mají schopnost žasnout nad všedností a obyčejností a svým úžasem a viděním všední skutečnosti dokáží zprostředkovat nový a objevný pohled na svět kolem nás i svému čtenáři. Poezie, především lyrická, dokáže probouzet nejrůznější pocity. Nechceme se přizpůsobit dnešní reklamní rétorice a lákat žáky na čtení poezie jako na cestu plnou zážitků. Dnes je všechno prezentováno jako neopakovatelný zážitek. Vítězslav Nezval toto slovo sice nepoužije, ale ve vztahu k Rimbaudově básni *Dobrá ranní myšlenka* mluví o něčem velmi podobném: „*Nebrání-li se tomu čtenář svým navyklym rozumářstvím, vstupuje do neslychaného dobrodružství pocitovosti a prožije během přečtení této básně mnohem víc silných dojmů, než mu jich dá několikadenní cestování. A přece, cestuje se prý za dojmy, aby člověk vyšel z mechanismu navyklych dojmů, aby byl překvapen, okouzlen. To vše dává Rimbaudova báseň čtenáři v nejvyšším měřítku.*“¹⁸

¹⁴ BRABEC, Jiří, OPELÍK, Jiří. ed. *Jak číst poezii*. Praha: Československý spisovatel, 1963. Klub přátel poezie str. 11

¹⁵ BRABEC, Jiří, OPELÍK, Jiří. ed. *Jak číst poezii*. Praha: Československý spisovatel, 1963. Klub přátel poezie str. 12

¹⁶ HOZNAUER, Miloš. *Dobrodružství s literaturou: Vybrané texty k výuce lit. a na lit. semináře*. Praha: SPN, 1993. Učebnice pro střední školy. ISBN 80-04-26046-2. str. 110

¹⁷ HOZNAUER, Miloš. *Dobrodružství s literaturou: Vybrané texty k výuce lit. a na lit. semináře*. Praha: SPN, 1993. Učebnice pro střední školy. ISBN 80-04-26046-2. str. 110

¹⁸ HOZNAUER, Miloš. *Dobrodružství s literaturou: Vybrané texty k výuce lit. a na lit. semináře*. Praha: SPN, 1993. Učebnice pro střední školy. ISBN 80-04-26046-2 str. 95

Podobně o poezii referují i díla popkultury. Učitel Petr (Filip Blažek) ve filmu *Probudím se* včera láká na čtení básní studenty třetího ročníku gymnázia slovy: „*Víte, že vám občas poezie může přinášet stejné potěšení jako sex?*“¹⁹ Na poezii je vyzdvižováno to, že jejím prostřednictvím lze prožít něco netušeného. Proč tedy zájem o poezii upadá, když svým čtenářům nabízí to, co hlásají všemožné reklamy na zážitky? Nehledě na to, zda se jedná o cestovatelský, gurmánský či adrenalinový zážitek. Napadá nás jednoduchá odpověď v duchu současné instagramové kultury. Všechny ty zážitky prodává audiovizuální médium, video, obraz. Vy, když onen zážitek absolvujete, pravděpodobně jej budete stejnou formou – videem, fotografií – sdílet na sociální síti. Poezie vám tuhle jednoduchost a prodejnost neumožňuje. Zážitek z ní, pocit, náladu, nelze tak jednoduše zachytit obrazem, navíc komunikace s básnickým textem je mnohem individuálnější a snad komplikovanější, byť nechceme říct, že tato komunikace s básnickým textem musí být zároveň komplikovaná, a proto je těžší zážitek ze čtení poezie sdílet s ostatními, pakliže ti „ostatní“ nejsou též čtenáři poezie.

Jiným směrem se vydává další filmový učitel, John Keating (Robin Williams), z kultovního filmu *Společnost mrtvých básníků*. Keating, když chce své studenty nadchnout pro poezii, říká: „*Nechceme číst a psát poezii, protože je hezká, chceme číst a psát poezii, protože patříme k druhu homo sapiens a homo sapiens ví, co je vášeň. Medicína, právo, ekonomie, technika, to jsou dobré obory nezbytné k zachování života, ale poezie, krása, romantika, láska, ty nám dávají život.*“²⁰ Keating klade poezii mezi nejdůležitější hodnoty, jako je hodnota lásky nebo života. Odmítá poezii jako pouhý hezký kýč, ale vyzdvihuje poezii jako bytostnou lidskou potřebu krásy. Poezie zde představuje až něco, v čem je ukryto skutečné tajemství smyslu života. Z hlediska vývoje děje a hrdinů filmu *Společnost mrtvých básníků* jsou Keatingova slova zásadní pro probuzení mladých idealistických romantiků, kteří dřímají ve studentech elitní chlapecké Weltonovy akademie, ale jsou spoutáni jejími konzervativními hodnotami – tradicí, ctí, kázní a disciplínou. Poezie jim však propůjčuje křídla svobody.

Poezie samozřejmě slouží i k záležitostem praktičtějším, za nimiž nemusíme nutně hledat ideály nejvyšší. Například co se používání a ovládnutí jazyka týče, Zdeněk Kožmín tuto schopnost poezie popisuje takto: „*Lyrika svým způsobem obnovuje výrazové a významové schopnosti jazyka... hledá nová spojení slov i věcí, může dokonce vynalézat vlastní slova, vlastní řeč... Lyriku tedy potřebujeme také proto, že nás učí hlouběji chápat jazyk, lépe rozumět*

¹⁹ *Probudím se včera* [film]. Režie Miloslav, ŠMÍDMAJER. Česká republika, 2012.

²⁰ *Dead Poets Society* [Společnost mrtvých básníků] [film]. Režie Peter, WEIR. USA, 1989.

mateřštině.“²¹ Tato schopnost poezie, v době kdy dominuje zkratkovitá komunikační kultura - zejména na sociálních sítích prostřednictvím používání emotikonů, GIFů a memů bez doprovodného slovního komentáře - může být klíčová pro udržování vyšší jazykové kultury, dovednosti kultivovaného sebevyjádření a schopnosti porozumět jazykově náročnějším textům. Na druhou stranu se může stát, a spíš bychom i z naší vlastní zkušenosti řekli, že se to již dlouhodobě děje, že se právě jazyk stane nepřeklenutelnou propastí mezi studenty a poezií.

V rámci školních předmětů má literatura a s ní i poezie jedno výsostné postavení. Literatura může a měla by zprostředkovávat žákům sebepoznávání. Těžištěm literární výchovy není jen literární text, ale také čtenář se svým vlastním osobitým prožíváním literárního textu. U poezie se tyto teze ještě umocňují, poezie obvykle navazuje se čtenářem intimnější vztah než próza. Prostřednictvím poezie se můžeme dozvědět něco podstatného, co jsme si doposud ani neuvědomovali, sami o sobě. Málomocný školní předmět dokáže žákům opakovaně umožňovat poznávání a hledání jich samých a v tom tkví obrovský potenciál, i z hlediska motivace studentů, literatury a poezie. Když Joan Peskin popisuje tuto vlastnost poezie, charakterizuje ji jako: „*Prostředek obohacení života oplodím moudrosti a prostředek sociálního a morálního rozvoje, který vytváří základ kultury. Překrývá se v ní oblast osobnostního rozvoje jedince a zároveň je nositelkou nadčasového kulturního dědictví. Poezie tak kultivuje čtenáře, zvyšuje v nich povědomí o situacích, stavech a emocích, které u nich mohou nastat, skrze poezii tak poznávají především sami sebe.*“²²

Nakonec ještě uvedeme shrnující citát francouzského básníka Jeana Cocteaua v parafrázi Miroslava Holuba, který snad nejlépe vystihuje význam poezie tak, jak mu rozumí leckterý student i pedagog: „*Poezie určitě k něčemu je, jen kdybych věděl k čemu.*“²³

3. Studenti základních a středních škol a poezie, výzkumy J. Valy

Jaroslav Vala realizoval výzkumy zabývající se recepcí poezie u žáků základních a středních škol a zkoumal, nakolik změna výukových metod a způsobu práce s poezií v hodinách literatury dokáže ovlivnit vztah či postoj žáků k poezii. V rámci změny výukových metod a

²¹ KOŽMÍN, Zdeněk. *Interpretace básní*. Vyd. 2. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1694-9 str. 151

²² VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé: recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3922-8. str. 11

²³ V doslovném znění vypadá citát takto: „*Poezie je bezpodmínečně nutná – jen kdybych věděl k čemu.*“ HOLUB, Miroslav. Přednáška pro cyklus Škola poezie. Brno, 1990.

způsobů práce poukazuje Vala na dva možné přístupy v literární výchově, které výstižně charakterizoval Šlapal (Košťálová et al., 2010):

Osleplá cesta – čtení z čítanky, plnění následných úkolů a literární nauka.

Možné cesty – dílna čtení, čtenářské strategie založené na metodách rozvoje čtenářské gramotnosti, tvořivé výstupy apod.

První cesta přestává fungovat: žáci čtou často texty, jejichž smysl nechápou a s nimiž se mýjejí. Texty určené pro doplnění literární nauky bývají příliš náročné a často slouží především jako zdroj k vyhledávání odpovědí. Konkrétní situaci na základních školách se věnovalo několik výzkumů, které byly založeny na výpovědích žáků (Vala, 2003; Hník, 2010). Z nich vyplývá, že kurikulum je předimenzované, práce s literárním textem se v praxi redukovala na rozbor literárněhistorický, popř. na pouhé převyprávění přečteného. Chybí prostor pro reflexi, vzájemnou diskusi žáků a vyjasňování si postojů. Zvláště obtížnou pozici má v této souvislosti poezie, které se učitelé mnohdy obávají a ve výuce vyhýbají. Podobný postoj pak mohou přenášet na své žáky, kteří považují pak poezii za nepřístupnou oblast literatury určenou pouze úzkému okruhu zájemců (Benton, 1999; Benton, 2000).²⁴

Vala ve výzkumu využil kvantitativní výzkumné metody: sémantický diferenciál a Q-metodologii. Kvantitativní metody sběru dat vytvářejí základní rámec výzkumu, který je pro komplexnost analýzy doplněn i kvalitativními výzkumnými metodami: rozhovory, dotazníky, ohniskovými skupinami a dvouletým longitudinálním šetřením v osmi školních třídách (na ZŠ i SŠ)²⁵.

3.1 Výzkum J. Valy na středních školách

Zde představíme výzkum a statisticky průkazné závěry, ke kterým J. Vala ve svém výzkumu dospěl a které jsme měli možnost, aspoň dle projevů studentů v hodinách a dle toho, co o studentech, s nimiž jsme pracovali, víme, sledovat i při naší pedagogické praxi, o níž se opíráme v praktické části.

²⁴ Vala, J. (2011). Smíšený design ve výzkumu recepce poezie. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 446–450). Brno: Masarykova univerzita.

²⁵ Vala, J. (2011). Smíšený design ve výzkumu recepce poezie. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 446–450). Brno: Masarykova univerzita.

J. Vala ve výzkumu recepce přírodní lyriky na středních školách zkoumal tyto tři faktory, které při recepci přírodní lyriky vymezil. Faktor srozumitelnosti – vypovídá o tom, jak moc je báseň respondentovi srozumitelná. Tato srozumitelnost je ale čistě subjektivním pocitem respondenta. Faktor hodnocení – zjišťuje, zda se báseň respondentovi líbí nebo nelíbí. Faktor působivosti – tento faktor zdánlivě splývá s předchozím faktorem hodnocení, počítá se s tím, že emocionálně silným způsobem nás mohou zasáhnout i věci, které bychom na ose líbí x nelíbí hodnotili jako záporné. Výzkum prokázal, že žáci vnímají tyto dva faktory, působivost a hodnocení nezávisle na sobě. Výzkum dále ověřoval několik výzkumných otázek, týkajících se vztahu předem definovaných skupin žáků a recepce poezie. Zmíníme několik statisticky prokázaných závěrů, které výzkum J. Valy přinesl. Starší žáci poezii lépe rozuměli než mladší žáci, mají více čtenářských i životních zkušeností. Ovšem byli přísnější v hodnocení a méně na ně básně působily, to lze interpretovat tak, že žáci 1. ročníku SŠ jsou tvárnější, méně názorově i hodnotově vyhranění a ustálení než žáci 4. ročníku SŠ. Dívky mají k poezii kladnější vztah, hodnotí básně výše, ale v porozumění básním, či v působivosti básní chlapce statisticky nepřevyšují. Čtenáři obecně vykazují ve všech faktorech lepší výsledky. Pokud z množiny čtenářů vytkneme podmnožinu čtenářů poezie, pak čtenáři poezie vykazují ve všech faktorech lepší výsledky než nečtenáři i než jen obyčejní čtenáři. Humanitně zaměřeni studenti dosahují ve všech faktorech lepších výsledků než přírodovědně zaměřeni studenti.²⁶

Zejména závěry týkající se čtenářství žáků se i v naší vlastní praxi ukazují jako neochvějně platné. K jakémukoliv budování vztahů mezi žáky/studenty a literaturou/poezií je předpoklad čtenářství, které vychází z vlastního zájmu čtenáře, předpokladem naprosto nezbytným, čtení je pro výuku literatury alfou i omegou a pro poezii to platí zrovna tak. Čtenářství považujeme ze všech proměnných, s kterými J. Vala ve svém výzkumu při formulování závěrů pracoval, za nejdůležitější a zároveň i za nejdostupnější proměnnou pro všechny žáky. Čtenářem může být v dnešní době snadné dostupnosti (nejen) kanonických literárních textů každý žák.

²⁶ Vala, Jaroslav. Poezie z pohledu adolescentních čtenářů, *Česká literatura*, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR. 2010, roč. 58, č. 3, str. 345 - 368. ISSN 0009-0468.

4. Poezie ve výuce českého jazyka a literatury

V této kapitole se zaměříme na tři hlavní aktivity, které se objevují při práci s poezií v hodinách ČJL v různých modifikacích. Těmito třemi aktivitami jsou: recitace, interpretace a psaní poezie.

4.1 Recitace

Básnické texty jsou primárně určené pro mluvené slovo. Od dob ústní lidové slovesnosti, přes středověké bardy a trubadúry, a dokonce až po současné písničkáře²⁷ či slamery hraje umělecký přednes poezie nezastupitelnou roli. Bez zvukové realizace řada básnických textů ztrácí mnohé aspekty své estetické funkce. Báseň je potřeba slyšet. Ačkoliv se dnes v hodinách literatury preferují metody čtení, které respektují individualitu žáků a obvykle tyto metody počítají s tichým čtením, je při práci s básní dobré věnovat prostor také jejímu hlasitému přečtení či ještě lépe recitaci.

Recitace se ve výuce omezuje obvykle jen na naučení z paměti učitelem zadané básně a následným přednesem zadané básně před tabulí. Studenti své vystoupení před tabulí obvykle vnímají jako strašlivá muka, která chtějí co nejrychleji ukončit, a tak svůj přednes básně zadrmolí i na jeden nádech. Vála k recitaci skrze autentická vyjádření studentů poznamenává toto: „*studenti dobře nechápou smysl učení se básní, tvrdí, že je to zbytečná ztráta času a člověka to poezii stejně nepřiblíží. Jiní k ní přistupovali prakticky – známka zdarma.*“²⁸ Recitace je vnímána jako podobná zpěvu. Nelze od všech studentů požadovat, aby byli skvělými nebo aspoň průměrnými recitátory, značně zde záleží na jejich vrozeném talentu. Vyskytne-li se ale ve třídě student, kterého recitace baví a má pro ni vlohy, je radostí každého učitele ČJL.

Nemůžeme-li od všech studentů žádat recitaci dokonalou, lze od nich žádat, aby si v rámci recitace vyzkoušeli, procvičili a mnozí snad i osvojili celou řadu dovedností a pojmů z versologie.

Pro umělecký přednes poezie je důležité zvládnutí ortoepické normy, a kultivovaný přednes, při němž je hodnocen výkon hlasový (barva, síla), dále práce s dechem, správná

²⁷ V případě některých písničkářů jako Karel Kryl, Karel Plíhal nebo Jaroslav Nohavica mluvíme o tzv. zpívané poezii.

²⁸ VALA, Jaroslav. Vybrané kapitoly z didaktiky literární výchovy. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého [online], 2014. str. 13 [cit. 2019-02-02]. Dostupné z: <[http://kcjl2.upol.cz/studijni_materialy_akreditace/NAVAZUJICI_MAGISTERSKE_S TUDIUM/2\)_Didaktika_literatury_1_\(VALA_J.\)/ValaVybrane_kapitoly_z_didaktiky_literatury.pdf](http://kcjl2.upol.cz/studijni_materialy_akreditace/NAVAZUJICI_MAGISTERSKE_S TUDIUM/2)_Didaktika_literatury_1_(VALA_J.)/ValaVybrane_kapitoly_z_didaktiky_literatury.pdf)>

výslovnost a tempo přednesu. Také je pozorována optická opora řeči (mimika, gestikulace atd.), chování recitátorů, způsob přednesu, délka recitace nebo tematika recitace (Hála 1957). Přednes nám pomůže objasnit studentům pojmy jako rytmus a jeho druhy: trochej, daktyl, daktylotrochej, jamb, a v neposlední řadě také metrický impuls.

4.2 Interpretace

Interpretace se táže po smyslu díla, hledá jeho vysvětlení, zajímá se o uměleckou hodnotu díla. V procesu interpretace hraje klíčovou roli osoba interpreta. Obzvlášť u interpretace poezie, jež se ze své podstaty otvírá nespočtu možných výkladů a významových nuancí. Každý interpret je ovlivněn jinou životní i čtenářskou zkušeností, každý má rozdílné kulturní, historické a společenskovedné vědomosti, jiný žebříček hodnot, jiné vnímání etiky.

Dnešní tradice humanistického vzdělání klade důraz na samostatné myšlení, nejvyšší autoritu má hledat student sám v sobě. Nejdůležitější je, co si myslí on sám. Učitelé učí studenty především samostatně myslet. (Harari 2017) Není proto divu, že se apeluje na to, aby interpretační aktivity, při kterých se studenti učí formulovat vlastní názory, dostávaly v hodinách ČJL více prostoru. Podrobně shrnuje zásady interpretace Lederbuchová (1997).

V procesu interpretace se nelze vyhnout několika možným úskalím, které spočívají buď v podhodnocení díla – podinterpretace – interpret se zaměří jen na jednu rovinu textu (převyprávění děje), opomíjí širší kontext, skryté či obecně platné významy, nebo v přecenění díla – nadinterpretace – interpret v textu za každou cenu hledá hlubší smysl, symbolický výklad, důvtip předkládaných argumentů vypovídá více o interpretovi než o díle, či v nepochopení díla – dezinterpretace – interpret se zcela míjí s intencí, smyslem díla, mnohdy se může jednat o výklad díla na zjednodušeném ideovém pozadí (když například interpret zamění dobu, okolnosti vzniku díla), se kterým ovšem interpretované dílo nemá vůbec nic společného (Peterka 2007).

Ve školní praxi se objevují dvě interpretační tendence ve vztahu k poezii. Interpretovat poezii je náročné nejen pro žáky a studenty, ale také pro pedagogy. Strach učitelů z toho, aby neodkryli žákům slabá místa své vzdělanosti, způsobuje, že se v hodinách při práci s básnickým textem drží jedné, učebnicové interpretace, kterou vydávají za jedinou správnou. Taková učebnicová interpretace vychází z literárněvědné interpretace, dává do souvislostí dobový, historický kontext i celé autorovo dílo, či dílo celé autorské skupiny. Takové široké literárněvědné znalosti bude student, který se s konkrétním básnickým textem setkává poprvé,

jen těžko mít. Učiteli proto nebude moct být při interpretaci rovnocenným partnerem. Tento přístup může některým učitelům vyhovovat.

Druhý přístup předpokládá, že hlavní interpretační aktivita bude přicházet od žáků. Učitel nebude tím jediným, kdo zná správný výklad básně, a tudíž ji musí vyložit, ale bude v roli pomocníka a rádce. Význam textu není pevně dán, význam textu vzniká až během čtení. Smysl textu se tak může proměňovat. A to nejen tehdy, když je čten různými lidmi, ale dokonce i tehdy, když jeden a ten samý text čte tentýž člověk. Při každém čtení v textu najdeme nové vztahy a významy, jelikož jsme v jiné situaci, jinak informováni, máme jinou životní zkušenost, jiné emocionální rozpoložení. Tento přístup limituje schopnost a někdy i ochota studentů hledat v textu významy. Jedná se o myšlenkově náročnou činnost, řada studentů raději upřednostní učitelův výklad, který je pro ně komfortnější.

Co ve vztahu mezi studenty, interpretací a poezií považujeme za nejpřekvapivější, a všímá si toho Culler ve své *Teorie lyriky*, je hypotéza, že studium poezie založené na nutnosti každou báseň interpretovat, protože interpretace je brána jako cesta k pochopení básně, studenty od poezie odrazuje. Culler přemýšlí o interpretaci jako o příčině a možném vysvětlení toho, proč básně ztratily čtenáře. Poukazuje na písně, které své posluchače neztrácejí. Většina lidí si dokáže zasvěceně povídat o písních, aniž by je někdo vedl k interpretaci písní. Zatímco o básních si zasvěceně nepovídají ani vysokoškolští studenti literatury. Zhudebněná poezie by se mohla stát znovuobnoveným mostem mezi studenty a poezií.

4.3 Psaní poezie

Psaní poezie je v kontextu práce s poezií v hodinách ČJL vrcholnou tvůrčí činností. Studenti mají možnost vlastního sebevyjádření. Zároveň musí učitel překonat počáteční nedůvěru studentů k této formě práce. Psaní poezie je záležitost veskrze intimní, někdo nechce odhalovat své nitro ani ve verších. Vala (2010) doporučuje, aby učitel studentům zdůraznil, že kategorii lyrického subjektu nelze ztotožňovat s autorem. Pokud toto studenti pochopí, jsou více otevření a nebojí se tvořit. Básně ať jsou odevzdávány anonymně, psány na počítači a vytištěné, aby nešlo identifikovat autora a básně byly následně hodnoceny objektivně.

Kožmín i Peterka považují psaní celistvých básní za pokročilou činnost. Pokud by studentům nešlo psát hned celé básně, nabízí oba autoři mezikrok v podobě dotváření autorských básnických textů, doplňování vynechaných slov, vymýšlení názvů, dopisování posledních veršů, ve kterých je skryta pointa. Tato tvořivá hra dokáže nejenom pomoci

studentům při psaní vlastní poezie, ale má i své jedinečné kvality, díky kterým najde tato aktivita využití v hodinách ČJL i když není cílem učitele naučit studenty psát poezii. Kožmín o těchto lexikálních hrách píše: „*Jestliže se v textu začnou provádět různé obměny, vystupuje do popředí jeho jazyková složka. Konfrontace původního textu a různých jeho variant, které sami vytváříme, zbystruje smysl pro verš a jeho sémantické odstínění.*“²⁹ Tyto lexikální hry zlepšují jazykový cit studentů, pomáhají i s uvědoměním si formální kvality textu, například zachování rytmu, rýmu, libozvučnosti, nebo naopak jejich porušení. Psaní poezie a osahání si procesu tvorby básně má pozitivní dopady také na interpretační výkony studentů a obvykle i na hodnocení autorského originálu. Studenti si uvědomí kvalitu básnickovy originální verze textu.

²⁹ KOŽMÍN, Zdeněk. Interpretace básní. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. str. 141

B: Praktická část

5. Vytváření vlastních básnických textů

V práci s poezií v hodinách ČJL považujeme vlastní tvoření poezie za vrcholnou činnost. Lze předpokládat, že tato činnost pozitivně rozvíjí kreativní schopnosti žáků, vztah k poezii, cit pro jazyk a jazykovou obraznost. Tvorba vlastních básnických textů pomáhá i porozumění a interpretaci básnických textů obecně, student se seznámí s procesem vzniku básně, psaní i čtení poezie tak pro něj přestává být něčím cizím, nesrozumitelným a v podstatě mrtvým. Samozřejmě nelze přepokládat, že všichni studenti budou kreativní činností ovlivněni pozitivně. Studenti mají mnohé zájmy a odlišné přednosti a někteří zkrátka jazykovou kreativitu odmítají. Výzkum J. Valy ukazuje, že u některých studentů došlo při tvořivém a kreativním přístupu při výuce poezie ke zhoršení jejich postoje k poezii, Vala (2013)

My jsme metodu psaní básnických textů využili při výuce moderních uměleckých směrů a při projektovém úkolu - Věta každý den. Zmíněnému projektovému úkolu je věnována samostatná kapitola, o tvorbě básnických textů v rámci tohoto projektu viz níže. Samostatnou lekci na poetismus, včetně tvorby básní ve stylu Nezvalovy Abecedy, popisujeme taktéž v příslušné kapitole. Zde představíme práce studentů při tvorbě kaligramů a jeden zdařilý básnický pokus vzniklý při zkoušení surrealistické metody automatického psaní.

Jak kaligramy, tak automatické psaní jsme zadali studentům jako dobrovolný domácí úkol, jehož cílem bylo, aby si studenti sami vyzkoušeli vytvořit originální kaligram a metodu automatického psaní. Splnění těchto úkolů bylo automaticky hodnoceno výbornou, jako motivační prvek sloužila váha této výborné³⁰. Jelikož tento úkol vyšel na leden, období před koncem pololetí, úkol vypracovala valná většina studentů. Jelikož nám práce studentů přišly povedené, a chtěli jsme, aby se navzájem mohli inspirovat svými vlastními pracemi, vytvořili jsme z nejlepších kaligramů malý sborník, který jsme doprovodili komentářem a sdíleli studentům v on-line prostředí³¹. Anonymizovanou verzi sborníku připojujeme jako přílohu 1. Podotýkáme, že jsme do sborníku zařadili i texty, které zcela nesplňují definici kaligramu, někteří výtvarně nadaní studenti se nechali zlákat výtvarnou složkou kaligramu, na níž si dali

³⁰ Školní systém bakaláři umožňuje přidělovat známám hodnotu v rozpětí 1-5 bodů, s každým bodem se hodnota známky násobí. Výborná s hodnotou 3 bodů znamená vlastně tři výborné s hodnotou 1 bodu. My jsme pro hodnocení tohoto úkolu stanovili rozpětí od 1 do 3 bodů. Což v praxi znamená, že povedený, originálně zpracovaný úkol měl stejnou váhu jako velký test z literatury (3 body).

³¹ Celý úkol byl realizován v lednu 2021 v době probíhající distanční výuky kvůli pandemii COVID-19.

opravdu záležet, ale téměř rezignovali na básnickou složku kaligramu. To je případ kaligramu studentky 6, studentky 7, studentky 8 a studentky 9. Zároveň jsme studentům, kteří se necítí mít „básnické střevo“, umožnili použít pro kaligram cizí básnický text. Tuto možnost využila studentka 12., která použila báseň Jana Nerudy *Láska shořela jak tenká svíce* a také studentka 14, která využila text Jiřího Kratochvíla, jenž publikuje své texty na instagramový účet *cyklusZemě*.

Studentka 14, autorka, dle našeho mínění, nejpovedenějšího kaligramu, je také autorkou básnického pokusu při realizaci metody automatického psaní, viz příloha 2.

6. Projektový úkol: věta každý den

Projektový úkol: věta každý den, jsme realizovali ve třídě 3.L. Úkol byl realizován v době, kdy české školy byly zavřeny kvůli pandemii nemoci covid-19. Tento fakt mohl úkol negativně ovlivnit v tom ohledu, že dny studentů byly méně pestré na zážitky, na malá dobrodružství všedních dnů, než jak by tomu bylo za běžného nekaranténního režimu.

Studenti měli za úkol každý den (od pondělí do pátku jednoho týdne) napsat jednu větu o svém dni nebo o libovolném okamžiku z toho dne. Každý student svou větu napsal do příspěvku na internetové platformě Google classroom, k němuž měli přístup všichni studenti téže třídy. Z takto nastřádaných vět pak měli do večera dalšího dne vytvořit báseň. Přičemž platila následující pravidla:

- Nemusíte použít všechny věty (ale aspoň několik ano).
- Nemusíte vybrané věty použít v přesném znění (tj. můžete slova v nich ohýbat, měnit jejich gramatické kategorie – číslo, pád, čas – můžete dokonce některé slovo vypustit, změnit – dát je do záporu, do jiného slovního druhu – nebo i přidat slovo – třeba vhodnou předložku, spojku).
- Nemusíte vybrané věty použít celé – stačí jen část věty, třeba jen slovní spojení, které se vám líbí, jde-li o souvětí, můžete použít jen jednu z vět vybraného souvětí.

Podobný úkol, jakousi variantu deníkového zápisu formou jedné věty, jsme s touto třídou uskutečnili již v loňském roce. Tehdy úkol probíhal v horizontu celého jednoho měsíce, ale práce s ním byla méně intenzivní. Tentokrát jsme zvolili kratší časový úsek, ale časově náročnější formu denního zápisu v podobě skládání a dotváření básní. Věty z jednoho dne a básně z nich vytvořené viz příloha 3.

6.1 Reflexe průběhu celého projektového úkolu

Ohlasy na úkol byly rozporuplné. Studentka 14, zodpovědná jedničkářka, „knihomolka“, hodnotila úkol kladně, ale představovala by si ho spíš na dobu, kdy už je všechna práce hotová. Podobně studentka 15, taktéž zodpovědná jedničkářka, by více ocenila úkoly, které ji připraví na maturitu, například vyzkoušet si maturitní didaktický test. Názor, že tato kreativní forma práce není plnohodnotným učením, převažoval zhruba u poloviny studentů. Na druhou stranu, zhruba polovina studentů uznala, že v úkolu našli něco dobrého, obzvláště je bavilo číst básně ostatních, a přemýšlet i nad tím, jak to ostatní ve svých básních mysleli. Student 1 doplnil, že ho zajímalo, jestli ostatní ve svých básních použili právě jeho větu. Naopak samotné skládání básně z nabídnutých vět se u studentů těšilo menší oblibě.

Pro ilustraci nabízíme níže několik autentických hodnocení studentů, od pozitivních, přes rozpačitě neutrální, až po ostře negativní. Nejprve reflexe studenta 3, který má k literatuře a četbě velmi kladný vztah a celkově patří mezi premianty třídy:

„Na tomto týdnu se mi líbilo, že jsem se museli zamyslet nad tím co jsme v ten den prožili a co na nás zapůsobilo. Osobně jsme nikdy básně neskládal a jsem rád že jsem to zkusil, je to totiž docela zábavný způsob, jak se vyjádřit. Celkově bych tento týden hodnotil pozitivně. Jen to možná bylo málo intenzivní. Tím myslím, že to byla spíše kreativní práce než učení se v klasickém pojetí.“

Některé studenty, jako třeba studentku 15, překvapilo, že úkol nebyl tak hrozný a těžký, jak si zpočátku mysleli:

„Tyto úkoly, kde musím vymýšlet verše, které se musí rýmovat jsou pro mě obvykle těžké. Ale opět, jako u minulé zkušenosti s podobnými úkoly jsem se do skládání dostala a poté už to nebylo tak hrozný, jak se na první pohled zdálo. Překvapilo mě také, že to nebylo tolik složité a vcelku mě úkol i bavil.“

Asi nejvíce se úkolu bránila studentka 16, na konci týdne pak napsala toto shrnutí:

„Ačkoliv jsem byla zprvu velmi skeptická k tomuto úkolu, přece jen jsem v něm našla trošku něco dobrého. V den, kdy do sebe věty docela zapadaly, bylo lehké báseň složit. Tudiž to člověka i někdy trošku bavilo. Ale pět dní mi přišlo až moc na takovýto úkol. Musím říct, že jsem

zatím neobjevila nic, co by mi tento úkol přinesl. Zkrátka to byla taková krátká chvílka na konci dne, kdy jsem se zamyslela a nějakou tu báseň nebo větu složila.“

Nejodmítavější reflexi po skončení úkolu pak napsala studentka 17:

„Básnický týden mě vůbec nebavil. Spíš mě štval, když to řeknu opravdu jemně. Básně mě nebaví, nelíbí se mi a vždy jsem musela jenom něco z donucení zpatlat. Už si ale zvykám na úkoly podobného námětu od Vás, takže jsem naštvaná pokaždé o něco méně, když něco takového vymyslíte.“

Zajímavý je poznatek, že všichni studenti, jejichž doslovnou reflexi jsme zde citovali, byli v pololetí i na konci školního roku hodnoceni z předmětu ČJL výbornou. Názory se však výrazně rozcházejí. Řada studentů smýšlí o výuce a procesu učení konzervativně. Klasický model výuky, výklad, psaní poznámek, učení se z poznámek, test/zkoušení, považují za nejefektivnější a nejpřínosnější na nové poznatky a informace. To je pro nás překvapující zjištění. Kreativita znamená méně než učení se zpaměti. Interpretujeme tento poznatek skrze typ školy, na kterém jsme projekt realizovali. Obchodní akademii si obvykle nevybírají studenti založení umělecky a kreativně. Ba přímo naopak, absolventi obchodních akademií jsou připraveni pracovat v kancelářích, v administrativní sekci všech možných podniků a společností. Očekává se od nich, že se budou pečlivě řídit pokyny, předpisy, že neudělají (například v účetnictví) žádnou chybu. V tomto kontextu již není skeptický pohled mnohých studentů na realizovaný projekt tolik překvapující.

7. Dotazníkové šetření: hudba a poezie

K realizaci malého průzkumu, který byl realizován primárně pro naši pedagogickou potřebu, a jehož cílem bylo zjistit, jaký je vztah studentů k básním a k písním a nakolik jsou tyto dva vztahy u jednotlivých studentů rozdílné, nás inspirovala publikace Jonathana Cullera *Teorie lyriky*, konkrétně tato pasáž:

„Dalším cílem knihy je utkat se s jedním, podle mne zbytečným předpokladem velké části teorie a pedagogiky lyriky, totiž s míněním, že lyriku čteme proto, abychom podali novou interpretaci. V dějinách poezie jde celkem o nedávný posun. V dřívějších staletích čtenáři od básní očekávali poučení a potěšení: interpretace, jaké se dnes považují za důkaz seriózního zaobírání se textem, se po studentech nevyžadovaly... Stručně řečeno, dřívější čtenáři oceňovali básně podobně, jako my dnes oceňujeme písně. Když posloucháme píseň, nepředpokládáme

přítom, že bychom měli podat její interpretaci: bereme to tak, že píseň má určitým způsobem nasvětlit svět, a zpíváme ji druhým, nebo samy pro sebe, upozorňujeme, co se nám na ni líbí, porovnáváme ji s dalšími písněmi od shodných nebo odlišných autorů a obecně řečeno se v oboru písni stáváme dobrými znalci, aniž bychom se pouštěli do interpretace. Za pozornost přítom možná stojí, že obliba písni s postupem času nijak neochabla, zatímco předpoklad, že básně tu jsou k tomu, abychom je interpretovali, šel ruku v ruce s poklesem zájmu o lyriku.“³²

Průzkum byl realizován metodou dotazníkového šetření ve dvou třídách třetího ročníku. Studentům jsme rozeslali krátký dotazník zaměřený v první části na to, jaký vztah mají k hudbě (například kolik času denně tráví poslechem hudby, jaké jsou jejich oblíbené písně a co se jim na nich líbí, mířili jsme i na jejich oblíbené písňové texty opět s výzvou, aby nám zkusili pojmenovat to, co na jimi vybraném textu oceňují) a v druhé části na to, jaký vztah mají k poezii a pokládali jsme stejnou otázku jako v případně písni: „*Jaká je tvá oblíbená báseň a proč?*“ výsledky pro nás byly celkem překvapivé. Nenašel se nikdo, kdy by nedokázal říct, jaká je jeho oblíbená píseň. Hledání oblíbené básně již bylo složitější. Ze 45 odpovědí jich 33 variovalo odpověď: „*Nemám oblíbenou báseň*“. Ze zbylých 12 odpovědí se 7x objevila Kytice nebo Máj, 3x se objevila báseň „*Znám benzínovou studánku*“ parodie na Sládkovu báseň, vzhledem k trojlístku studentů, kteří takto odpověděli (skupina dobrých kamarádů, kteří si rádi dělají legraci) nelze jejich odpovědi brát jinak než jako recesi. Jednou se objevila i Sládkova Křišťálová studánka, dotyčná studentka zdůvodnila, že tuto báseň na prvním stupni recitovala v recitační soutěži, kterou vyhrála, a jednou se objevila poštovní schránka Jiřího Wolкера (studentem psáno: „*Walkera*“).

O něco optimističtěji dopadla otázka: Jaký je váš vztah k poezii, proč pozitivní/neutrální/negativní? Uvádíme některé zajímavější odpovědi:

„Mně osobně se poezie líbí, ale musí ty básně mít takový moderní nádech, jestli to tak můžu říci. Četla jsem také nějaké knížky s poezií. Sama jsem určitě něco někdy složila, baví mě to, ale nejde to na povel. Podle mě je krásné vyjádřit své city zrovna poezií, což jsem také udělala a zabralo to! :)) Nicméně, moc poezii sama nevyhledávám.“ Studentka 18

³² CULLER, Jonathan D. Teorie lyriky. Přeložil Martin POKORNÝ. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2020. Studia poetica (Univerzita Karlova). ISBN 978-80-246-4456-1. str. 21

„Vcelku pozitivní. Mám ráda moderní poezii a hru se slovy. Řekla bych, že dnešní generace na poezii jako klasickou už málokdy narazí. Sociální sítě, ač se to nezdá, nabízejí však spousty tvůrců, kteří se poezií zabývají. Takové profily mě baví a sleduji je.“ Studentka 14

„K poezii mám vztah, řekl bych neutrální. Mám velice rád poezii jako náhled do minulosti, naopak moc nevyhledávám moderní poezii, nemám s ní moc zkušenosti.“ Student 3

„Jak kdy. Někdy bych si něco přečetla, ale někdy bych všechnu poezii vymazala z historie. Hodně záleží na náladě. Kamarádce jsem k narozeninám složila báseň, ale ve finále mě poezie a básničky nebaví. Můj vztah k poezii je zvláštní, asi bych i chtěla, aby se zlepšil. Prozatím bych tedy asi řekla že neutrální?“ Studentka 17

„Spíše pozitivní - sice mám občas problémy s chápáním nebo rozluštěním, ale za rozluštění to vždy stojí, baví mě bádát proč, co, a jak je.“ Studentka 18

„Můj vztah k poezii je spíše negativní. Nemám ji ráda, protože se špatně čte a většinou myšlenky nejsou vyjádřeny přímo a čtenář si je musí vydedukovat a přijít na ně sám. Což je někdy obtížné a moc mi to nejde. Raději mám ráda texty, které jsou přímé. Nikdy jsem ráda poezii nečetla. Jediná poezie, která mě zatím zaujala byl Máj.“ Studentka 15

„Můj vztah je pozitivní, čemuž se sama divím. Poezii nerozumím, ale líbí se mi.“ Studentka 19

„Spíše neutrální, strašně se v textu ztrácím a hodně často v tom najdu jiný význam než je myšlený.“ Studentka 5

Nejčastěji se objevovala odpověď: „*Neutrální*,“ většina studentů zkrátka poezii nevyhledává, nezajímá je a je jim úplně lhostejná, zároveň na ni ale nevidí nic špatného. Vystihuje to například odpověď studenta 4: „*Nic speciálního si o ní nemyslím, nevyhledávám a nezajímám se.*“ Několikrát se objevil i negativní názor, většinou podepřený jednoduchým argumentem – nebaví mě.

U otázek k hudbě se samozřejmě nenašel nikdo, kdo by hudbu neposlouchal, nebo by na ni nedokázal vyjádřit svůj názor (a to názor sebejistý a přirozeně vyzrálý), je to dáno i časem, který studenti poslechu hudby věnují. Minimálně jednu hodinu denně poslouchá hudbu každý z nich, nejčastější odpověď byla 2-3 hodiny denně, ale několik studentů poslouchá hudbu dokonce 5 a více hodin denně. Přesně vědí, co od hudby očekávají, co od ní chtějí a dobře se orientují v jednotlivých hudebních žánrech od popu až k vážné hudbě.

V porovnání s poezií je zde neuvěřitelně propastný rozdíl. S poezií se studenti, dle vlastních slov, setkávají pouze ve škole (pouze 3 studenti ze 45 napsali, že sledují profily, které píše poezii, na instagramu), ve volném čase poezii rozhodně nevyhledávají a když na ni narazí, tak spíše omylem. Rozpoznávat v poezii žánry je pro mnohé úkol abnormálně složitý. Toto zjištění nepovažujeme za nijak překvapivé, viz kapitoly *Studenti středních škol a poezie* a *K čemu je poezie?* Náš drobný výzkum mezi studenty koresponduje s tezemi předestřenými v těchto kapitolách. Přesto spatřujeme naději v tom, že bychom přes pozitivní vztah studentů k hudbě, respektive k písničím, mohli vytvořit most pro pozitivní vztah studentů k poezii, respektive k básním.

8. Literární kroužky

Tato metoda je založena na kooperaci studentů v malých skupinkách (obvykle 3 – 6 členů), kdy všichni studenti jedné skupinky čtou stejný text, ale každý z nich má jiný úkol, obvykle každý pracuje s textem úplně jiným způsobem než ostatní členové skupinky. Úkoly si členové skupinky rozebírají na základě dostupných rolí. Každá role má své označení (hledač citátů, stopař, spojovatel) a stručný popis svého úkolu (hledač citátů – vyhledá v textu několik promluv, které považuje za důležité, přečte je nahlas celé skupině a svůj výběr objasní, stopař – sleduje pohyb postav z jednoho místa na druhé). Role lze různě obměňovat, vymýšlet tematická pojmenování rolí pro navození atmosféry k zadanému textu. Do náplně rolí lze zařadit i organizační úkoly (sledování času, vymýšlení otázek pro společnou diskuzi nad textem, či může být úkolem podání „hlášení“ učiteli o tom, jak práce skupinky proběhla/probíhá). Tyto organizačně zaměřené úkoly jsou vhodnější spíše pro 1. a 2. stupeň ZŠ a příslušné ročníky víceletých gymnázií. Role lze pojmut i mezipředmětově, oblíbenou rolí je třeba ilustrátor, jehož úkolem je vyjádřit vybranou část textu grafickým způsobem.

Role je dobré koncipovat tak, aby studenti už v průběhu práce sdíleli některá svá zjištění s ostatními členy své skupinky. Některé role mohou být i záměrně konfrontační. Důležitou částí práce je sdílení a případně následné diskutování o předložených zjištěních v rámci skupinky. Podnětné je také porovnání závěrů vícero skupinek, kdy si skupinky své výsledky prezentují navzájem.

Metoda vede studenty k interakci a komunikaci, každý má svůj úkol, čímž se odbourává syndrom lídra, chytrého studenta, který v běžné skupinkové práci udělá všechno sám. Studenti

společně projdou všemi fázemi práce, výběr rolí může přinést situace, kdy je potřeba se dokázat domluvit, kdo si kterou roli vezme. Studenti, kteří dokončí své úkoly, mohou pomáhat ostatním členům své skupinky, pořád jsou jeden tým, a celá skupinka má hotovo teprve, když své úkoly splní všichni její členové. Společné sdílení a diskuze v závěru pak vedou k rozvíjení schopnosti nahlížet jeden problém vícero pohledy, umět vyslechnout rozdílné názory a nechat se jimi třeba obohatit i při vlastním přemýšlení o textu.

8.1 Lekce s využitím metody literárních kroužků

Metodu literární kroužky jsme využili při práci s textem Verlainovy básně *Píseň podzimu*. Lekce byla komponována následovně:

Ročník	3. SŠ
Čas	45 min
Počet žáků	20
Téma	Paul Verlaine, hudebnost Verlainovy poezie, problematika překladu

Cíle

- Student porovná různé překlady jednoho textu, pokusí se odhalit, v čem jsou jednotlivé překlady rozdílné a v čem stejné nebo velmi podobné.
- Student se pokusí vyjádřit pointu básně.
- Student najde v básni zvukově výrazná místa, zjistí, jaké hlásky to způsobují.

Metody	Literární kroužky, práce s textem, sdílení, komparování, skupinová práce
---------------	--

Didaktický potenciál textu

Píseň podzimu v sobě ukrývá metaforu času. Podzimem může být míněn čas života člověka, kdy již je člověk stár, období největší síly má za sebou, nalézá se v čase vzpomínání, objevují se známky rekapitulace uplynulého času.

Verlainova báseň je silně melancholická. V první sloce se objevuje motiv hudebního nástroje (violy/housle) jehož tklivé, žalostivé, stenné tóny doléhají do nitra (srdce/duše) lyrického subjektu a pocity žalu a tesknosti do jeho nitra zasazují.

V druhé sloce se nám pocity lyrického subjektu více objasňují. Souvisí s časem. Ovšem jednotlivé překlady (nejen) zde nabízejí různé možnosti výkladu. Hrubín píše: „*všechno to tam / zbyl jsem tu sám, / k pláči mi je.*“ Což evokuje představu, že lyrický subjekt zůstal opuštěn, možná proto, že jeho blízcí již zemřeli. Zábranův překlad zní takto: „*když vzpomenu, /že ze všech dnů /zbyly slzy.*“ Zde nevystupuje jako nejsilnější pocit osamělost, opuštěnost, ale spíš marnost, veškerý vzpomínaný čas přináší lyrickému subjektu jen pláč. Holanova varianta: „*Vzpomenuv dnů, / propadlých snu, / pláču v bázni.*“ je významově bližší Zábranovu překladu, ale obohacuje verše o metaforiku snu, v tomto případě je spojení „*propadlých snu*“ negativního rázu, člověk je zvyklý snít spíše o budoucnosti, budoucnost nese (často falešnou) možnost, že bude podobná tomu, jakou si ji vysníme. Snít o minulosti ale značí, že lyrický subjekt před sebou moc z budoucnosti nemá. A jeho báznivý pláč může odrážet jeho vědomí si toho, že se sám brzy stane minulostí. Seifertův překlad: „*ted' v pláči sním, / když uslyším / hodin hlas.*“ ještě více umocňuje melancholičnost a tesklivost po uplynulém čase.

V poslední strofě se objevuje obraz suchého/mrtvého/zvadlého listu (ke kterému se přirovnává lyrický subjekt), jenž je hnán zlým větrem. Vítr zde může symbolizovat jakési tajemné síly osudu. Nevyzpytatelnost života, člověk si uvědomuje, že není pánem vlastního života, nýbrž jen jeho loutkou a tohle poznání přichází až ve chvíli, kdy už mu mnoho času z života nezbývá.

Pokyny k lekci

Na začátku lekce rozdělíme studenty do skupin. Každá skupina dostane přehled rolí (viz níže) a jeden z překladů Verlainovy básně³³. Skupina si rozdělí role a každý z jejích členů vypracuje úkol, dle zvolené role. Na rozdělení rolí a vypracování úkolů mají studenti 12-15 minut.

³³ Pracovali jsme s překladem: V. Holana, F. Hrubína, J. Seiferta a J. Zábrany. VERLAINE, Paul. Podzimní píseň v českých překladech. Praha: Odeon, 1977.

V druhé části lekce skupinky prezentují výsledky své práce, a to dle předem stanoveného scénáře. Nejprve marketingový agent řekne, jak báseň pojmenoval a stručně zdůvodní proč. Po něm recitátor báseň přečte. Pak promluví pocitolog a následně vykladač, jejich promluvy se mohou doplňovat. Nakonec ilustrátor ukáže, vysvětlí a případně pošle přihlížejícím skupinkám svou ilustraci.

1. Marketingový agent – Vymyslí pro báseň název, jednou větou vysvětlí, proč jí dal zrovna tento název.

2. Recitátor – Procítěně zarecituje (může ji číst) báseň, během přípravy si rozmyslí svůj způsob přednesu.

3. Pocitolog – Jedním slovem pojmenuje svůj klíčový pocit, který má z této básně. Vysvětlí, opře své vysvětlení o konkrétní slova, verše z básně.

3. Pozorný posluchač – na základě recitátorova přednesu ukáže na zvukově harmonická nebo naopak disharmonická místa v básni s poukázáním na konkrétní hlásky, které se na zvukomalebnosti básně nejsilněji podílejí. (Doplňková role, pro případ, kdy není počet studentů dělitelný pěti)

4. Vykladač – stručně vyloží pointu básně, interpretuje, jaký je vztah mezi člověkem a suchým listem.

5. Ilustrátor – pokusí se zachytit náladu básně skrze ilustraci listu ve větru (může použít libovolné barvy, nejde o to zachytit skutečnost, ale dojem a náladu, ilustrace by měla být jednoduchá – musí se stihnout za 10 minut)

8.2 Reflexe průběhu lekce

Lekce byla realizována ve třídě 3.L při počtu 20 studentů, z toho 14 dívek. Studenti jsou na metodu literárních kroužků již zvyklí, do výuky ji zařazujeme pravidelně.³⁴

S vypracováním úkolů nebyl problém, mimo hru zůstala doplňková role pozorného posluchače. Pro drobné zpestření celé aktivity jsme ještě improvizovaně zavedli systém hodnocení, kdy si skupinky navzájem přidělovali body od 1 – 5. Hodnotilo se vystoupení celé skupinky jako jeden celek. Členové jednotlivých skupinek se museli na svém hodnocení

³⁴ Metodu jsme využili i během distanční formy výuky.

shodnout, za každou skupinku muselo padnout jen jedno číslo. K hodnocení jsme také chtěli krátké zdůvodnění. Tato nadstavba hodinu příjemně oživila. Studenti v této třídě mají kamarádské vztahy, jejich hodnocení se obvykle pohybovalo v rozmezí 4-5 bodů. Když první dvě skupiny (z celkového počtu čtyř skupin) získaly stejný počet bodů, tak studenti, trochu poťouchle, ovlivnili hodnocení zbývajících dvou skupin tak, aby i ony získaly stejný počet bodů. Na konci hodiny jsme tedy měli čtyři skupiny po 18 bodech. Jelikož jsme z prací všech studentů byli spokojeni, všichni si odnesli z hodiny výbornou v hodnotě 1 bodu, byť dopředu nebylo avizováno, že práce bude hodnocena a už vůbec ne, že by hodnocena měla být jen vítězná skupinka.

Co se týče úkolů jednotlivých rolí, jeden z marketingových agentů trefil téměř originální název Verlainův, jen prohodil slova – *podzimní píseň*. Dále se objevily názvy – *podzimní smutek a cesta žalu k samotě*.

Recitace byly obstojné, byť hudebnost a libozvučnost Verlainovy básně v nich tolik nevynikla.

Pocitologové pojmenovali svůj pocit různými slovy (ovlivnění zřejmě různými překlady), ale významově se točili kolem toho samého. „*Smutek, vzpomíná na něco z minulosti a srdce mu to jímá.*“ „*Deprese, blednu jako bych byl suchým listem.*“ A dále žal a soucit.

Vykladači interpretovali pointu takto: „*Je to metafora, člověk je list, s kterým si svět (vítr) dělá, co chce, a on s tím nemůže nic udělat.*“ „*Člověk se cítí být slabý stejně jako suchý list. Cítí se být bezvládný, svět (vítr) ho nese všemi směry. Je zraněn z toho, co se mu stalo v minulosti, zároveň ale touží po tom, aby se do té doby, kdy byl šťastný a plný sil, mohl vrátit.*“ „*Člověk si neváží toho, co má, ale když to odejde, tak toho lituje. Než se obrátí, je to pryč jako suchý list.*“ „*Člověk si někdy připadá jako suché listí, je bez energie, je vyčerpaný, nedaří se mu.*“

Práce ilustrátorů zde bohužel neuvádíme. Opakovalo se totožné ztvárnění, nahnědlý list ve větru, někdy výtvarně zdařilé, někdy výtvarně komické.

V závěru jsme se ještě studentů zeptali, jestli si i oni sami někdy připadají jako zvadlé listí. Samozřejmě, v osmnácti se lidé necítí jako starci, studenti pocit suchého listu hnaného větrem ve vztahu k vlastnímu životu ztotožňovali spíše s únavou, s apatickou odevzdaností, s rezignací, kdy jim je už všechno jedno.

9. Blackout poetry

Jedná se o metodu výtvarnou i literární. Popisuje ji Austin Kleon ve své knize Newspaper blackout. Metoda vychází z myšlenky, že kreativní tvorba nemůže být čistě původní, vždy jsme ovlivněni něčím, co již vytvořil někdo před námi. Než se snažit vytvořit něco původního, je lepší, dle Kleona, přetvářet již vytvořené. Kleon poukazuje i na drobný ekologický rozměr, který jeho přístup k tvorbě má. Ve své blackout poetry tvorbě pracuje se starými novinami a s černým fixem. Na novinové stránce začerní téměř celý text, nechá jen několik vybraných slov, která vytvoří báseň. Některá slova v básni mohou být ještě graficky zvýrazněna, pakliže jsou to slova z titulků jednotlivých článků.

Metodu blackout poetry nemusíme využít jen pro tvorbu básně, ale i pro tvorbu hravých definic. Například při práci s texty manifestů různých moderních uměleckých směrů. Ideálně takových směrů, které si zakládají na spojování různých druhů umění. Pozor ovšem na nežádoucí miskoncepce, studenti by si metodu blackout poetry mohli spojit s daným směrem ve smyslu, že umělci daného směru touto metodou tvořili. Metoda také není vhodná pro práci s odborným textem, u něhož chceme, aby studenti znali i širší kontext.

9.1 Lekce na moderní umělecký směr: Poetismus

Tato lekce představuje možnost, jak studentům SŠ v jedné vyučovací hodině představit umělecký směr poetismus.

Ročník	3. SŠ
Čas	45 min
Téma	Poetismus v české literatuře, Nezvalova sbírka Abeceda, s jakými dalšími druhy umění lze propojit umění literární a jak?
Cíle	Studenti se naučí základní faktografické informace o poetismu a jeho čelních představitelích. Studenti si vyzkouší způsob tvorby literárního textu v duchu poetismu pomocí asociativní metody. Studenti ve své vlastní tvorbě propojí literární umění s výtvarným.
Metody	Asociativní metoda, blackout poetry metoda, psaní básní

Studenti znají kontext zrodu poetismus. Skupina Devětsil je studentům známa i se svými hlavními představiteli již z předchozích hodin, kdy jsme věnovali pozornost proletářské poezii.

Hodinu začneme citáty Vítězslava Nezvala a Karla Teigeho.

„Na jaře 1923, toho nezapomenutelného roku, se vzpomínkou, na nějž budu umíratí – jednoho večera, jehož všechna slova mi utkvěla v paměti, procházel jsem se s Teigem po Praze, a pociťující atmosféru štěstí, jehož svědky byly jarní vůně, hvězdy, růžence světel v ulicích, zvracející opilci, žebravé stařenky a líčidla starých nevěstek, opírajících se o nároží, našli jsme východisko z disharmonie světových názorů, jež byly mumifikované, jedovaté a trudné – a objevili jsme poetismus.“³⁵

„Poetismus je především modus vivendi. Je funkcí života a zároveň naplněním jeho smyslu. Je strůjcem obecného lidského štěstí a krásné pohody, beznáročně pacifický. Štěstím je komfortní byt, střecha nad hlavou, ale i láska, výborná zábava, smích a tanec. Je vznešenou výchovou. Dráždídem života. Ventiluje deprese, starosti, rozmrzelost. Je duchovní a morální hygienou.“³⁶

Během čtení citátů mají studenti za úkol zodpovědět tyto dvě otázky:

Jaká podle tebe bude poezie poetismu?

O čem by ta poezie mohla být, aby autoři naplnili závazky z citátů?

Následuje krátký výklad, během něhož učitel upozorní také na snahu poetismu propojovat různé druhy umění.

Každý ze studentů dostane černý fix a text manifestu poetismu. Studentům představíme blackout poetry metodu. Zároveň studenty upozorníme, že tato metoda má s poetismem společnou pouze snahu o propojování různých druhů umění (konkrétně jde o spojení výtvarného a literárního umění). Studenti si mohou vybrat jeden ze dvou úkolů. Jednodušší úkol, pomocí blackout poetry metody se pokusí v textu manifestu vytvořit co nejvýstižnější vyjádření toho, co je poetismus. Těžší úkol, pomocí blackout poetry metody se pokusí v textu manifestu poetismu vytvořit báseň ve stylu poetismu.

Následuje krátký výklad, ve kterém učitel představí Nezvalu sbírku Pantomima:

³⁵NEZVAL, Vítězslav: Návěští o poetismu, ReD 1, č. 3, 1927.

³⁶TEIGE, Karel: Poetismus [1924]. In: VLAŠÍN, Štěpán (ed.): Avantgarda známá a neznámá I. Od proletářského umění k poetismu. Svoboda, Praha 1971, s. 559–560

Druhá Nezvalova sbírka – Pantomima – je zároveň programovým manifestem poetismu. Dokazuje to už svou rozmanitou a pestrou formou nejrůznějších textů. Zmínil bych oddíl Papoušek na motocyklu – což je část, která nejvýrazněji naplňuje pojem manifest poetismu. Odvrací se od poetiky minulého věku, od složitého filozofování a zákonů logiky. Vyzývá spontánnost představ, které se mají rodit jedna z druhé. Častým různě variovaným motivem této sbírky je postava harlekýna, harlekýni se objevují na pouťových a jarmarečních zábavách, symbolizují jakousi hravou radost ze života. V prvním vydání této sbírky figurovala také dlouhá lyricko-epická báseň Podivuhodný kouzelník, bez této básně by možná nevznikl poetismus. Příhodu, jak ji Nezval za jedné letní noci recitoval Karlu Teigemu, jsem vám minule vyprávěl. Sbíрка pantomima také odráží přesvědčení umělecké skupiny Devětsil, že básník jako génie obdařený individualista by měl ustoupit do pozadí. Ne individuum, nýbrž kolektiv. Taktéž Pantomima je sbírkou, na které se podílelo hned několik výrazných osobností. Nezval je autorem básnických textů, ale poetismus tíhl k propojování různých druhů umění. Pro Pantomimu nejsou důležité jenom básnické texty, ale také ilustrace Jindřicha Štýrského, typografická úprava Karla Teigehe a fotografie, či videonahrávka tanečního pohybového ztvárnění jednotlivých písmen z oddílu abeceda v podání Milči Mayerové. Právě Abecedě se teď budeme věnovat. Abeceda je první oddíl Pantomimy. Nezval napsal na každé písmeno z abecedy hravé čtyřverší. Ve svých čtyřverších se nechává unášet proměnlivostí představ, které v něm jednotlivá písmenka svým tvarem, svým zvukem vyvolávají. Nezvalův způsob tvorby si teď sami vyzkoušíte.³⁷

Před samotnou prací s texty Nezvalových básní chceme studenty naladit na asociativní myšlení. K tomu nám poslouží tyto úkoly, které postupně přibližují proces vzniku básní Abecedy.

Práce s básnickými texty, Abeceda.

Evokace: práce s asociací vyberte si jedno písmeno z abecedy a napište:

- a) 5 slov, která vás napadnou jako první a která začínají na dané písmeno
- b) 3 slova, která vám písmeno připomíná svým tvarem (tato slovo na zvolené písmeno nemusí začínat)

³⁷ ČERVENKA, Miroslav. Slovník básnických knih: díla české poezie od obrození do r. 1945. Praha: Československý spisovatel, 1990.

- c) 1 slovo, které vám písmeno připomíná svým tvarem a které na toto písmeno začíná.
- d) Napište drobný, krátký příběh (3-6 vět) tak aby se v něm objevila vámi vybraná slova.

Velmi podobnou metodou pracuje Vítězslav Nezval, když píše svou abecedu, tuto metodu postavenou na asociacích, kdy se jedna asociace proměňuje v další, už znáte ze surrealismu. Teď jsme si práci s asociacemi vyzkoušeli, jsme na ně naladěni, pojďme si užít asociace Nezvala.

Začneme učebnicovým příkladem s básní na písmenko A.

A

nazváno buď prostou chatrčí

Ó palmy přeneste svůj rovník nad Vltavu!

Šnek má svůj prostý dům z něž růžky vystrčí

a člověk neví kam by složil hlavu³⁸

Studentům představíme známou interpretaci samotného autora:

„Z velmi volného přirovnání tvaru písmene A se stříškou vzniká první verš. Asociací chatrče a divošských stanů přeskočí fantazie na rovník a přeje si přenést jeho klima do našich věčně deštivých krajin. Z rýmu chatrčí – vystrčí se zrodí představa šneka, vystrkujícího růžky z domu, který nosí s sebou. A za pomoci rýmu nad Vltavu – hlavu si vybaví obraznost ubohé lidi bez přístřešku.“³⁹

Úkolem studentů je vybrat si libovolnou báseň na jiné písmeno než A, a vysvětlit proměny asociací podobným způsobem, jakým jsme si tento postup ukázali na první básni.

³⁸ NEZVAL, Vítězslav. Pantomima. Praha: Akropolis, 2004. 80-7304-050-6

³⁹ NEZVAL, Vítězslav, BLAHYNKA, Milan, ed. Moderní básnické směry. 4. vyd., v Čs. spis. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1973. str. 201

V poslední části hodiny ukážeme studentům propojení poezie a tance, fotografie ve video ukázce dostupné zde: <https://www.youtube.com/watch?v=hClmkZWxFJs> a zadáme dobrovolný domácí úkol. Úkolem studentů je vytvořit vlastní báseň, čtyřverší, na libovolné písmenko z abecedy. Báseň by měla pracovat s asociacemi podobným způsobem, jakým s nimi pracuje Nezval.

9.2 Reflexe průběhu celé lekce

Lekce proběhla v on-line prostředí skrze platformu googlemmeet. Snažili jsme se dělat jen takové úpravy, které umožní některé aktivity převést do on-line prostředí, aniž by byla pozměněna náplň aktivit.

Z citátů studenti usoudili, že poetismus bude pravděpodobně o něčem šťastném, hravém, radostném, bude ventilovat všechno negativní, bude trochu fantaskní, květnatý, bude zapomínat na problémy, objevovala se také slova jako: upřímný, všední, realistický, poetický, bude pojednávat o obyčejných věcech.

Práci s manifestem poetismu s využitím blackout poetry metody jsme realizovali ve wordovém souboru prostřednictvím začernování textu. K této formě práce se studenti stavěli různě, obecně snad lze říct, že kreativně a výtvarně založené studenty práce oslovila, přišla jim originální, zábavná a ukázala jim nový způsob práce s textem. Padl i názor, že je to způsob, jak z cenzury udělat poezii. Studentům, kteří se k poezii a tvůrčím metodám stavějí skepticky, přišla tato forma práce zbytečná, nudná, nesmyslná.

Pár ukázek vzniklých textů ze studentských prací:

Definice poetismu:

„Záblesky brány tvůrčí aktivity. Nové éry v dějinách lidské duše. Východiskem z dezorientace a disharmonie. Vyznání. Znovuobjevení. Osudy poetismu jako vlastní filozofie.“

„V době uprostřed světa 50° severní šířky a 14° východní délky poetismus byl umělecký nový jako znovuobjevení.“

Báseň o poetismu:

Manifest, dohasínaly záblesky.

V době temných zmatků,

ateliérech a pracovnách,

uprostřed nechutného a trapného.

Bloudící po ztracených cestách

a necestách.

Poetismus byl proklamován,

oponoval nebo konkuroval.

Formulovat názor a určit směr,

“nové éry v dějinách lidské duše”.

Trapných estetických a filosofických zmatků,

dezorientací a disharmonií.

Vinu jeho zodpovědných autorů,

poetismus jako umělecký ismus

a jako škola,

setkává se s osudem.

Byl trhán a veleben kritikou.

Hnutí a škola není než derivátem,

porouchaným.

Leží mimo vlastní oblast zájmu.

Úkoly s vymyšlením slov studenty bavily, především tvoření krátkého příběhu, který by všechna jimi použitá slova propojil. Pro ilustraci uvádíme pár vzniklých příběhů, tučná slova jsou slova, která studenti použili v úkolu a) b) a c).

*„**Papírová postel s poklicí.** V domě bez **klíče** a bez **oken**. Taková **hrouda** z **puzzlí.** **Pilníkem** se do dveří dostat a **praporem** dát světu znát kdo jsem a kde žiji.“*

„Káťa hrála na **klavír** a najednou jí napadlo jet ven na **koni**, tak mu první vyčistila **kopyta**. Potom si jela utrhnout **květiny** a viděla člověka, který jí hrozně moc štvál. Tak jela ke **stromu**, kde postavila **šibenici**, vzala **luk** a **kuši**. Potom už bylo potřeba jen **kříž** a asi víte, jak to dopadlo.“

„Nejednou jsem šel přes **kopec**, vida jednu starou paní, na zádech **nůši**, na tváři **škleb** a **nohavici** samou díru. Po vesnici o ní kolovaly různé pověry, že její **nos** jako zobák vypadá, protože se mění na straku. Že svého muže v **nosorožce** proklela. Že koním ze stájí **podkovy** ukradla. Každé dítě sebou **nůž** má ze strachu, že by jej chtěla očarovat. Když jsem jí však věnoval úsměv a ona mi jej opětovala, byla to pro mě **novinka**.“

Studentům se líbila právě hravá nonsensovost příběhu. Hravost oceňovali také na Nezvalově Abecedě. Některým přišly básně jednoduché, prosté, líbilo se jim, že není potřeba hledat složité, komplikované myšlenky. Některým studentům ale právě ta proměna různých asociací přišla komplikovaná a složitá. Snad byli ovlivněni úkolem, který po nich požadoval interpretační počín, kdy měli vysvětlit motivaci asociací, které Nezval v jimi vybrané básni použil. Interpretační počín, který jsme od studentů požadovali, jsme názorně ukázali dvakrát, nejen na básni A, jak je uvedeno v přípravě lekce, ale v hodině improvizovaně také na básni na písmenko D. Zde jsme poukázali také na to, jak vyznění básně ovlivňuje absence interpunkce. V posledním verši: „a měsíc dorůstá prerie kamení“⁴⁰ lze číst slovo „kamení“ jako substantivum ve funkci neshodného přívlastku nebo, pokud si mezi slova „dorůstá“ a „prerie“ domyslíme čárku, jako sloveso ve funkci přísudku. Prerie, která kamení, nese bohatý významový potenciál. Dříve čistá indiánská příroda kamení díky rozrůstající se infrastruktuře a vyrůstáním betonových metropolí. Interpretační počiny studentů byly nejméně povedeným úkolem. Mnozí se o splnění tohoto úkolu ani nepokusili.

Naopak, dobrovolný domácí úkol se mnohým studentům povedl, vybrané práce, které propojují literární a výtvarnou stránku, viz příloha 4. Ocenit musíme nápaditost některých asociací. Studentka 12, která v době vypracovávání tohoto úkolu dělala autoškolu, viděla v písmenu T klasickou křížovatku. Výtvarné zpracování pak pojala trochu ve stylu konce karnevalu. Studentka 15 otočením písmenka K nachází klasický letní stolek. Studentka 17 zase otočením písmenka P kšiltovku.

Zde ještě uvádíme dvě ukázky básní, které mají zdařilý text, ale nebyly podpořeny výtvarným počinem.

⁴⁰ NEZVAL, Vítězslav. Pantomima. Praha: Akropolis, 2004. 80-7304-050-6

B

Růžové brýle nasadit si

a ladně plout snem jak mistrovský hráč

co za pravdu se bojí bojovat

vyhrává naivita smu - větší rváč.

O

Kruh kulatý

Díra do neznáma

Pověz mi písmenko

Jaká je tvá pravda?

10. Lekce s využitím didaktické pomůcky

Didaktickou pomůckou, se kterou v této lekci pracujeme, jsou karty Dixit.

Karty Dixit jsou součástí stejnojmenné stolní společenské hry. Hra Dixit pochází z Francie, u nás v ČR v roce 2010 získala ocenění hra roku. Pravidly samotné hry se zde zabývat nebudeme. Karty Dixit nabízejí roztodivné surrealistické ilustrace. Ilustrace na kartách jsou mnohoznačné, spojují zdánlivě neslučitelné motivy, karty jsou vhodné pro vytváření příběhů, ale i pro vyjadřování pocitů, s kartami Dixit se lze setkat i na specializovaných školních pracovištích.

V naší lekci nám karty Dixit poslouží jednak pro vlastní sebereflexi studentů, pro vyjádření vlastního momentálního pocitu a naladění, pro vystihnutí nálady, ale i klíčových motivů básně, a nakonec jako inspirace, východisko pro tvorbu originálního básnického textu.

Ročník 3. SŠ

Čas 45 min

Téma Motiv, výtvarné dílo jako komunikační kód, paralely mezi výtvarným a literárním dílem

Cíle	Student vyjádří své rozpoložení pomocí obrazu. Student převede vizuální komunikační kód do textového a naopak. Student rozpozná klíčové motivy v obrazu a v textu.
Metody	Skupinová práce, stanoviště, práce s didaktickou pomůckou

Pro tuto lekci zvolíme netradiční uspořádání prostoru ve třídě, utvoříme kroužek tak, aby na sebe všichni dobře viděli a zároveň, aby všichni dobře viděli na karty, které náhodně rozhodíme uprostřed kroužku. Zároveň v druhé fázi hodiny potřebujeme vytvořit ve třídě čtyři stanoviště. Studenti se rozdělí do skupinek po 4-5 členech. Skupinky pracují současně, každá na jednom ze čtyř stanovišť, kde plní úkol daného stanoviště.

Tuto lekci jsme komponovali dle zásad E-U-R.

Fáze evokace

V evokační fázi seznámíme studenty s kartami Dixit, a to tím způsobem, že je necháme hledat a vybrat kartu, která:

a) nejlépe vystihuje: a) můj včerejší den, nebo b) moji momentální náladu.

b) nejlépe vystihuje můj letošní školní rok.⁴¹

Studenty necháme, aby svou kartu ostatním ukázali a okomentovali, proč si zvolili právě tuto kartu, co na ní vystihuje jejich včerejší den/momentální pocit.

Fáze uvědomění

Studenty rozdělíme do skupinek, každá skupinka dostane balíček zhruba 50 karet. Studenti plní ve skupinkách úkoly jednotlivých stanovišť. Na vyřešení úkolu každého stanoviště mají pět minut. Po pěti minutách se po směru hodinových ručiček přesunou k dalšímu stanovišti. Důležitým prvkem aktivity je, že řešení úkolu (které je obvykle založené

⁴¹ Otázka záměrně zvolena v kontextu školního roku 2020/2021, jenž byl silně poznamenán pandemií nemoci covid-19.

na kombinaci výběru odpovídajících karet a psaní textu) na daném stanovišti zůstává. Skupinky, které přicházejí na stanoviště později, tedy vidí řešení předchozích skupinek.

Stanoviště a jejich úkoly⁴² jsou následující:

Zpovědníková pečeť

Úkol: Pro každou z následujících vlastností vyberte jednu kartu, která dle vás nejlépe vystihuje danou vlastnost/hodnotu:

Osamělost, podivnost, trpělivost

Hádankářova pečeť

Úkol: Pomocí pěti karet vytvořte nápovědu pro libovolné literární dílo. (Varianta: na konci hodiny budou skupinky vytvořené karetní hádanky hádat.)

Věštčova pečeť

Úkol: Zvolte jednu kartu, která nejlépe odpovídá na otázku, jež se ukrývá v názvu následující básně. K vybrané kartě napište stručné vysvětlení svého výběru. Samotnému textu básně nemusí vaše karta odpovídat, text slouží k inspiraci.

Co jsme?

vyslovené kdesi kýmsi,

otázka,

Snad čárka za větou,

jíž se diví vesmír,

která tečku nemá...

zapadlé zrno

Snad klíč k orloji,

pradávné setby

který nikdo nezná

stráž i svědek

Přání věčného trvání

či spíše vzkaz

⁴² Úkol každého stanoviště jsme pojmenovali ve stylu táborových her, jako drobný motivační prvek. Celá tato aktivita by se dala rámovat tematickým motivačním příběhem, ovšem potenciál tohoto doplnění aktivity spatřujeme především při realizaci na základních školách, na střední škole by přínos rámcového příběhu byl nižší.

zapomenutý

poslední hlídka

nad podivnou oblinou

jediná slza

zeměkoule

bezbožné věčnosti⁴³

Básníková pečeť

Úkol: Vyberte 4 libovolné karty. O každé z vybraných karet napište jeden verš. Vzniklé čtyřverší upravte v jeden kompaktní celek (jde především o úpravu mluvnickou/gramatickou, aby seděly mluvnické kategorie, propojení veršů skrze vhodné spojky apod.)

Fáze Reflexe

Ve fázi reflexe necháme studenty zhodnotit jednotlivá stanoviště z hlediska náročnosti.

10.1 Reflexe průběhu celé lekce

Lekci jsme realizovali ve třídě 3.L. Lekce se účastnilo 16 studentů, z toho 11 dívek.

Hned evokační fáze se nadmíru vydařila. Studenti, ač zpočátku brali karty do rukou nejistě, při komentování vybrané karty nacházeli překvapivé metaforické souvislosti. V kontextu zdařilých metafor pak humorně působily i komentáře studentů, kteří pojali svou kartu velmi doslovně: „*Tady vidíte pána, jak jde po schodech nahoru. Já jsem včera šla po schodech nahoru ve škole, v práci, a nakonec i doma.*“ Někteří studenti pomocí karet sdíleli i osobní problémy, které je aktuálně trápí, mrzí – hádka s dobrým kamarádem.

Řešení úkolů stanovišť v podání jednotlivých skupinek vypadaly následovně:

Zpovědníková pečeť byla nejjednodušší. Stačilo vybrat vhodné karty. Karty, které jednotlivé skupinky vybraly, ukazuje příloha 5a. Pro vyjádření osamělosti zvolili studenti karty, které zobrazují shrbenou, skleslou postavu. Socha, která sochá sebe samu. Námořník na voru uprostřed rozbouřeného moře. Osamocená panenka uvnitř prázdného domečku. Hledat podivnost na surrealistických kartách může být složité, více či méně podivné jsou totiž všechny. Studenti vybrali podivnost fyzikální (pírko vážící více, než napěchovaný měšec), klimatickou (žábě svítí pod deštníkem slunce, zatímco mimo deštník prší) i jen vyjádření prostého údivu

⁴³ HELFTOVÁ, Claudine. Přeložil Vladimír Brett, antologie Hlasy básníků francouzského jazyka, Praha: Melantrich, 1982.

postavy, která rozhrnula obrovský list a zřejmě se na něco, co vidí, dívá s podivem. Snad nejroztodivnější varianty nabídla trpělivost. Trpělivost při čekání na blahobyť – roztání ledu, který drží roh hojnosti. Trpělivost při čekání na dospělost, na dosažení nějakého fyzického cíle – malý a velký šnek. Trpělivost lovce, který se plíží za kořistí – liška a myška v obilném poli. Trpělivost osamocené vězně, který nemůže než čekat.

Řešení **hádkářovi pečeti** ukazuje příloha 5b. První skupinka vytvořila hádanku na Harryho Pottera – točité schodiště v Bradavicích, hodina lektvarů, kouzelník, soutěž. Druhá i třetí skupinka shodně vytvářely hádanky na Malého prince. Použily karty s motivy rostlin, vesmíru, cestování a malého kluka v prvním případě dokonce s korunkou na hlavě. Hádanka čtvrté skupinky byla nejtěžší, pod pěticí karet se tentokrát skrývá Chrám matky boží v Paříži – vysoká věž, chrlič, vyzvánění, motiv osudové lásky a motiv velkého nebezpečí, temnoty.

Výzvu k originalitě nabídla **věštčova pečeť**. Karetní řešení skupinek viz příloha 5c. První skupina na otázku: *co jsme?* Vybrala kartu s labyrintem a vysvětlila ji takto: „Labyrint je jako život, cesta, kterou stále hledáme. Někdo se životem plouží jako housenka a někdo jím proletí jako pták.“ Druhá skupinka vybrala kartu se studentem, který počítá příklad a napsala k ní: „Pátrání po smyslu života je jako zkoušení různých možností při výpočtu příkladu.“ Třetí skupinka šla na tomto stanovišti cestou dvojsmyslné recese: „Vybraly jsme čas, protože máme čárku, ručičku, pohybujeme orlojem a jsme nezapomenutelné.“ A čtvrtá skupinka zvolila řešení značně povrchní, nebály bychom se ho označit za vyloženě nepřemýšlivé: „Vybrali jsme to kvůli knihám, protože se pilně učíme.“

Poslední stanoviště – **básníková pečeť** – bylo nejnáročnější časově, na skupinku, která řešila báseň, se muselo vždycky chvilku čekat, což narušovalo plynulost přechodu mezi stanovišti, možná by pomohlo zkrácení úkolu o jednu kartu – jeden verš. Karetní ztvárnění viz příloha 5d. Básně skupinek vypadaly následovně:

Pouze pro jedny dveře, jeden klíč.

Cestu úniku tím nalezněš.

Samotná paní hledá chťič

a pán mocí moc převezmeš.

Této básni bychom vytkli volená pojmenovávání lidských postav – pán/paní.

*Osamělý jezdec polem jede,
bílý stařec v kleče kleje,
na tři bratry kosa klepe,
čas se pro ně nezachvěje.*

*Těžkosti starostí, jež nesu na hřbetu
vyhodím do vzduchu
a pak ze světa uteču do pohádky
bláznivým skokem přes duhu.*

*Ztraceni v hloubi duše
tvořící si své vlastní sny,
nám čas neznámý je.
Nám, v noční kleci uvězněným.*

Některými verši se studentům povedlo vystihnout karetní ilustraci: „tvořící si své vlastní sny,“ – karta, kde dítě na žebříku sochá z obláčku holubici. Zde například studenti akcentovali metaforickou rovinu ilustrace. Častější jsou však verše v podobě pouhého doslovného popisu toho, co zobrazuje karetní ilustrace: „Osamělý jezdec polem jede,“ – karta, kde polem jede osamělý jezdec. Z textů básní lze také poznat, že studenti zápasili s návazností veršů i po gramatické stránce, to lze vidět na první básni, kde se napříč verši střídá 2. a 3. mluvnická osoba. V posledním verši pak dochází k jakési kontaminaci, kterou zřejmě zapříčinila snaha dodržet za každou cenu pravidelný střídavý rým: „a pán mocí moc převezmeš.“

Studenti hodnotili lekci jako zábavnou, netradiční, akční, zajímavou, tvůrčí. Pozitivní ohlas měla forma skupinkové práce, kdy se skupinky při plnění úkolů mohli inspirovat řešeními předchozích skupinek. Tohle kreativní porovnávání studenty bavilo. Úkoly, kde již měli prošlapanou cestu, považovali za jednodušší. Celkově nejtěžším úkolem pro ně bylo vymýšlení vlastních básní v básnickově pečeti. Výzvou pro ně byla také hádankářova pečeť, ne všechny

skupinky dokázaly najít ve svých kartách pěti vln vhodných karet, a tak musely přemýšlet více symbolicky, což pak hádání ztížilo ostatním skupinkám, které přemýšlely o kartách doslovněji. V rámci této lekce bychom při další realizaci zvažili optimalizaci času a náročnosti jednotlivých úkolů tak, aby čas potřebný na vyřešení všech čtyř úkolů byl, pokud možno, stejný.

11. Lekce s využitím dramatických metod

Tato lekce je zaměřena více na epickou složku básnického textu. Pomocí dramatických metod bude studentům nabídnuto prožít příběh námořníka z Wolkerovy básně *Balada o námořníku*. V rámci lekce se studenti seznámí s celým, nezměněným básnickým textem. Role vypravěče, toho, kdo předčítá básnický text, se ujme učitel.

Literární zdroj: Balada o námořníku

Zkoumaný koncept: vztahy, láska, zrada, pokání

Téma: vztah na dálku

Čas: 2 vyučovací hodiny

Cíle: Studenti porovnají vlastní hodnotové postoje s hodnotovými postoji postav, v jejichž rolích se ocitnou.

Studenti pochopí situaci Mikuláše i ostatních postav v příběhu a přijmou za postavy rozhodnutí v problémové situaci.

Vstup do příběhu

Na začátek je potřeba navodit atmosféru, vcítit studenty do příběhu. Přečteme studentům předzpěv:

Bez konců širé moře je,

jde vlna za vlnou,

hrob jedné vlny druhé je

zelenou kolébkou.

Kdo první vlnu vytvořil,

ten stvořil také poslední.

Hlubinou srdce, vichře, zni!

Bůh zůstaň nade mnou!⁴⁴

Popis činnosti: Ptáme se na následující otázky: Kde by se mohl náš příběh odehrávat? Kdo by mohl být naším hrdinou? Jaký život vede takový námořník? Co námořník a vztahy, zejména milostné vztahy?

Očekáváme, že prostor moře odhalí studenti hned, s hlavním hrdinou to může být složitější, námořníkovi by mohl konkurovat pirát, který nabízí více dobrodružství, ale my potřebujeme obyčejného námořníka. Život námořníka je pak věčné cestování, těžko se někde usadí, plno nejistoty, je vydán rozmarům přírodních živlů. Milostné vztahy námořníka jsou plytké, jednorázové lásky v přístavech, těžko hledá hlubší citový vztah.

Loučení

Čtení textu:

„Polib mě, Evo, ještě jedenkrát

a pak buď sbohem nastokrát!

Opatruj v očích lásku

a krbu mého klid,

já jsem tvůj muž a námořník

a musím odejít.“

dřív zemře, než se sejdeme,

na moře nejed', — u mne stůj!

Nejsou to ani tři neděle,

co prsten nám dali v kostele,

a už ode mne odcházíš v cizí zem.

Co sama tu počnu s prstenem?“

„Jak pták je slabé srdce mé,

ach, Mikuláši, muži můj,

„Na srdce nasad' prsten ten,

prstýnek věrnosti,

⁴⁴ WOLKER, Jiří a Vilém KÚN. Pro spravedlnost světa. Praha: Práce, 1974.

*a láskou svou každou noc i den
jej za mě pohosti.
Dřív než se nadáš, jak jarní bouř
se k tobě přizenu,
pak k srdci tvému přilehnu
jak kámen k prstenu. “*

*„Bez tebe prsten věrnosti
jak led je, — nehřeje, —
bez tebe pro mě samotnu
noc každá oheň je.
Oheň se s ledem nesnáší*

*a já mám dvacet let,
sotva jsi libat mě naučil,
líbáš mě naposled. “*

*„To vše je ženský blud a tlach,
to vše přemůže zvyk,
by žena mohla šťastna být,
plout musí námořník.
Z polibků dům se nestaví
a chléb se nerodí,
proto dnes musím jako dřív
sloužiti na lodi. “⁴⁵*

Popis činnosti: Na motivy toho, co jste teď slyšeli, zkuste sehrát ve dvojicích krátký dialog. Námořník se loučí se svou mladou ženou, kterou si teprve před třemi týdny vzal. Chce vyrazit na moře. Jeden z dvojice se v roli dívky snaží přesvědčit námořníka, aby zůstal. Druhý z dvojice se v roli námořníka snaží přesvědčit dívku o nezbytnosti své cesty pro další rodinné živobytí. Konečné rozhodnutí námořníka, zda zůstane nebo vypluje, je na vás. Dialog hrají všechny dvojice současně.

Reflexe: Skončil dialog odchodem námořníka, nebo jeho setrváním u ženy? Proč jste se tak rozhodli? Které argumenty vás přesvědčili zůstat (otázka na hráče v roli námořníků), které argumenty vás přesvědčili námořníka pustit do světa (otázka na hráče v roli dívek)

Učitel: Představte si, že váš milovaný partner bude kvůli svým pracovním povinnostem muset odjet na rok až dva do zahraničí a stejnou dobu tam bude muset zůstat, možná bude v oblastech bez možnosti internetového nebo mobilního připojení. Kdybyste měli vybrat jeden předmět, který dáte partnerovi na památku, aby si na vás v tom světě často vzpomněl, co by to bylo a proč? Každý hráč dostane v kruhu prostor pro své vyjádření. Až se každý dostane ke

⁴⁵ tamtéž

slovu, podíváme se, jak to dopadlo v naší básni a co náš námořník od své ženy dostal na památku.

Čtení textu:

*„Mikuláši, nuž sbohem bud',
já neodmlouvám už,
na památku si s sebou vem
zde ocelový nůž.
Ve městě jsem jej koupila
a srdce na něj vyryla,
abys musel si vzpomněti,
až chléb budeš v cizině krájeti.“*

*„Děkuji, ženo, snad i já
dar tobě přivezu,
ted' domů běž a na noc psa
odpoutej z řetězu!
Tak jako dům náš pevná bud',
tak jako pes náš věrna bud'
a věz, — že mám tě rád,
neb ten, kdo nejvíc miluje,
dovede sbohem dát.“⁴⁶*

Reflexe: Co si myslíte o daru, který dala dívka námořníkovi?

Život novomanželů v odloučení

Čtení textu:

*Čas jako voda utíká,
čas jako moře je,
po širém moři pluje loď
do San Franciska z Bombaje.
Do San Franciska z Bombaje
a potom ještě dál,*

*svět místo ženy Mikuláš
kol pasu objímal.
Svět místo ženy objímal
a zpíval vesele,
protože v srdci lásku měl
a u srdce nůž z ocele.*

⁴⁶ tamtéž

*U srdce nožik z ocele
a na kormidle pěst,
každou noc řídil parolod'
bezpečně podle hvězd.
První rok všechny hvězdy zřel,
jež na nebesích žhnou,
druhý rok viděl méně jich,
třetí rok jedinou.
Jediná hvězda na nebi*

*všech sílu třímá hvězd,
spí pod ní tiše bílý dům
a v domě žena jest.
Mikuláš k hvězdě pohlíží,
lod' za ní pouští v let:
„Kdybys ty, hvězdo, pohasla,
zhas by mi celý svět!“*

Popis činnosti: Studenti se rozdělí do skupinek po třech a formou oživených dramatických obrazů zkusí přiblížit, jaký život žije Mikuláš a jaký život asi žije jeho mladá žena. Úkolem je zachytit drobné, každodenní situace, které mohou naše hrdiny potkávat. Každá skupinka si připraví jeden oživený obraz pro Mikuláše a jeden pro jeho ženu. Na tlesknutí lze obrazy krátce rozehrát.

Reflexe: Kým z této dvojice byste chtěli spíš být a proč? Očekáváme, že studenti pravděpodobně budou vnímat Mikulášův život jako zajímavější, dobrodružnější, zatímco život jeho ženy jako nudnější, usedlejší.

Učitel: Když se dlouhý čas trávíte ve světě, můžete leckooho potkat. Na jedno nečekané setkání pojďme teď Mikuláše doprovodit.

Nečekané setkání

Čtení textu:

*V přístavní krčmě v Marseilli
každému sklenku nalejí.
Děvčata černou svatozář okolo očí tu mají,
každému hostu na klín nasedají*

*a při skleničce skleněné
všechny jsou za frank, — jen jedna ne.
Okolo stěžňů noc se tmí,*

*Mikuláš vstoupil do krčmy:
„Holahou, děvčata, nalejte mi,
za týden budu v překrásné zemi,
týden jak víno hrdlem proběhne
a věrná žena doma přijme mne.“*

*Sklepnice víno nalívá,
sklepnice na něj se zadívá:
„Námořníku, pár šedých vlasů už máte,
a přece mi známý připadáte.
Před sedmi lety býval jste mladý.
Před sedmi léty nebyl jste tady?“
„Vzpomínám, děvče, vzpomínám,
co krčem jsem prolez, nevím sám,
možná že i tu za svobodna
jsem mnohou sklenku dopil do dna.
A šedý vlas? — Ten v krásné zemi
za týden žena vyčeše mi.“*

*Sklepnice víno nalívá,
sklepnice na něj se zadívá:*

*„Zda, námořníku, vzpomenete
si po té době sedmileté
na ono okno s pomněnkami,
pod kterým děvče spalo s vámi?“*

*„Vzpomínám, děvče, vzpomínám,
co děvčat jsem líbal, nevím sám.
V přístavech kdysi za svobodna
mně každá holka byla vhodná.
Jen jednu však jsem miloval
a tu jsem za ženu si vzal.“*

*Sklepnice víno dolila,
oči si dlaní přikryla.
„Pane můj, krátkou paměť máte,
zda aspoň na to vzpomínáte,
že ruku tenkrát děvčeti jste dal
a pro ně přijít jste sliboval?“*

*„Toho už, děvče, nevzpomenou,
vzpomínám jenom na svou ženu.“⁴⁷*

Popis činnosti: Hráči se opět rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice bude představovat Mikuláše, druhý sklepnici. Vrátime se teď do doby před sedmi léty. Mikuláš je mladý, svobodný námořník a každá holka je mu vhodná. Sklepnice je mladá obyčejná dívka, která se do pohledného světaznalého námořníka zamiluje. Jak jste však mohli slyšet, pro každého z nich

⁴⁷ tamtéž

znamerala tato láska něco jiného. Představte si, že Mikulášova loď kotvila v Marseilli týden, během tohoto týdne jste spolu prožili intenzivní románek. Přišel však čas loučení. Nyní už je každý z vás sám. Sklepnice na pevnině, Mikuláš na lodi. Potřebujete se ze zážitků uplynulého týdne vypovídat svému důvěrnému příteli. Vyslovit, co pro vás ten druhý znamená, co vám na něm zaimponovalo, jak vidíte vaši společnou budoucnost.

Velmi krátce se teď ve dvojicích domluvíte na společných obrysech, zážitcích z uplynulého týdne. Pak jeden z vás půjde za dveře a druhý se stane postavou, kterou představuje, z její pozice vypráví zbytku skupiny, která v tuto chvíli představuje blízké přátele a důvěrníky postavy (v případě Mikuláše partu námořníků, v případě sklepnice skupinu přítelkyň), o prožitcích svého románu v uplynulém týdnu. Zbytek skupiny se může vypravěče doptávat na různé podrobnosti, především emocionálního rázu, o originalitu fabule nám zde nejde. Jakmile dovypráví sklepnice, je zavolán námořník a popisuje svou verzi románu.

Reflexe: V čem pohledy postav na prožitý románek lišily? Která postava vám svým pohledem byla více sympatická? Změnil se váš pohled na Mikuláše? Co myslíte, že mohlo způsobit změnu Mikulášova pohledu na lásku?

Učitel: Vracíme z tohoto dávného příběhu před sedmi lety zpět do příběhové přítomnosti. Možná už je nám postava sklepnice bližší, lépe jsme ji poznali. Mikuláš ji nepoznal. Pojdme se podívat, jak Sklepnice po sedmi letech čekání zareaguje na Mikulášova slova.

Čtení textu:

*Sotva doslechla slova ta,
zbledla jak sněhem zaváta
a v krčmě nikdo nepostřeh,

že do noci vyšla jako dech,
že v srdci mráz a kámen pod nohama
přístavní noci sama jde a sama
a jediný, kdo ruce jí podává zdola,*

*toť vzkypělé vlny na okraji mola.

„Sedm let v bídě šťastna jsem žila,
že jsem mu tenkrát uvěřila,
dnes vykoupit můžeš jenom, moře, ty,
život dřív věrností šťastný, a teď prokletý!“
—
— Tak jako z pomněnek hvězd kytice na*

*nebi plane,
pod mořem hluboko oči dvě ztroskotané,
neslyší v kajutě námořník opilý,
že z očí těch rozbitých vlny se vylily,
vlny se vylily a vítr je do noci žene*

*a z jejich hřebenů volá hlas utopené:

„Zabil jsi lásku a věrnost mou,
do světa posíláš bolest zlou,
slzavý hrobe hoře mého,
komu, ach, budeš kolébkou?“⁴⁸*

Reflexe: Dozvěděli jsme se o vině našeho námořníka. Po vině obvykle následuje trest. Jaký trest by mohl stihnout Mikuláše?

Učitel: Doprovodíme teď Mikuláše po dlouhé cestě zpět domů, k jeho ženě.

Mikulášův návrat

Čtení textu:

*V továrnách už odpískali,
v kasárnách už odtroubili
a v domečcích podél cesty
bledé lampy uhasili.*

*Za přístavem, na výšině,
okny obrácený k moři,
pevný, bílý domek stojí
a v něm ještě lampa hoří.*

Podél stráně úzkou stezkou

*chodec řídí kroky svoje:
Tři roky za tebou jedu,
dnes dojíždím, hvězdo moje!*

*Neslyší nikdo, jen věrný pes
ze vrátek vyběh a k nohám mu kles,
o kolena se otírá,

pro radost neštěká ani.*

*„Fidelio, můj věrný pse,
jak hlídal jsi moji paní?“*

⁴⁸ tamtéž

*Do studny noci okno se jak prsten propadá,
Mikuláš k oknu přistoupil, oči naň přikládá,
však na dně hlubiny, Bože můj jediný,
na cizích ústech přisáté zří rety Eviny,
cizí ruka jí po nadrech a podél boků pluje,
jak lampu tělo ženino do šera rozsvěcuje,
plá bílé tělo pŕlnocí, plá rudý plamen v
něm,
tři roky věrnosti v plamenu tom lehá
popelem.*

*Od okna oči odpadly jako dva kameny,
do pěstí sevřel ruce své námořník zrazený:
„Pěkně, pse, hlídal jsi chatu mou,
dostaneš odměnu slíbenou,
nejprve tebe, pak jeho i ji
zabiji!“*

*Jak hvězda nebem padající
se míhl nůž a páž, —
zoufalou ranou ku prahu
psa přibil Mikuláš
a Fidelio, věrný pes,
zří na něj okem mdlým
a ještě ruku líže mu
jazykem krvavým.*

*Námořník ke psu shýbá se — a děs jím
zachvěje,
to nejsou mrtvé oči psí, — toť oči z
Marseille,
to nejsou mrtvé oči psí, — to zrak je děvčete,
z podmořských hlubin přicházejí oči
prokleté,
dvě smutné oči vrací se a křičí noční tmou:
„Mikuláši, proč zabil jsi věrnost a lásku
mou?“*

*Ku prahu domu přibodnut pes nožem
kaleným,
na vrata noci přibit muž je vlastním srdcem
svým
a teprv teď, až raněn je, pozná, co
zapomněl,
ve vlastní ráně najde nůž, kterým sám
zabíjel,
neb srdce lidské nožem je, anebo ránou je
a nejvíc, nejvíc ze všeho bývává oboje. —
— V továrnách už odpískali,
v kasárnách už odtroubili
a v domečcích podél cesty
dávno lampy uhasili.*

*Strání dolů kráčí chodec
skleslých ramen, skleslé šije.
Věrnou svoji lásku zabil.
Nevěrnou už nezabije.*

*V přístavu spí loď temné.
Lodě, lodě, odvezte mne,
ze všech stran zří děsivě
mrtvé, věrné oči dvě!⁴⁹*

Popis činnosti: Jeden hráč se stane Mikulášem, stoupne si doprostřed kruhu, jeho úkolem je jen prožívat, cítit (měl by to být někdo empatický), nic neříká. Ostatní hráči vstupují do role postav (rozdat na kartičkách/nechat na hráčích, ale tak, aby se postavy střídaly) každý řekne Mikulášovi jednu větu za svou postavu, postavy v nabídce jsou: Eva, její nový přítel, Sklepnice, Fidelio, Mikulášova Matka, Mikulášův otec – poslední dvě postavy v příběhu nevystupují, ale existovat musí. Zkuste říct jednu větu Mikulášovi, nemusíte být co nejoriginálnější, ale zkuste říct, to, co by Mikuláš potřeboval slyšet, nebo k němu buďte naopak co nejupřímnější. Můžete mu říct cokoli, vždycky se dívejte navzájem přímo do očí, Mikuláš neříká nic, jen poslouchá a vnímá. Jeden po druhém se všichni hráči představí (řeknou, co jsou za postavu) a řeknou svou větu. Mohou se Mikuláše i dotknout.

Tato aktivita pracuje s obtížně uchopitelným vztahem k naší hlavní postavě. Náš vztah k Mikulášovi jakožto ke kladnému protagonistovi, za jakého jsme jej chtěli považovat na začátku příběhu, se problematizuje. Mikuláš nám odkrývá své stinné stránky, své vinny.

Reflexe: Mluví hlavně hráč v roli Mikuláše, jak ses cítil jako Mikuláš? Která slova ti nejvíce pomohla? Kdo pro tebe měl, myslíš největší pochopení? Kdo k tobě byl nejupřímnější?

Mikuláš kajcník

Učitel: Víme, v jaké situaci se Mikuláš nachází, zhroutil se mu svět a sám nese vinu. Co by podle Vás měl teď Mikuláš udělat? Jak by se mohl dostat z toho dna, na kterém se ocitl?

Mikulášovi se naskytne nečekaná příležitost.

Čtení textu:

⁴⁹ tamtéž

*Uprostřed moře mezi skalisky
nenávistné větry dují,
plouživé vlny se na útesech
v zelené zmije proměňují,
však z klubka hadů, kteří syčí,
železně se k nebi tyčí
maják.*

*V útrobí jeho ocelovém
K majáku jen jednou za rok
lod' potraviny přiváží
a strážce jenom jednou v roce
se lidským slovem oblaží.*

*Z paluby družní námořníci hledí po moři,
k padesáti námořníkům kapitán hovoří:⁵⁰*

*jen pro jednoho místo je,
by jasným světlem reflektoru
zažehnával zlé příboje.
Bud' mnoho hoře musí mít,
bud' mnoho síly musí mít,
kdo dovede sám proti moři
zvedat štít.*

*V hodince svojí smrtelné
sám sobě na věž vytáhne
černý prapor.*

⁵⁰ Tamtéž

Popis činnosti: Hráči si stoupnou do řady. Každý z vás je teď Mikuláš, ostatní jsou pro vás jen další námořníci. Stoupněte si do řady tak, abyste byli schopni udělat krok dopředu se zavřenýma očima. Zavřete oči. Já teď budu v roli kapitána a budu k vám hovořit. Možná tušíte, co po vás budu chtít. Abyste vzali místo strážce majáku. Víte, co to obnáší, je čistě na vás, jestli v roli Mikuláše to místo přijmete. Pokud ano, uděláte krok dopředu a řeknete: „*Kapitáne, chci místo to, chci věrně držet stráž!*“⁵¹ pokud ne, neříkáte nic. Až řeknu „hola, stateční námořní, otevřete oči.“ Tak přestáváte být Mikulášem, jste sami sebou.

Učitel v roli kapitána pronáší ke skupině tato slova:

*Hola, — stateční námořníci, pohledte v širou dál,
z majáku hlásá černý prapor, že strážce dokonal.
Na tomto místě moře je zlé a strážce musí mít,
kdo za něj se z vás, námořníci, tam půjde postavit?“*

*„Hola, stateční námořníci, zda mezi vámi jest,
komu svět zřítíl se v sutiny a zůstal beze hvězd?
Ten krunýř samoty železné necht' vezme na svou hrud'.
Kdo hvězdu ztratils na světě, — sám jiným hvězdou bud!“*

*„Hola, stateční námořníci, zda mezi vámi dlí
ten, jemuž zločin jako krysa hryže svědomí?
Pro toho muže je místo v majáku hlídat pláň.
Kdo ve světě jsi život vzal, — ty život tady braň!“*⁵²

⁵¹ Tamtéž

⁵² Tamtéž

Reflexe: Co vás přesvědčilo se o místo strážce majáku přihlásit? Proč jste se naopak o toto místo nepřihlásili?

Čtení textu:

Bez konce širé moře je,

jde vlna za vlnou,

hrob jedné vlny druhé je

zelenou kolébkou.

Nad mořem maják, — věrný pes,

vln střeží bludný kruh,

je v jeho věži Mikuláš

a s Mikulášem Bůh.⁵³

11.1 Reflexe průběhu celé lekce

Lekce byla odzkoušena ve třídě 3.L OA Beroun. Lekce se účastnilo 17 studentů, z toho 12 dívek. Třída 3.L má na škole vynikající pověst jak svými studijními výsledky, tak svou bezproblémovou kázní. V této třídě jsem již v minulosti podobně laděnou, dramatickou lekci zkoušel, pro studenty tudíž tato forma práce nebyla vyloženě nová.

V první aktivitě studenti správně identifikovali prostředí a možné hlavní hrdiny. Velmi dobře také vystihli vztahy takového námořníka: „*najde holku, jedna noc a čau.*“ Objevil se však i nástin věrného námořníka, který slíbí lásku jedné dívce, plaví se po mořích a za dívkou se vrací.

Souběžně improvizované dialogy na téma loučení dopadly ve čtyřech případech z pěti pro odchod námořníka do světa. Hlavním důvodem byly finance, potřeba peněz, aby rodina mohla spokojeně žít. V jednom případě námořník zůstal se svou ženou, bál se, aby ji neztratil.

Jako dárek na památku se nejčastěji objevoval nějaký šperk (prsten, řetízek, náramek) nebo společná fotografie. Podobně praktický nástroj, jaký je použit v baladě, nedaroval na

⁵³ Tamtéž

památku nikdo. Nůž přišel studentům jako dobrý nápad. Měl jsem ovšem dojem, že nikoho nenapadl skrytý význam, brali nůž jako nástroj na krájení chleba, nikoliv jako potencionální vražednou zbraň.

V oživilých fotografiích se objevila témata, která jsou součástí textu balady. Jedna fotografie ukazovala Mikuláše v hospodě, kde se v opilosti pouští do potyčky s neznámým sokem. Další zase ukazovala Mikulášovu ženu při nevěře. Některé skupinky se příliš držely toho, co už v textu bylo řečeno, nepřinášely do příběhu tudíž nové, textem zamlčené situace, ale jen ztvárnily to, co již bylo řečeno. Objevila se fotografie Mikuláše hledícího ke hvězdám při kormidlování lodi, nebo fotografie Mikuláše krájícího v cizině chléb nožem. Eva byla ve třech fotografiích zobrazena jako čekající na Mikulášův návrat.

V následné reflexi by většina studentů volila život námořníka. S očekávaným odůvodněním, že by jim to rychleji utíkalo, bylo by to dobrodružnější, něco by viděli a zažili. Naopak doma jako Eva by chtěli čekat jen dva studenti. Jednomu se na moři dělá špatně. Druhému to připadalo bezpečnější. Ačkoliv panoval názor, že Evin život je mnohem stereotypnější a nudnější, objevila se i teze, že Mikuláš na dlouhých plavbách po oceánech také žije dost stereotypně, navíc je omezen skromným prostorem lodi.

Výborně dopadla aktivita vyprávění sklepnice a Mikuláše. Ačkoliv přípravu dělali všichni studenti, nechali jsme, z časových důvodů, vystoupit jen jednu dvojici. Mikuláš mluvil přesně tak, jak se dalo očekávat. Sklepnici bral od začátku jen na takové povyražení, kasal se před ostatními, jak mu jeho sliby zbaštila a jak s ní uplynulý týden skvěle užil. Sklepnice naopak mluvila jako upřímně zamilovaná dívka, která potkala svou osudovou lásku. Z její promluvy byla znát bezmezná důvěra. Pro pochybnosti, že by se snad její milý námořník pro ni nevrátil, a nevezal si ji za ženu, nebylo v její promluvě vůbec místo.

V reflexi, co mohlo ovlivnit změnu Mikulášova smýšlení o lásce, se objevilo hned několik uvěřitelných nápadů. Mikuláš dospěl, zatoužil změnit svůj život, usadit se, mít rodinu. Mikuláš našel pravou lásku v Evě, a to ho změnilo. Mikuláše už krátkodobé milostné vztahy přestaly bavit, unavily ho.

Po dočtení třetího zpěvu a tragickém skonu sklepnice studenti správně odhadovali i Mikulášův trest. Jeho vlastní žena by mu mohla být nevěrná. Objevil se i nápad na sebevraždu z výčitek, ztroskotání při bouři (takový trest bohů jak z antických mýtů).

Při čtení čtvrtého zpěvu se objevila vůbec nejsilnější reakce studentů na samotnou četbu. Šlo o velmi emotivní místo v textu, kdy Mikuláš zabije nožem věrného psa, a ten, ač umírající,

mu ještě líže krvavým jazykem ruku. Padla dokonce polohlasem pronesená vulgarita na adresu Mikuláše. Nečekaný a silný moment evidentně studenty zaujal.

Věty, jež studenti pronášeli za jimi zvolené postavy směrem k Mikulášovi, považuji snad za nejlépe realizovanou aktivitu. Měl jsem trochu obavu, že studenti nebudou vědět, co mají říct, ale řada vět byla emotivně silná a zároveň nápaditá. Například studenti, kteří si vybrali Fidelia, promlouvali takto: „*Pořád tě mám stejně rád.*“ „*Já jsem ti přece zůstal věrný.*“ „*Haf.*“ Pěkná věta padla i za ojedinele vybranou postavu Evina milence. „*Evu jsem před tebou zachránil.*“ Objevily se samozřejmě i věty, které nerespektovaly vážnost celé situace a jejichž cílem bylo především pobavit spolužáky. Takovou větou byla třeba věta studenta, který promluvil za Mikulášova otce: „*To je můj syn!*“

Na otázku, co by měl teď Mikuláš udělat, když se mu zhroutil svět a sáhl si na úplné dno, studenti navrhovali odplout zpět na moře, pryč, do světa. Další viděli jeho příští osud v roli askety na opuštěném ostrově. Objevily se také návrhy, že Mikuláš by měl zachraňovat životy. Studenti byli se svými návrhy poměrně blízko Wolkerově originálu.

Poslední aktivita, Mikuláš kající, se ovšem nezdařila. Když jsem v roli kapitána hovořil k posádce – ke studentům v rolích Mikuláše – a po své promluvě vždy nechal krátkou pauzu na to, jestli někdo z řady nevystoupí a nepohne se. Nikdo se nepohnul. Z reflexe pak vyšlo najevo, že mé pauzy vnímaly jako pauzy dramatické a nechtěly do nich zasahovat. Bohužel jsme tedy přišli o diskuzi nad Mikulášovým dilematem z pozice studentů. Nebyla cena za Mikulášovu kajícnost příliš vysoká? Dokázali byste sami přinést podobnou obět’?

V závěru nám zbylo trošku času na reflexi lekce jako celku. Za zajímavé považuji, že studenty tento typ lekce bavil více než běžné hodiny, ale nechtěli by, aby se podobná lekce konala příliš často. Interval jedenkrát za tři měsíce by považovali za dostačující. Některé věci hodnotili plytce, například za klad považovali, že takhle si Wolkrovu báseň zapamatují mnohem lépe, než kdybychom ji pouze četli. Zapamatování si děje této balady je naprosto podružný cíl. Vůbec nepostihli výhody a kvality dramatických postupů v souvislosti s prolínáním fikce a skutečnosti. I z jiných neobvyklých aktivit s touto třídou jsem nabyl dojmu, že jsou velmi konzervativní v chápání toho, co je „pravé“ učení. Herní či kreativní postupy nepovažují za tak důležité a přínosné jako klasický styl: napiš si - nauč se. Snad je to dáno profilem třídy, o němž viz výše.

12. Další aktivity s poezií

Zde představíme několik aktivit, které jsme využili v hodinách ČJL při práci s poezií, ale nestavěli jsme kolem těchto aktivit celou lekci.

12.1 Doplnování slov do básně

Aktivitu založenou na doplňování slov do básně jsme převzali přesně podle Kožmína,⁵⁴ konkrétně jsme využili Seifertovu báseň *Píseň o rodné zemi* a Holanovu báseň *Matce*. V rámci vlastní invence jsme ještě přidali Holanovu báseň *Setkání ve zdviži*.

V lekci, ve které jsme pracovali se Seifertovým textem, jsme v rámci evokace zadali studentům obdobné cvičení na práci s přirovnáním. Zadání cvičení vypadalo takto: Vymyslete konec následující věty: *Rodná země je (libovolné adjektivum) jako (něco, co odpovídá zvolenému adjektivu, lze zde použít i více slov)*. Pro ilustraci uvádíme několik studentských provedení:

Rodná země je úctyhodná jako náš život.

Rodná země je blízká jako má rodina.

Rodná země je jediná jako místo úmrtí.

Rodná země je pestrá jako nápady malého dítěte.

Rodná země je depresivní jako kříž v zemi.

Několikrát se objevila varianta s bezpečím, blízkostí, rodinou, domovem. Více zastoupení měla také varianta s pestrostí (jako motýlí křídla, malířovy barvy) a samozřejmě varianta s adjektivem krásná.

Tato aktivita posloužila jako předehra k práci s básnickým textem *Píseň o rodné zemi*, do této básně měli studenti doplnit veškerá přirovnání. V básni jich je celkem šest. Pro ilustraci uvádíme několik studentských pokusů:

S 1: *Krásná jako sluneční svit*

⁵⁴ KOŽMÍN, Zdeněk. Interpretace básní. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

krásná jako magnolie
sladká jako dosáhnutý cíl
k chudé jako žebrák na ulici
Krásná jako poslední naděje
těžká, těžká jako odpuštění

S 2: *Krásná jako láska rodiny*
krásná jako večerní hodiny
sladká jako dort na narozeniny
k chudé jako listí bez stromů
Krásná jako v noci hvězdy
těžká, těžká jako staré křivdy

S 3: *Krásná jako pocit bolesti*
krásná jako plíce, obří měchy
sladká jako srdce
k chudé jako člověk neprožív své časy
Krásná jako zítřek
těžká, těžká jako včerejšek

S 4: *Krásná jako půllitr*
krásná jako pěna
sladká jako pivo
k chudé jako moje kapsy
Krásná jako alkohol
těžká, těžká jako domácí úkol

Za pozornost stojí, jak některá zvolená přirovnání korespondují s náturou studentů. Například S 1 je ambiciózní, ráda překonává překážky, plní různé challenge. K jejímu profilu sedí přirovnání: „sladká jako dosáhnutý cíl.“ Zajímavé také je, jak významově blízko se dostala k Seifertově originálu v posledním přirovnání. Seifert napsal: „těžká, těžká jako vlastní vina“ ale odpuštění je mnohdy možná ještě těžší než vina.

S 2 ráda rýmuje, snaží se dodržovat pravidelný rým i za cenu narušení obsahu, sdělení básně. Její snahu o pevný rým vidíme na prvních třech přirovnáních. Všechna se rýmují, ačkoliv to nebylo vyžadováno textem ani mnou.

S 3 měl velké psychické problémy v době karantény,⁵⁵ kdy se pět měsíců výuky téměř neúčastnil. Jeho obrazy vynikají depresivností a naprostou dekadencí. Především přirovnání „sladká jako srdce“, po němž následuje v textu verš „do nějž nůž jsi vnořil k rukojeti“, je až morbidní. I čtvrté přirovnání: „k chudé jako člověk neprožív své časy“ v kontextu studentova života v izolaci karantény má tento verš silnou osobní výpověď. Dle vlastních slov nemohl v době karantény nic dělat, i když chtěl, neboť byl úplně paralyzován a mnohdy za celý den ani nevstal z postele. S 3 promítl do obyčejného úkolu na doplnění slov do básně nečekaně působivě svou vlastní nedávnou zkušenost.

S 4 patří k nejslabším studentům. Třídní kašpar, řadu úkolů pojímá spíše recesisticky. To je případ i tohoto provedení. Ovšem ukazuje se, že tato, na první pohled mizerná recese, je zajímavější a objevnější než mnohé jiné práce, které vsadili na nenápaditá klišé. Kladem zvolených přirovnání tohoto studenta je například kompaktnost všech šesti přirovnání. Česká republika je dlouhodobě vnímána jako země levného a dobrého piva, tematicky tedy zvolená přirovnání sedí k rodné zemi možná více, než by si byl i sám student myslel.

Značnou část hodiny jsme věnovali čtení jednotlivých autorských variant studentů. Každou práci jsme se snažili doprovodit povzbudivým komentářem, vypíchnout nejlepší pasáž, u každého studenta aspoň jedno přirovnání ocenit. Tato strategie se pozitivně odrazila v tom, že studenti se nezdráhali své pokusy předčítat, můžeme snad i tvrdit, že ostatní studenti coby posluchači se zájmem poslouchali různá řešení svých spolužáků. U vtipných, neutřelých variant reagovali smíchem. U vážných, obsahově či formálně vydařenějších, reagovali spontánním

⁵⁵ Aktivita na doplnění této básně byla realizována v červnu 2021, druhý týden obnovené prezenční výuky po několika měsíční karanténě a distanční výuce.

oceněním autora („Tak to je dobrý!“ „Hustý!“). Vtipné a vydařené studentské verze pak byly oceňovány studenty více než originální řešení autora, které jsme si představili v závěru hodiny. U Seifertovy varianty vyzdvihli a docenili volbu slov (střída dalamánku, modranský džbáněk), která označili za nevšední, hezká, poetická, mnozí jim ovšem nerozuměli. Především modranskou keramiku si bez vyhledávání na internetu dokázali vybavit jen 2 studenti.

V lekci věnované Holanově poezii jsme nejprve pracovali s básní Setkání ve zdviži. Tento text jsme upravili tak, aby nebylo poznat, v jakém prostoru se postavy v básni nacházejí. Vynechali jsme název básně, a slova: kabiny, v pátém patře, mrtvý, z onoho světa. Chyběl tedy začátek i závěr básně. Celkem pět bílých míst, které měli studenti do textu doplnit.

_____1_____

Vstoupili jsme do ___2___ a byli tam sami dva.

Pohlédli jsme na sebe a už jsme nedělali nic jiného.

Dva životy, okamžik, úplnost, blaženství...

_____3_____ *vystoupila a já, který jel dál,*

jsem pochopil, že už ji nikdy nespatřím,

že je to setkání jednou provždy a už nikdy víc,

že i kdybych šel za ní, šel bych za ní jako _____4_____

a že i kdyby se ona vrátila ke mně,

*vrátila by se už leda _____5_____*⁵⁶

Pro ilustraci uvádíme vybraná studentská řešení:

S 1 1. Sen 2. vlaku 3. Ona 4. duch 5. ve snu

S 2 1. Momentky 2. chvíle 3. rychle 4. stín 5. s ním

S 3 1. Cesta 2. taxíku 3. Ona 4. spolupachatel 5. do vězení.

⁵⁶ HOLAN, Vladimír. Bolest. Praha: Československý spisovatel, 1965. ISBN: 22-023-65. Upraveno.

S 4 1. Změna 2. manželství 3. Má milá 4. stín 5. na půl měsíce

Situace básní nastíněná a tušená skýtala v oněch pouhých pěti slovech na doplnění hned několik roztodivných variant. Nejčastěji se objevil nějaký dopravní prostředek: vlak, taxík, metro, tramvaj, autobus. Originální variantou bylo manželství nebo nebe. Na možnosti bohatá (byť to z námi uvedených příkladů nevyplývá) bylo 3. prázdné pole. Do této věty se dá doplnit podmět nebo několik příslovečných určení – Ona, rychle, později, z kupé apod. Chytře zvolená slova mohou vytvořit významově diametrálně odlišnou, a přitom stále funkční situaci. Takové je řešení S 3, které navozuje atmosféru zločinu, kriminální zápletky. Řešení S 2 zase pracuje s momentem milostného zklamání, sok v lásce byl asi úspěšnější.

Dále jsme pracovali s Holanovou básní Matka dle Kožmínova návrhu.⁵⁷ Tentokrát studenti dopisovali závěr básně. Verše, které následují po verších:

Její dech, pohyb její ruky i dlaně

je tak láskyplný,

že⁵⁸

Pro ilustraci opět uvádíme vybraná studentská řešení.

S 1 *pohledět do očíh jejích*

ti zastaví srdce

a do dětství vrátí tě zpět.

S 2 *ani mouše by neublížil.*

Záleží ji na tvém pohodlí

a vpadneš zas do náruče postele.

S 3 *tvá postel je jak heboučkový mrak*

a tvoje sny překryjí vše zlé.

⁵⁷ KOŽMÍN, Zdeněk. Interpretace básní. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

⁵⁸ HOLAN, Vladimír. Na postupu. Praha: Československý spisovatel, 1964. ISBN: 22-072-64. Kráceno.

S 4 *tě dohoní k slzám.*

Studenti v rámci dokončení básně volili různé počty veršů, ačkoliv je grafická úprava vybízela k dopsání tří veršů. Se silným, podmanivým dojmem pracuje S 1, která přiřkla matčině dlani a očím moc otáčet čas. Navracet zpět do dětství. Velmi funkční obraz, univerzální schopnost matky, pro niž je samozřejmě člověk i v dospělosti stále jejím dítětem. Verze S 2 působí naopak naivně, zbytečně nechá vstoupit do popředí náruč polštáře. Nekoresponduje to ani s předchozími Holanovy verši. Sotva bude matka stlát postel, když by v ní někdo ležel. Verš S 4 ukazuje sílu jednoduchosti. Slzy dojetí, nostalgie, lítosti. Matka, která je opět svědkyní tvých slz, ale tvůj důvod k pláči se od dětství značně proměnil.

Na závěr zazněla originální Holanova varianta. Studenti shledali pointu *Matky* stejně překvapivou, jako pointu básně *Setkání ve zdviži*. Nerozuměli tomu, proč zrovna požár v Persepoli. Podotkli jsme, že tento požár je považován za symbol vyvrácení Perské říše. Je tedy ničivý, rozvracející mýtickou silou. A matky dlaň dokáže tuhle mýtickou destruktivní sílu zažehnat. Vybídli jsme studenty k přemýšlení, zda nemají vlastní zkušenost, třeba ještě z dětství, kdy je jejich matka uklidňovala, když v nich zuřila bouře emocí. V extrémním případě dokonce bouře sebezničujících emocí. Několik studentů přiznalo, že jim je tato situace známa. Například, když prožívali první nešťastné dětské lásky, když došlo k rozepři mezi nimi a jejich nejlepším kamarádem/kamarádkou nebo v kontextu s úmrtím v blízké rodině.

12.2 A básník báseň nalézá

Tato aktivita je inspirována Skácelovým čtyřverším, které jsme citovali v kapitole *Co je poezie?* Pracovali jsme při ní s básní Františka Listopada:

Nepracuji

kreslím poezii

Kohout zmaten zpívá

Večer žiji

Přes den broskve

*zrají k utopii*⁵⁹

Aktivita byla realizována v době distanční výuky na platformě <https://gather.town/app/>, což je taková virtuální simulace reálného společenského života, studenti si vytvoří své postavičky, které je ve hře reprezentují, pohybují se jimi po prostorách třídy a pokud se dostanou do blízkosti jiné postavičky, mohou s ní přes webkameru a mikrofon komunikovat. Tato aktivita měla v době distanční výuky za cíl primárně přimět studenty k interakci mezi sebou.

Báseň jsme k tomu využili následovně. Každý student dostal tajně přidělen jeden verš. Prvním úkolem studentů bylo pohybovat se po virtuálním prostoru třídy, mluvit s ostatními hráči a získat všechny verše. Jakmile někdo posbírá všech šest různých veršů, musí je v libovolném pořadí složit do básně a k tomu vymyslet jeden vlastní verš. Dva ilustrativní příklady:

Kohout zmaten zpívá,

nikdo ho nehlídá.

Zrají k utopii,

kreslím poezii.

Nepracuji,

večer žiji.

Přes den jsem broskve

Přes den broskve,

zrají k utopii.

Večer žiji,

kreslím poezii.

Nepracuji.

⁵⁹ LISTOPAD, František. Krleš. Brno: Vetus Via, 1998. Želetavka (Vetus Via). ISBN 80-86118-16-9.

Kohout zmaten zpívá,

do rána trochu času zbývá.

S nově vzniklými básněmi jsme sledovali, jak se mění význam jednotlivých veršů, co s básní udělá změna jejich pořadí a jeden přidaný verš navíc.

12.3 Co by byl, kdyby byl...?

Jedná se o komunikační hru, která využívá metafor a asociací. Cílem aktivity je hledání překvapivých souvislostí, procvičení metaforického myšlení, naladění skupiny na asociativní metodu. Dobrovolník jde za dveře. Zbytek třídy si zvolí někoho ze svého středu (lze vybrat i zrovna absentujícího studenta, nebo samotného dobrovolníka). Úkolem dobrovolníka je zjistit jméno vybrané osoby pomocí kladení dotazů typu: „Co by dotyčný byl, kdyby byl kořenovou zeleninou/chemickou sloučeninou/hudební skladbou/postavičkou z večerníčku/Bertíkovou fazolkou apod.“ Na základě asociací, které mu hráči sdělují, si skládá mozaiku vlastností do celkového dojmu, až jméno osoby uhodne. Hra rozvíjí imaginativní a metaforické myšlení.

Sami jsme hru vyzkoušeli v evokační fázi hodiny věnované surrealismu. Některé asociace studentů byly zajímavé, uvedeme aspoň jeden ilustrativní příklad:

„*Čím by dotyčný byl, kdyby byl šachovou figurkou?*“ „*Koněm.*“ (Jednalo se o třídu 3.L, všichni studenti tedy chodí do „elka“).

Tato aktivita studenty zaskočila. Nebyli připraveni být při on-line výuce tak kreativní. Což mělo negativní dopady na zbytečné prostoje, kdy ten, kdo hádá, měl problém vymyslet zajímavou otázku a ten, kdo mu na ni odpovídá, měl zase problém vymyslet smysluplnou odpověď. Instruoval jsem studenty, aby říkali hned to první, co je napadne, avšak bez výraznějšího efektu. Časové prodlevě by se snad dalo předejít, kdyby si otázky vymysleli studenti už dopředu, v rámci domácího úkol, aniž by jim bylo přesně sděleno, na co záhadné metaforické otázky budou potřebovat. Odpovídání by šlo urychlit častějším zapojováním podobné aktivity. „*Při opakované zkušenosti s touto hrou se v ní hráči dopracují značné dokonalosti.*“⁶⁰

⁶⁰ ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. Hry pro zvládnání agresivity a neklidu. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0887-7 str. 72

12.4 Báseň a ekonomie⁶¹

Cílem této aktivity je přimět studenty, aby se ve dvojicích až čtveřicích povídali o básni, se kterou během této aktivity pracujeme, aby mezi sebou sdíleli svá zjištění, ke kterým během čtení básně dospěli, a aby se zajímali o zjištění ostatních a zaujímalí k nim nějaké hodnotící stanovisko.

Aktivita vypadá následovně. Každý student dostane vybranou báseň (my jsme pracovali s Baudelairovou básní *Nepřítel*) a během určitého časového limitu má za úkol napsat o básni pět tvrzení. Tato tvrzení mohou být prokazatelná: *Báseň je sonet. Rým je střídavý. V básni se objevuje apostrofa.* Interpretační: *Lyrický subjekt prožil těžké dětství. Květiny symbolizují nápady, ideje.* Pocitové: *Báseň mi připadá pochmurná a depresivní. Připadá mi, že lyrický subjekt se, stejně jako občas já, cítí být sám sobě nepřítelem.*

V další fázi mají studenti za úkol chodit po třídě, setkávat se ve dvojicích nad básní, navzájem si přečíst svých pět tvrzení o básni a jedno z těch pěti, které pro ně bude nejzajímavější, nejpřekvapivější, které jim o básni řekne něco nového, si opsat pod svá vlastní tvrzení. Tímto způsobem musí každý žák posbírat předem určený počet tvrzení (např. 12).

Po této aktivitě následuje ještě krátká reflexe. Každý student by měl vybrat jedno tvrzení z těch, které posbíral, a které mu přišlo nejobjevnější. Další alternativou je pracovat dál metodou sněhové koule, nebo variací na brainstorming. Společně shrnout, co jsme o básni zjistili.

12.5 Kreslení básně

Cílem této aktivity je propojení výtvarného výrazu s literárním. Pokus zachytit obrazem náladu, význam básnického textu. Přemýšlení studentů nad tím, jakým způsobem mají určité věci z básně zachytit, je zároveň vede k hlubšímu přemýšlení nad textem samotným a nad tím, co v sobě text ukrývá a co z toho ukrytého je možné výtvarně vizualizovat.

Tato aktivita je vhodná především pro výtvarně, umělecky zaměřené studenty. Pro studenty, kteří si nejsou jisti v básních ani v kreslení, bude tato aktivita nepřiměřeně náročná.

My jsme tuto aktivitu využili jako dobrovolný domácí úkol, jehož splnění bude hodnoceno výbornou. Aktivitu jsme realizovali na podzim, aby nám roční období a nálada podzimních dnů korespondovala se zvolenou básní – Smutěnkou Jana Skácela.

⁶¹ Tuto aktivitu jsme vymysleli, když se jedna studentka během hodiny ČJL učila ekonomii.

Smuténka

*To až se v září stmívá,
už bez sametu, drsně, naholo,
po poli chodí smuténka
a zpívá,*

*smuténka chodí kolem hrud
šedých jak skřivani a zpívá,*

*(je příběh starší nežli já,
než moje smrt,
než smutek ze mne, odpust')*

*zpívá si na poli smuténka
a chodí
po konopných cestách podzimu.⁶²*

V hodině jsme si se studenty báseň přečetli. Každý pak odpovídal na otázku, jak si představuje smuténku, kdo nebo co by mohla být smuténka? A souvisí-li smuténka se smutkem, z čeho ten smutek může pramenit.

Tato krátká diskuze v hodině byla přípravnou, pomocnou fází pro výtvarnou realizaci domácího úkolu. Zadáni domácího úkolu bylo prosté: nakreslit smuténku. Výběr prací studentů viz příloha 6.

⁶² SKÁCEL, Jan. Hodina mezi psem a vlkem. Praha: Garamond, 2018. ISBN 978-80-7407-430-1. str. 127

Závěr

V předkládané diplomové práci jsme zkoumali a sami zkoušeli různé způsoby práce s poezií při výuce na SŠ.

Teoretickým východiskem pro nás v teoretické části této práce byla definice základního pojmu – poezie – kterou jsme hledali v odborné i umělecké literatuře. Na poezii jsme se dívali očima středoškolských studentů a pokoušeli jsme se zodpovědět otázku, které se na střední škole učitel při výuce poezie nevyhne: K čemu nám to bude dobré? Dokonale výstižnou definici poezie jsme neobjevili. Uspokojivé odpovědi na otázky hledající smysl a význam poezie jsme ale zformulovat dokázali.

Dále jsme v teoretické části využili zjištění výzkumů Jaroslava Valy, o jejichž platnosti jsme se následně sami přesvědčili v praktické části.

Práci s poezií v hodinách ČJL jsme rozdělili do tří kategorií: recitace, interpretace a psaní poezie.

V praktické části jsme popsali a rozebrali námi sestavené a v hodinách odučené lekce a dílčí aktivity. Povedlo se nám zde prezentovat lekce a aktivity velmi rozmanité. Využili jsme při výuce poezie didaktických pomůcek, metod dramatické výchovy, metod projektové výuky, mezipředmětových vztahů a v hojné míře vytváření a psaní vlastní poezie.

Stejně rozmanité jako námi využití metody byly i zpětné vazby studentů. Zastoupeny byly názory ryze pozitivní, lhostejně neutrální i ostře kritické.

Zkoumali jsme také vztah našich studentů k básním a v kontrastu s tím i jejich vztah k písňím. Zjistili jsme, že mezi těmito dvěma vztahy je propastný rozdíl, navzdory blízkosti básnických a písňových textů.

Seznam použité literatury

BRABEC, Jiří, OPELÍK, Jiří, ed. Jak číst poezii. Praha: Československý spisovatel, 1963. Klub přátel poezie.

ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERVENKA, Miroslav. Slovník básnických knih: díla české poezie od obrození do r. 1945. Praha: Československý spisovatel, 1990.

FIŠER, Zbyněk. Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 164 s. ISBN 80-85931-99-0

HARARI, Yuval N. Sapiens: úchvatný i úděsný příběh lidstva. V nakl. Leda vyd. 2. Přeložil Anna PILÁTOVÁ. Voznice: Leda, 2014. ISBN 978-80-7335-388-9.

HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

HOZNAUER, Miloš. Dobrodružství s literaturou: Vybrané texty k výuce lit. a na lit. semináře. Praha: SPN, 1993. Učebnice pro střední školy. ISBN 80-04-26046-2.

JAKOBSON, Roman a Miroslav ČERVENKA. Poetická funkce. Jinočany: H & H, 1995. Artes et litterae. ISBN 80-85787-83-0.

KLEON, Austin. Newspaper blackout. New York: Harper Perennial, c2010. ISBN 0061732974.

KOŽMÍN, Zdeněk. Interpretace básní. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 186 s. ISBN 80-210-1694-9.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole 2. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.

MACHKOVÁ, Eva. Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací. 11., upr. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. ISBN 978-80-901660-9-0.

MARUŠÁK, Radek. Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.

MUKAŘOVSKÝ, Jan. Studie z estetiky. 1. vyd. Praha: Odeon, 1966, 374 s.

NEZVAL, Vítězslav: Návěští o poetismu, ReD 1, č. 3, 1927.

NEZVAL, Vítězslav, BLAHYNKA, Milan, ed. Moderní básnické směry. 4. vyd., v Čs. spis. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1973.

PETERKA, Josef. Teorie literatury pro učitele. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0887-7.

TEIGE, Karel: Poetismus [1924]. In: VLAŠÍN, Štěpán (ed.): Avantgarda známá a neznámá I. Od proletářského umění k poetismu. Svoboda, Praha 1971, s. 559–560

VALA, Jaroslav. Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. 271 s. ISBN 978-80-244-3922-8

VALA, Jaroslav. Poezie v literární výchově. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2761-4.

Vala, Jaroslav. Poezie z pohledu adolescentních čtenářů, Česká literatura, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR. 2010, roč. 58, č. 3, str. 345 - 368. ISSN 0009-0468.

VALA, Jaroslav. Vybrané kapitoly z didaktiky literární výchovy. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého [online], 2014. 45 s. [cit. 2019-02-02]. Dostupné z: <[http://kcjl2.upol.cz/studijni_materialy_akreditace/NAVAZUJICI_MAGISTERSKE_STUDIUM/2_Didaktika_literatury_1_\(VALA_J.\)/ValaVybrane_kapitoly_z_didaktiky_literatury.pdf](http://kcjl2.upol.cz/studijni_materialy_akreditace/NAVAZUJICI_MAGISTERSKE_STUDIUM/2_Didaktika_literatury_1_(VALA_J.)/ValaVybrane_kapitoly_z_didaktiky_literatury.pdf)>

VLAŠÍN, Štěpán a kol. Slovník literární teorie. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1977. 471 s.

ZEMAN, Milan a kol. Rozumět literatuře 1. Interpretace základních děl české literatury. 2. vyd. Praha: SPN, 1989. 393 s.

Seznam použité beletristické literatury

HALAS, František, STICH, Alexandr a Ludvík KUNDERA. ed. *Životem umřít: (výbor z veršů)*. Praha: Československý spisovatel, 1989. Klub přátel poezie (Československý spisovatel).

HELFTOVÁ, Claudine. Přeložil Vladimír Brett, antologie Hlasy básníků francouzského jazyka, Praha: Melantrich, 1982.

HOLAN, Vladimír. Bolest. Praha: Československý spisovatel, 1965. ISBN: 22-023-65.

HOLAN, Vladimír. Na postupu. Praha: Československý spisovatel, 1964. ISBN: 22-072-64.

LISTOPAD, František. Krleš. Brno: Vetus Via, 1998. Želetavka (Vetus Via). ISBN 80-86118-16-9.

NEZVAL, Vítězslav. Pantomima. Praha: Akropolis, 2004. 80-7304-050-6

SEIFERT, Jaroslav. *Býti básníkem*. 2. vyd. Ilustroval Jiří JOHN. Praha: Československý spisovatel, 1984.

SKÁCEL, Jan. *Chyba broskví*. Ilustroval Jaromír GARGULÁK. Brno: Jaromír Gargulák, c2006. ISBN 80-903387-4-7.

SKÁCEL, Jan. Hodina mezi psem a vlkem. Praha: Garamond, 2018. ISBN 978-80-7407-430-1.

VERLAINE, Paul. Podzimní píseň v českých překladech. Praha: Odeon, 1977. 42 s.

WOLKER, Jiří a Vilém KÚN. Pro spravedlnost světa. Praha: Práce, 1974.

Seznam příloh

Příloha č. 1 ke kapitole *Vytváření vlastních básnických textů* (kaligramy)

Příloha č. 2 ke kapitole *Vytváření vlastních básnických textů* (automatické psaní)

Příloha č. 3 ke kapitole *Projektový úkol: věta každý den* (věty a básně z nich vzniklé)

Příloha č. 4 ke kapitole *Lekce na moderní umělecký směr: Poetismus* (básně na písmena)

Příloha č. 5 ke kapitole *Lekce s využitím didaktické pomůcky* (obrázky použitých karet Dixit)

Příloha 5a zpovědníkova pečeť

Příloha 5b hádankářova pečeť

Příloha 5c věštcova pečeť

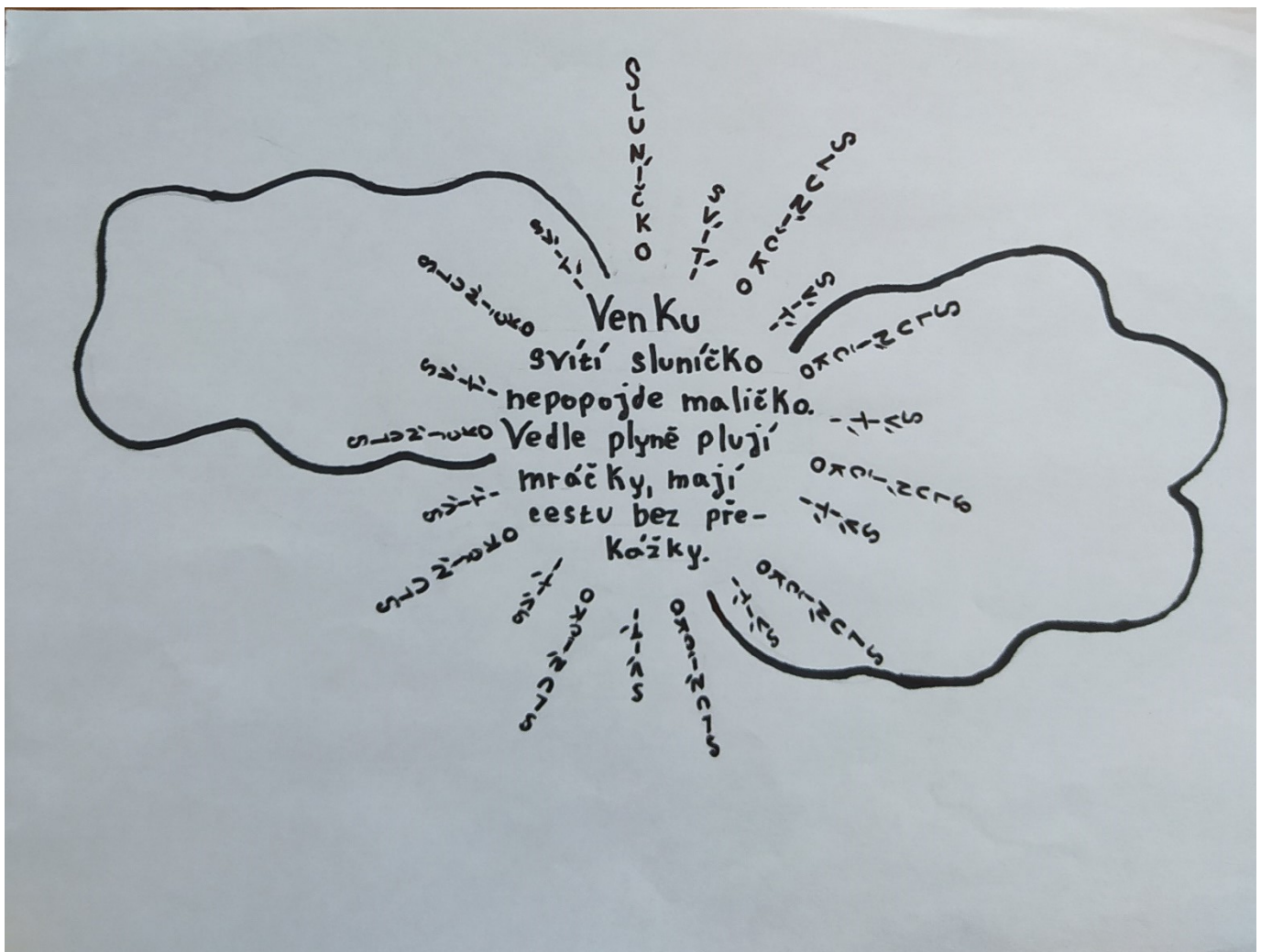
Příloha 5d básníková pečeť

Příloha č. 6 ke kapitole *Kreslení básně* (obrázky)

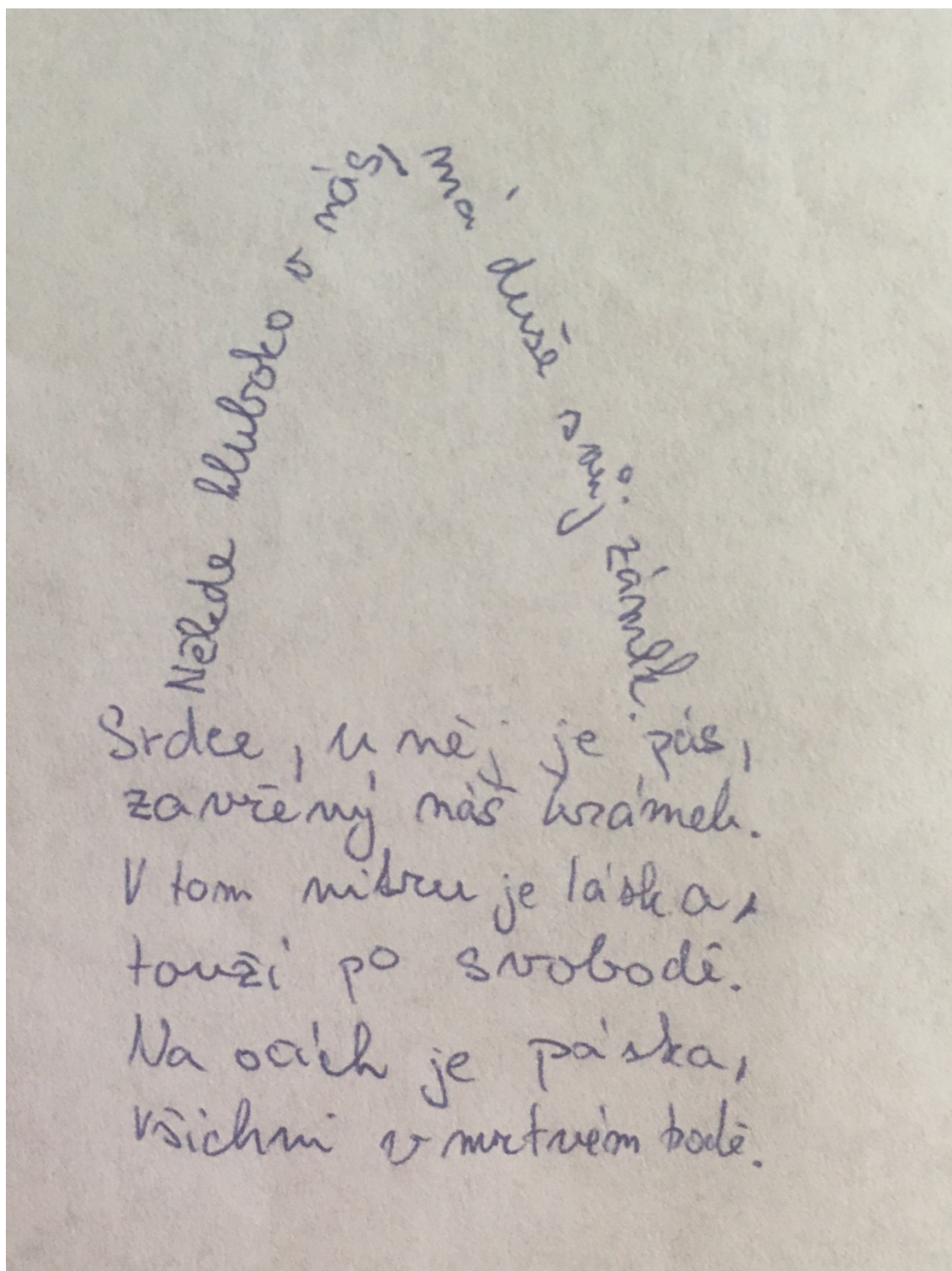
Příloha č. 1 ke kapitole Vytváření vlastních básnických textů

Nejprve se podíváme na takové typické provedení kaligramu. Jednoduchý obrázek, který souvisí s významem básnického textu.

To, že ke kaligramu lze využít i roztomilou dětskou říkanku, a že lze celý kaligram komponovat v jednoduché prostotě dětské malby, dokazuje práce studentky 1, jednoduše elegantní řešení.

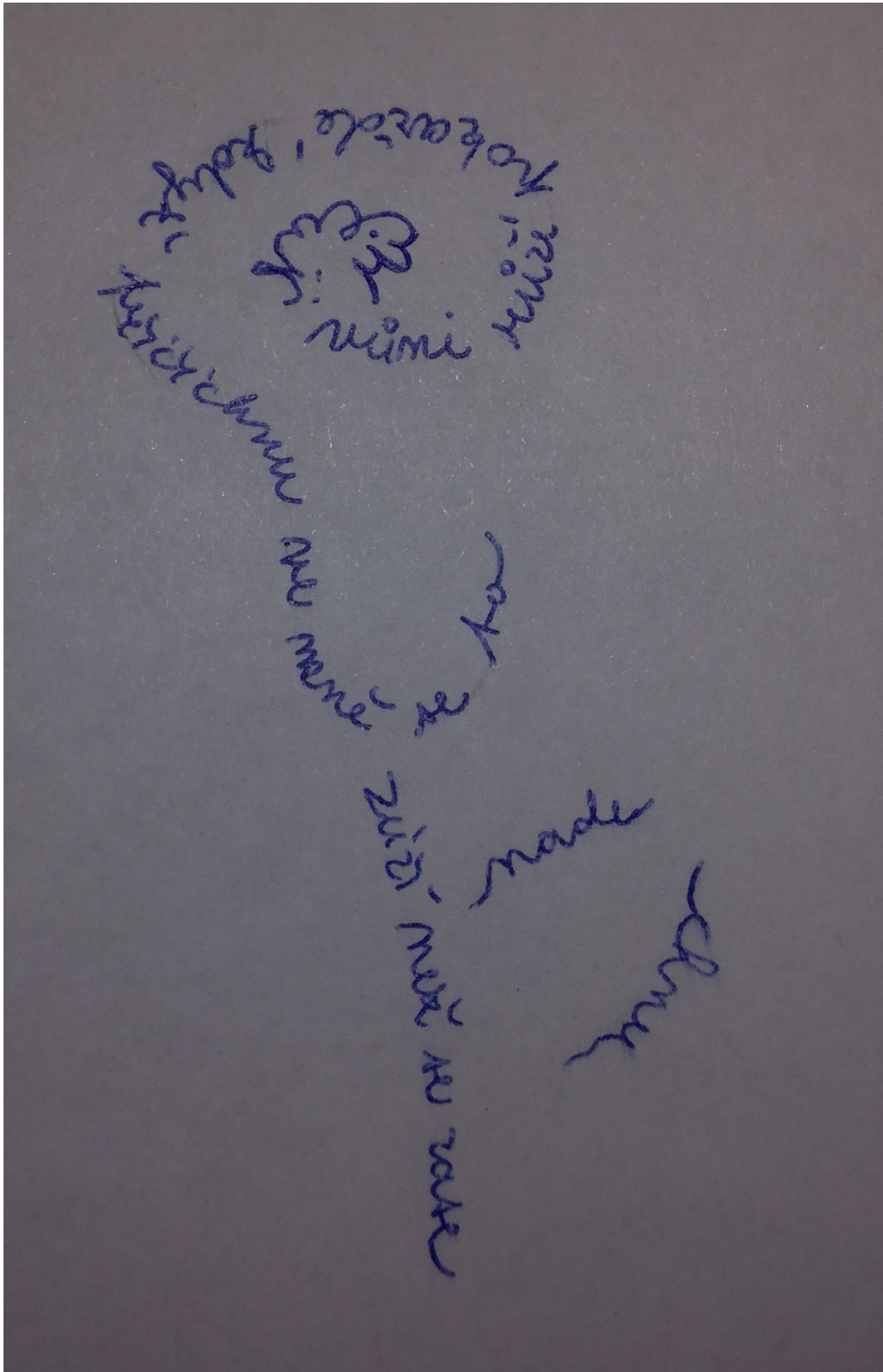


Propojení textu s jednoduchým obrázkem, který ale nese bohaté symbolické významy dokázala studentka 2...

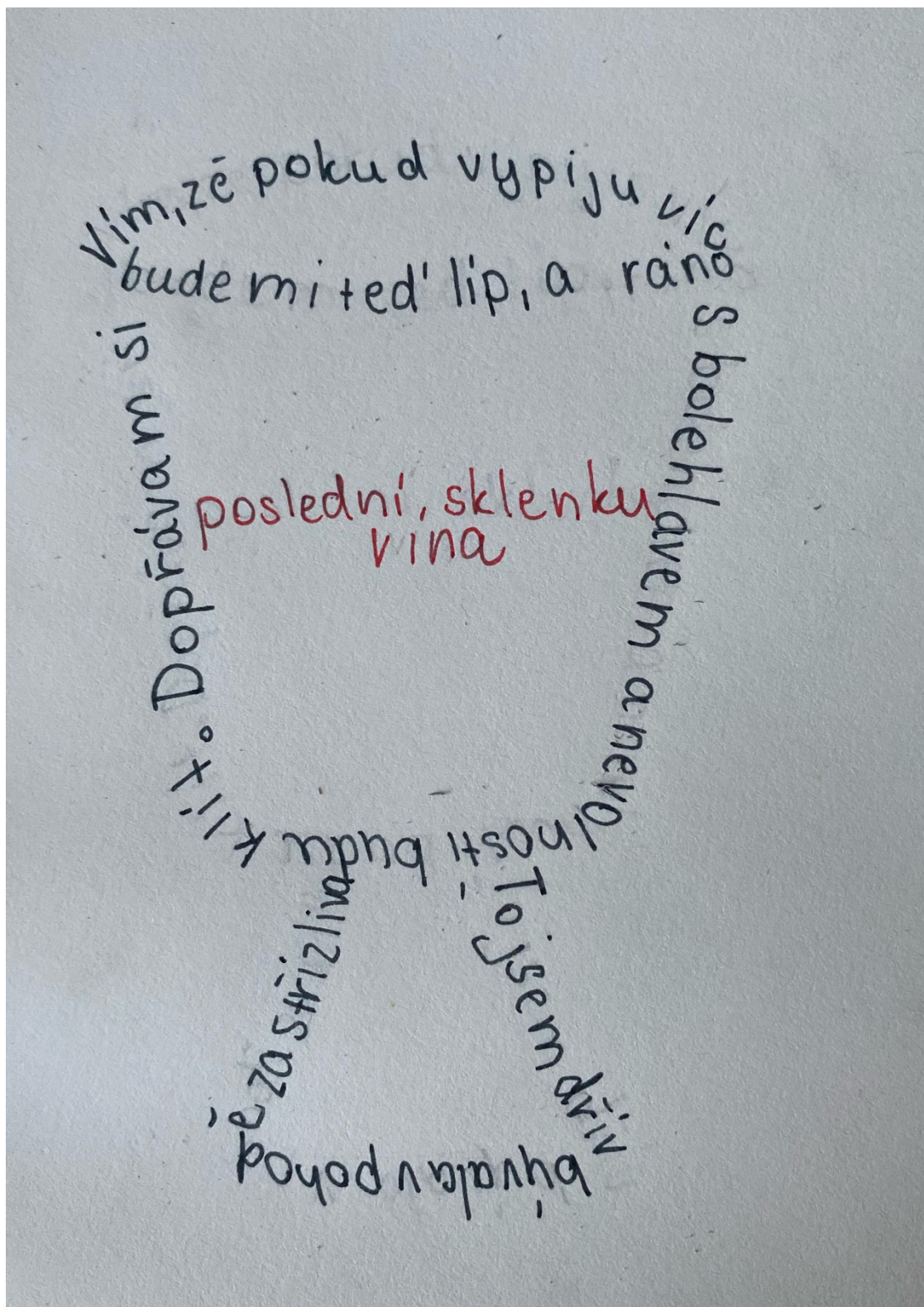


Ta
kapka
vody je
jako neče
kaně zakle
páni na dvěře
Něčekané, nýbrž
často přivítané s
úsměvem. Může ti roz
jasnit den nebo žkatit
plány. Může tě rozesmát
nebo učinit smutným. Ať už
se kapka pohybuje pomalu,
nebo rychle je velká nebo malá
vždy dostane každého pozorn
ost. Kapka deště může uchovávat
spoustu tajemství. Je to bublina
plná očekávání a překvapení.
Čistí zemi, krmi květiny napl
ňuje díry v zemi. Kapka deště
není nikdy potichu. Odraží se
Od střechy, okna nebo od
louže. Ta kapka
toho deště.

... taky studentka 4...

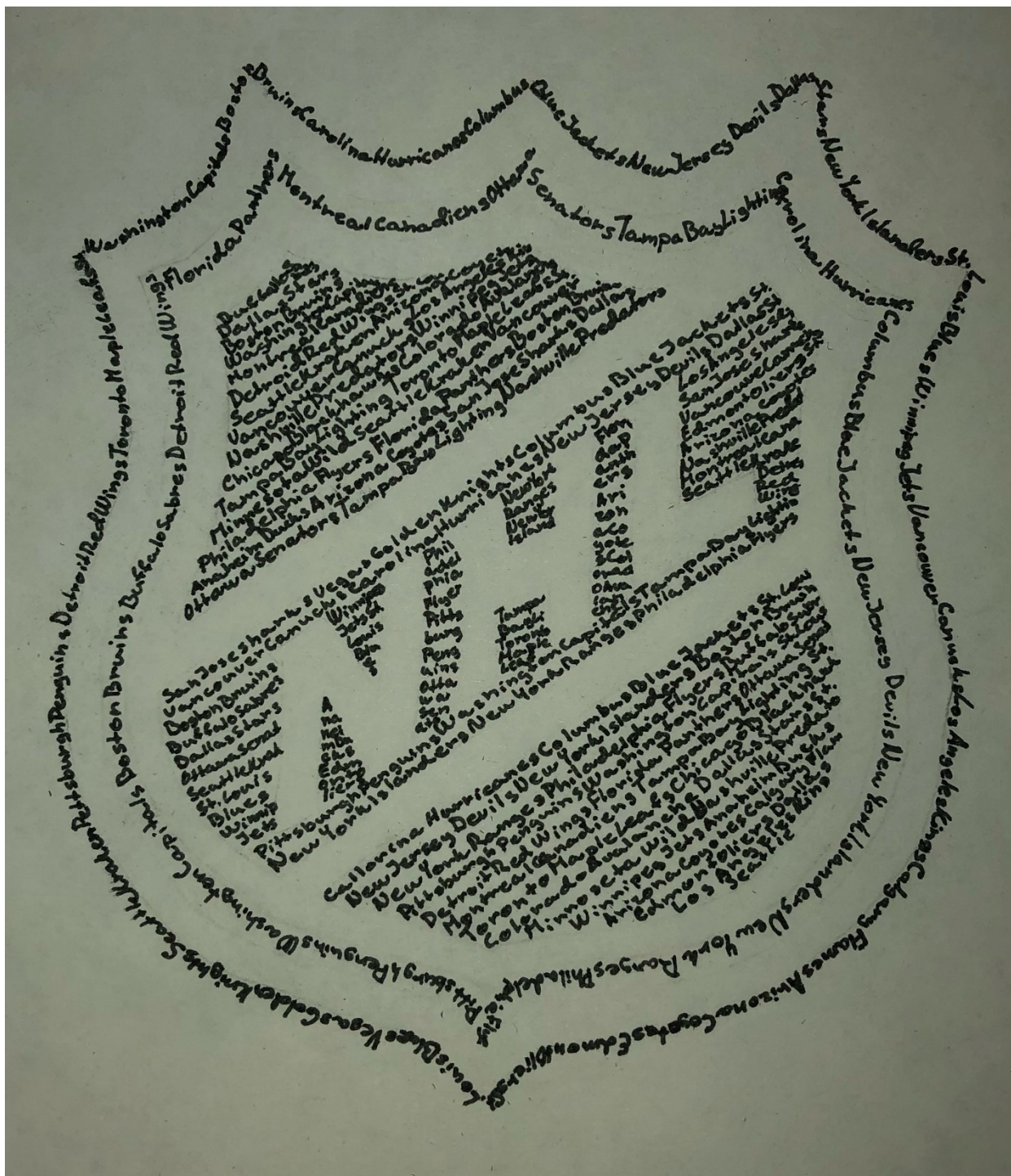


... a studentka 5, všimněte si dvou grafických cest, jak lze vytvořit požadovaný tvar předmětu. Text může předmět buďto celý vyplňovat (jak ukazují kaligramy studentky 2 a studentky 3) anebo může zdůraznit jen linie, okraje požadovaného tvaru (tuto variantu zvolila studentka 4 a studentka 5). Nápadité je také zapojení barvy.

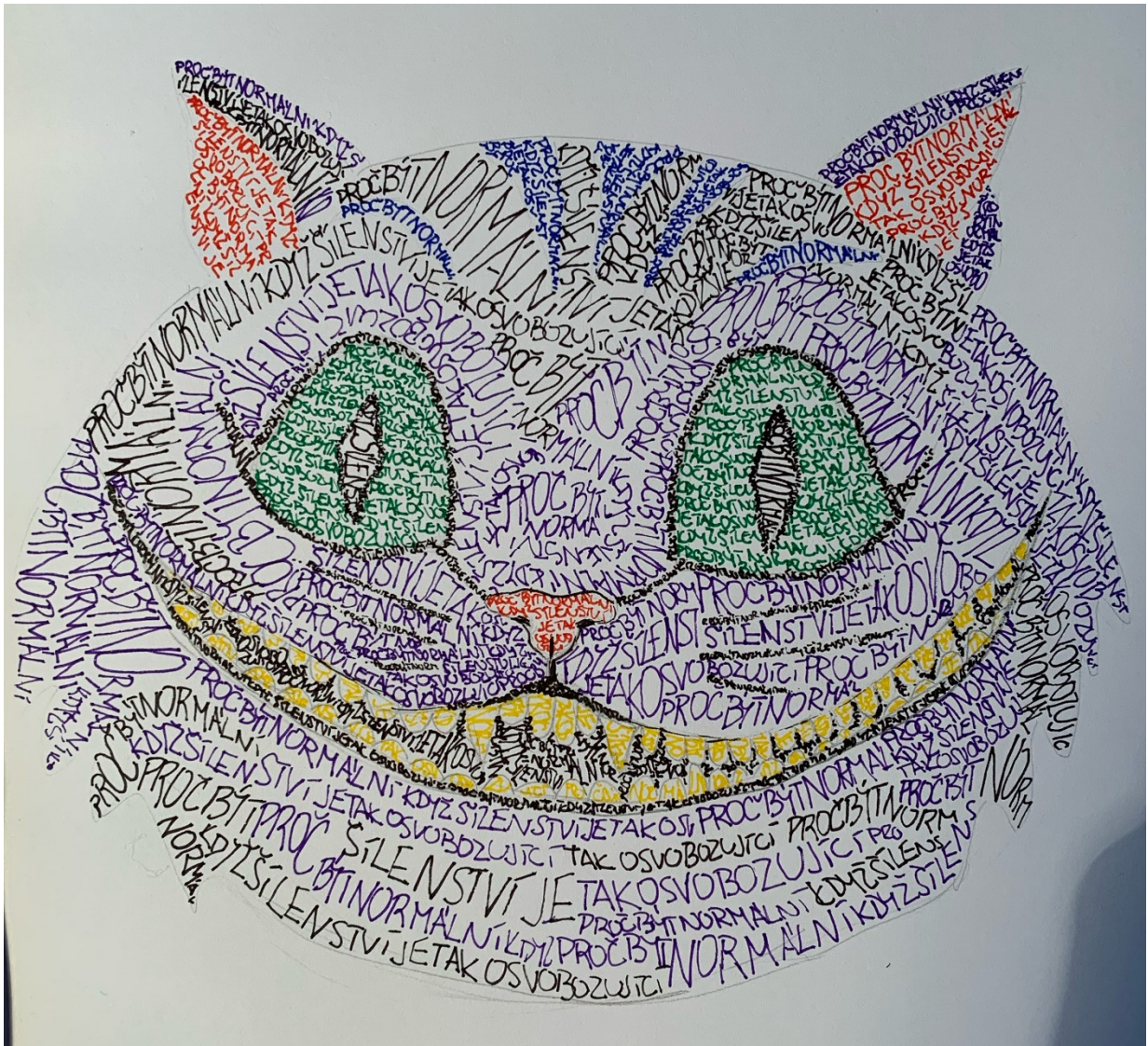


Ted si ukážeme sérii kaligramů, které více zdůraznily svou vizuální stránku, někdy na úkor rezignace na básnický text.

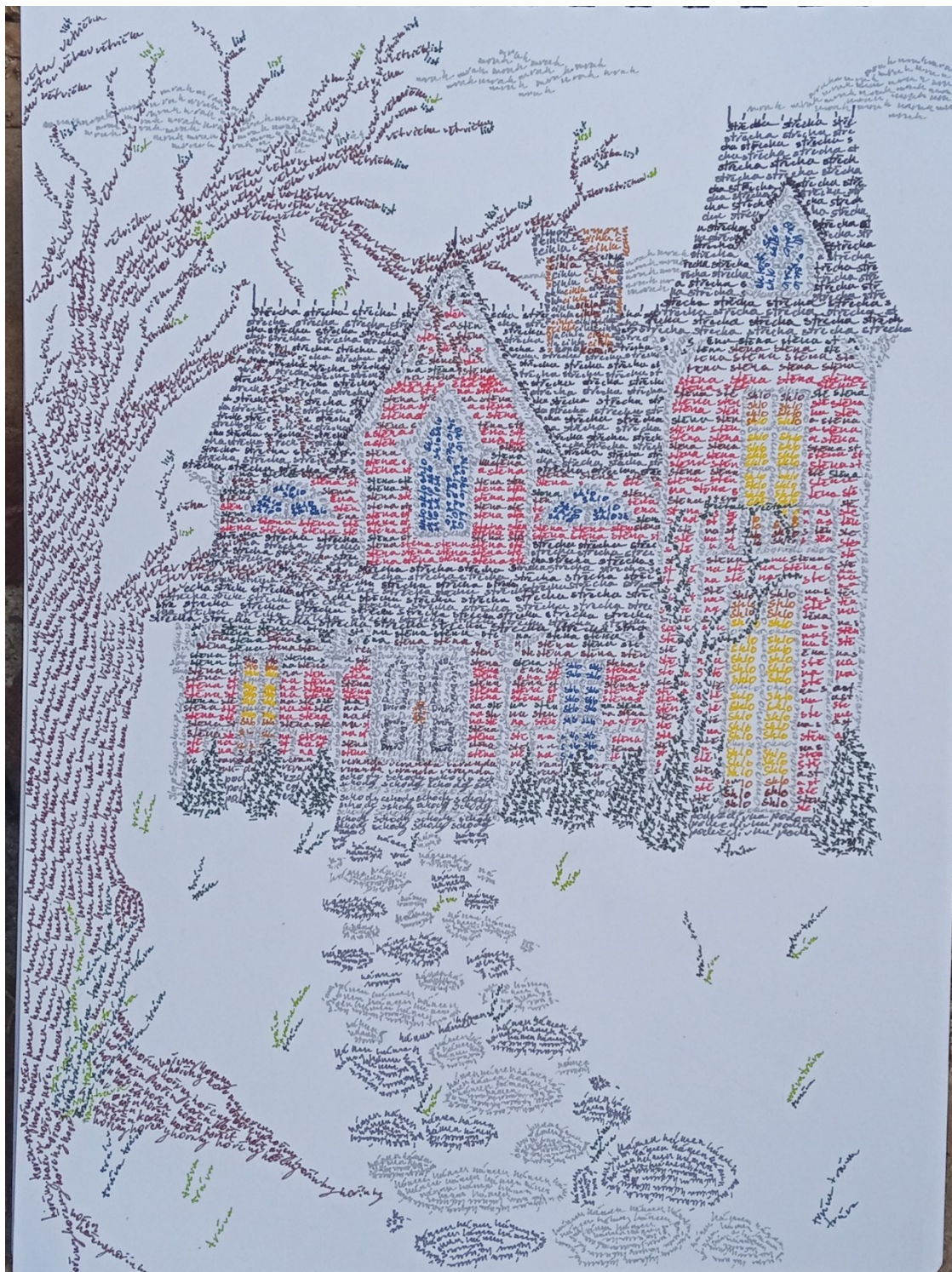
Studentka 6 precizně vytvořila logo NHL, tvořené názvy všech hokejových klubů, které v této lize hrají.



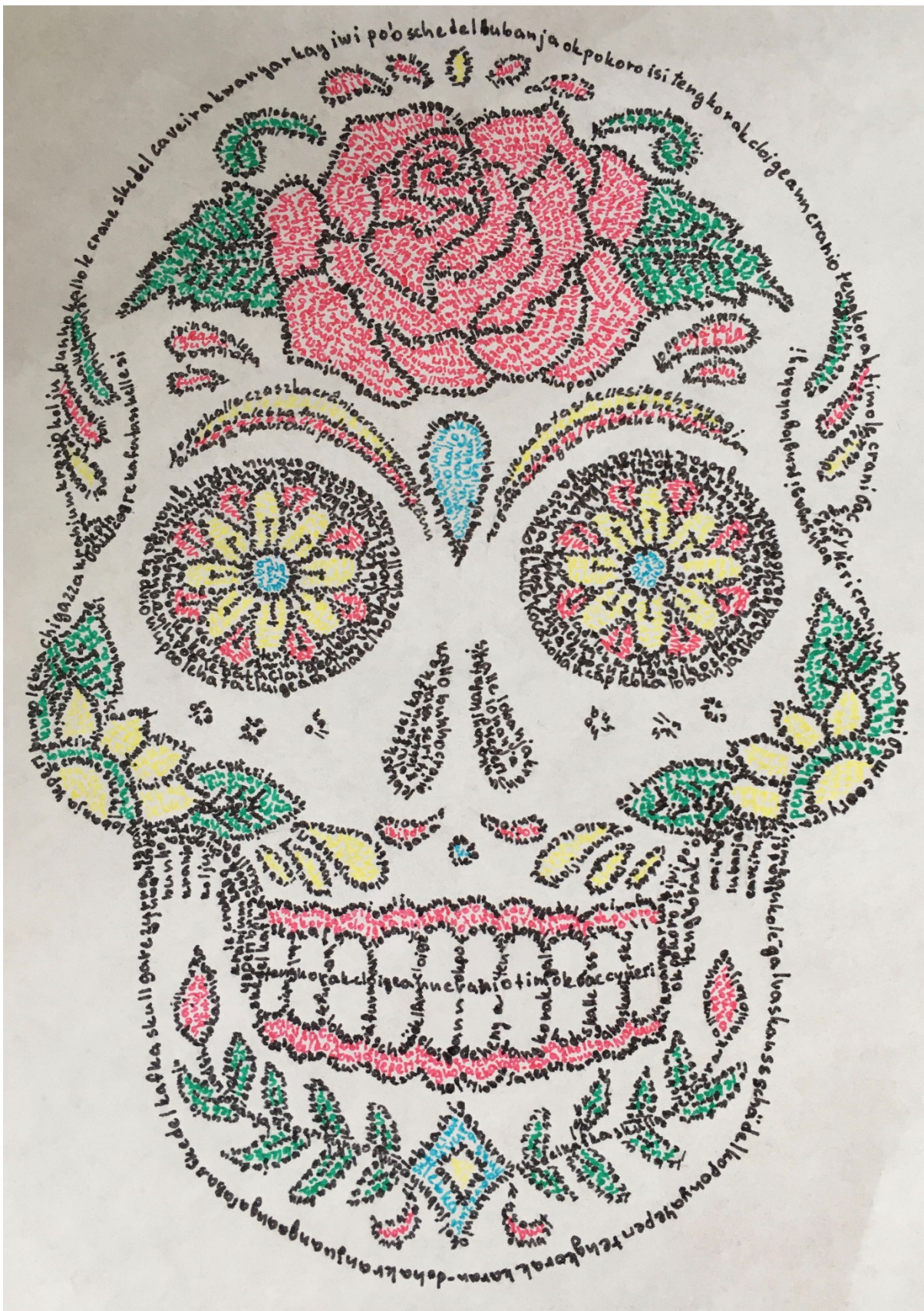
Studentka 7 šla cestou opakování jedné otázky: „Proč být normální, když šílenství je tak osvobozující,“ což vystihuje kočka Šklíba z Alenky z kraje divů.



Studentka 8 snad nejlípe ze všech rozevřela pomyslné nůžky mezi složkou obrazu a složkou textu. Asi těžko bychom hledali smysluplný text, který by se nechal zpracovat takovýmto úchvatným grafickým způsobem. Studentka 9 tedy na básnickost textu rezignuje a svůj obraz staví z obyčejných slov jako z cihliček.



Na dechberoucí vizuální zpracování vsadila také studentka 10, i do jejího složitého obrazce by jen stěží šel napasovat smysluplný souvislý text. Studentka 10 vsadila na opakování jediného slova: „lebka“ a to hned v třiasedmdesáti jazycích – od afrikánštiny až po jazyk kmene Zulu.

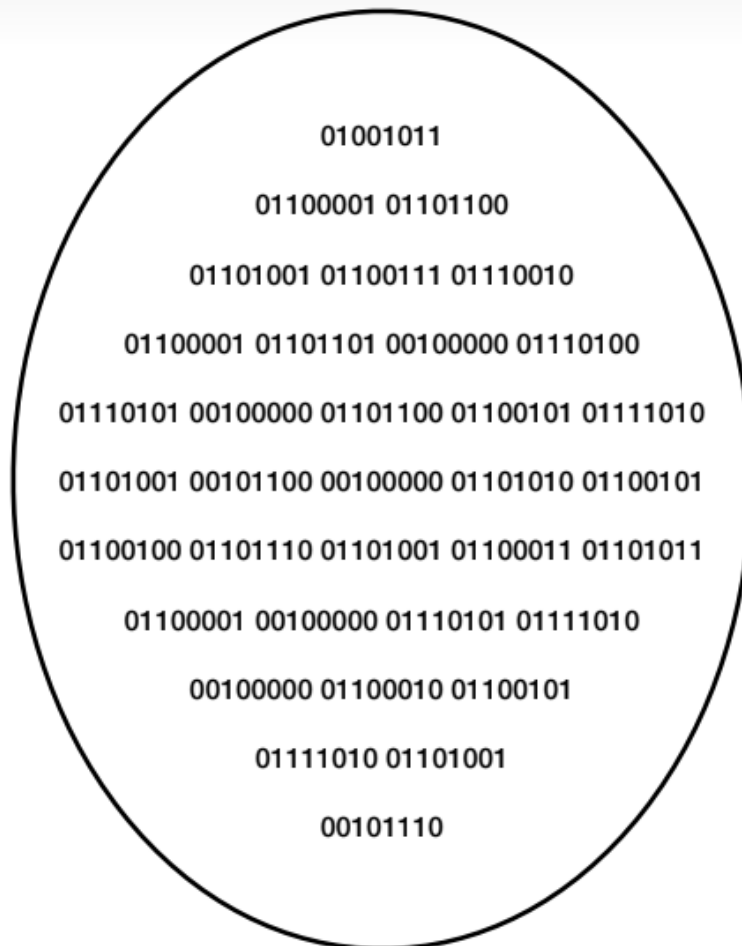


Velmi originálně k realizaci kaligramu přistoupila Studentka 11 a Student 1. Každý z nich napsal polovinu textu. Jedná se o rafinovanou symbiózu dvou pohledů na vztah. Pohled ženy a pohled muže. Využito je jak kontrastu obou pohledů, tak jejich křížení a vzájemné doplňování.

Muži mluví...
To se ví, ale to
si ženy nemyslí.
Ženy city pořád
vychávat chtějí, ale za
němžé sexu chtějí, asi u
toho kompromisy neexistují.
Muži vědí, co od nich ženy vyžadují,
ale o svých citech pořád mluvit
nepotřebují a proto ženy pochybují.
Mluví tě...
Ne, to tak
těžké. Jen
mužské
myšlení je
jště těž
ženské

Ženy, muži
to je fuk, to bude
tedy shluk... Ženy chtějí tamto,
muži zas támhle to.
Ano, je těžké v nich
se vyznat, když ani
jeden chybu neumí
přiznat. Ženy
zatloukají, muži radši
nic neříkají. Ženy, muži...
Obě pohlaví, ani jedno
netouží, po tom co
SI ZASLOUŽÍ.
Ženy milují...
To se ví,
ale to si
muži
nevědomují.
Muži nic neříkají, asi stejné
city nemají. Ženy pak jen čekají.
Čekají na ta... Na ta krásná slovíčka.
Namísto toho se muži starají jen o
auta. Milují
tě... je to
tak těžké!
Ženské srdce
je asi jinej
než mužské.

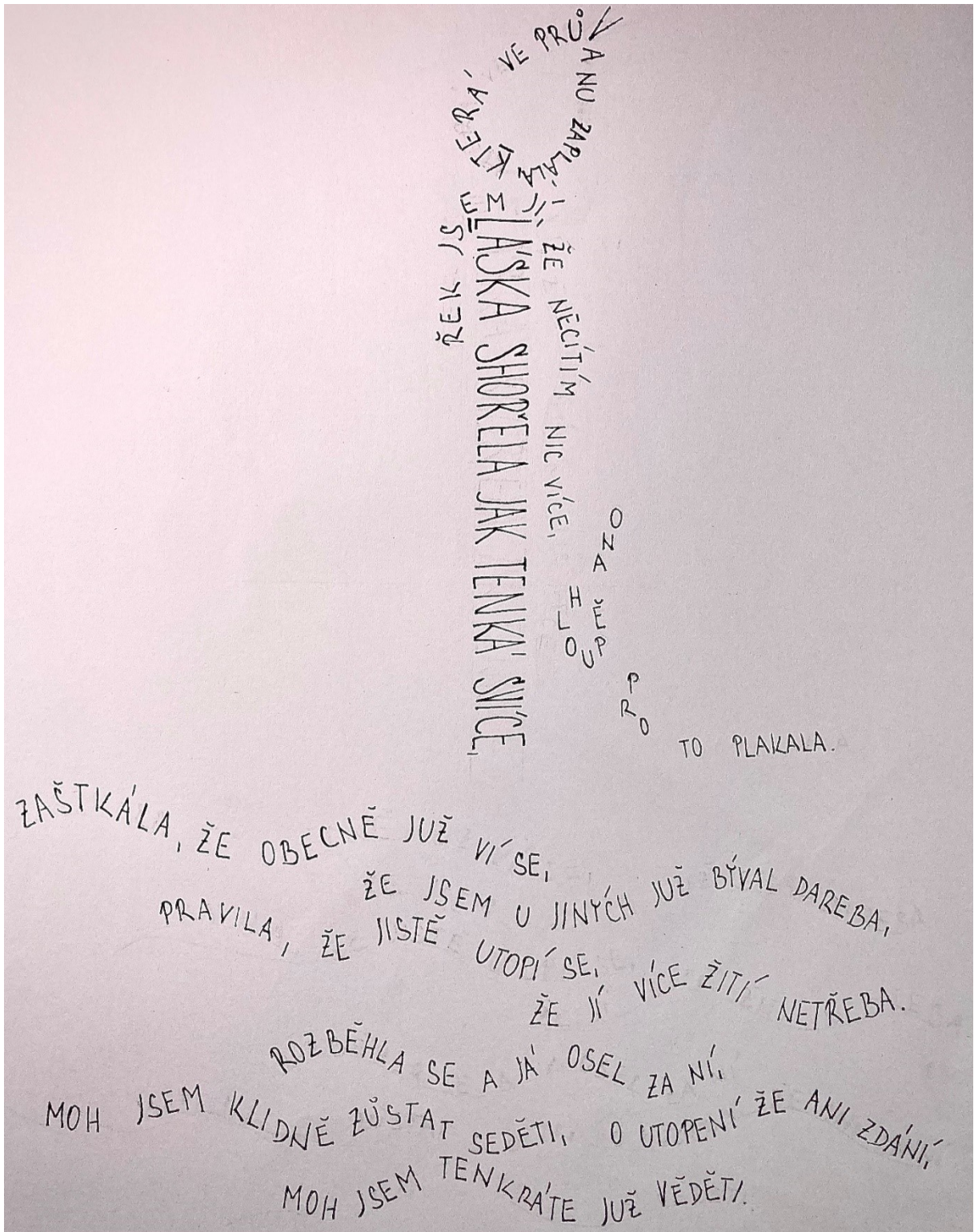
Nápaditě originální řešení vhodné pro IT věk 21. století zvolil student 2, zájemce, kteří si chtějí dát práci s rozluštěním tohoto binárního kódu, upozorňuji, že kaligram skutečně nese stručný, ale vtipný obsah.



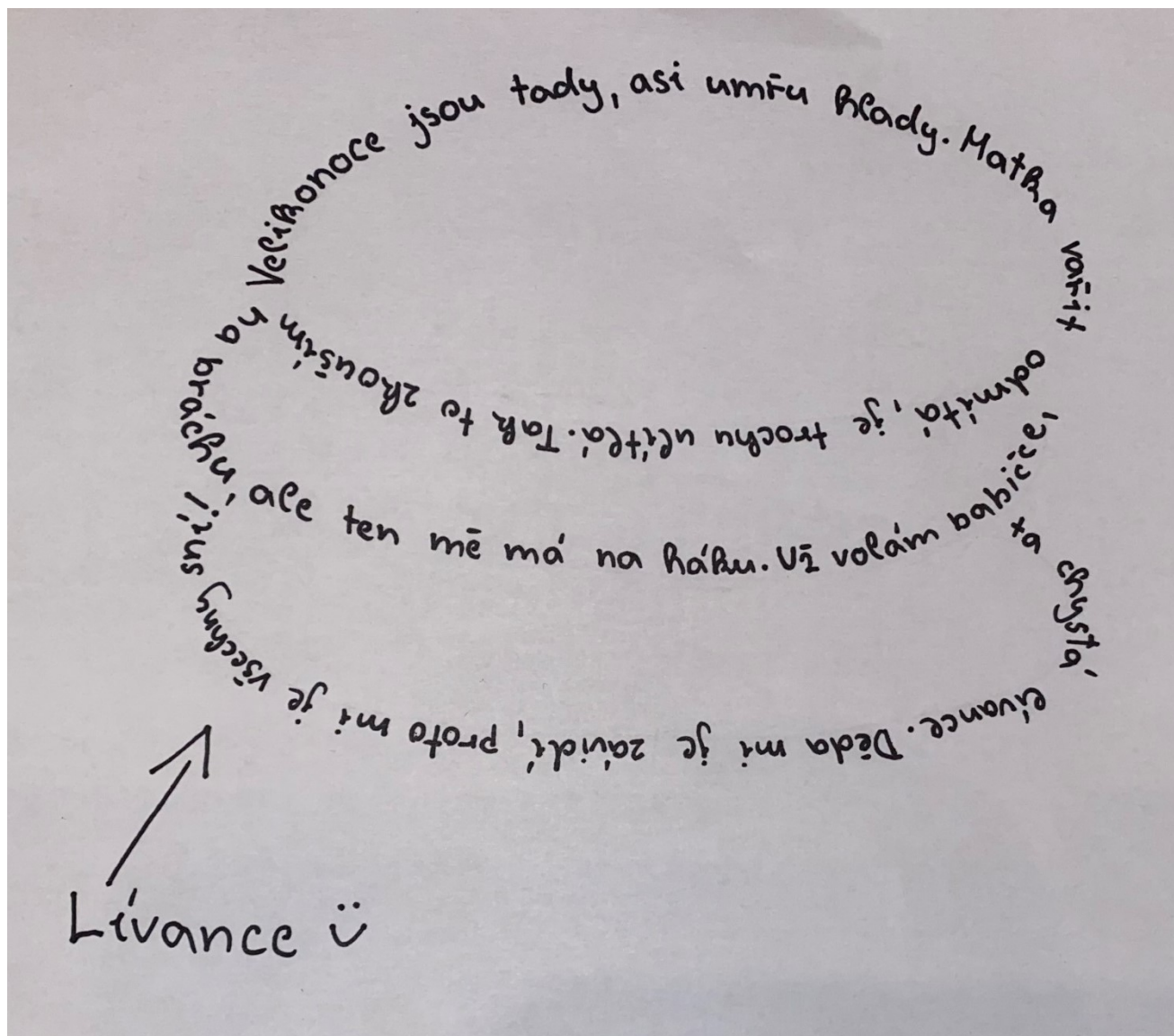
Kruh kolem textu reprezentuje nulu.

překladač:
<https://www.convertbinary.com/to-text/>

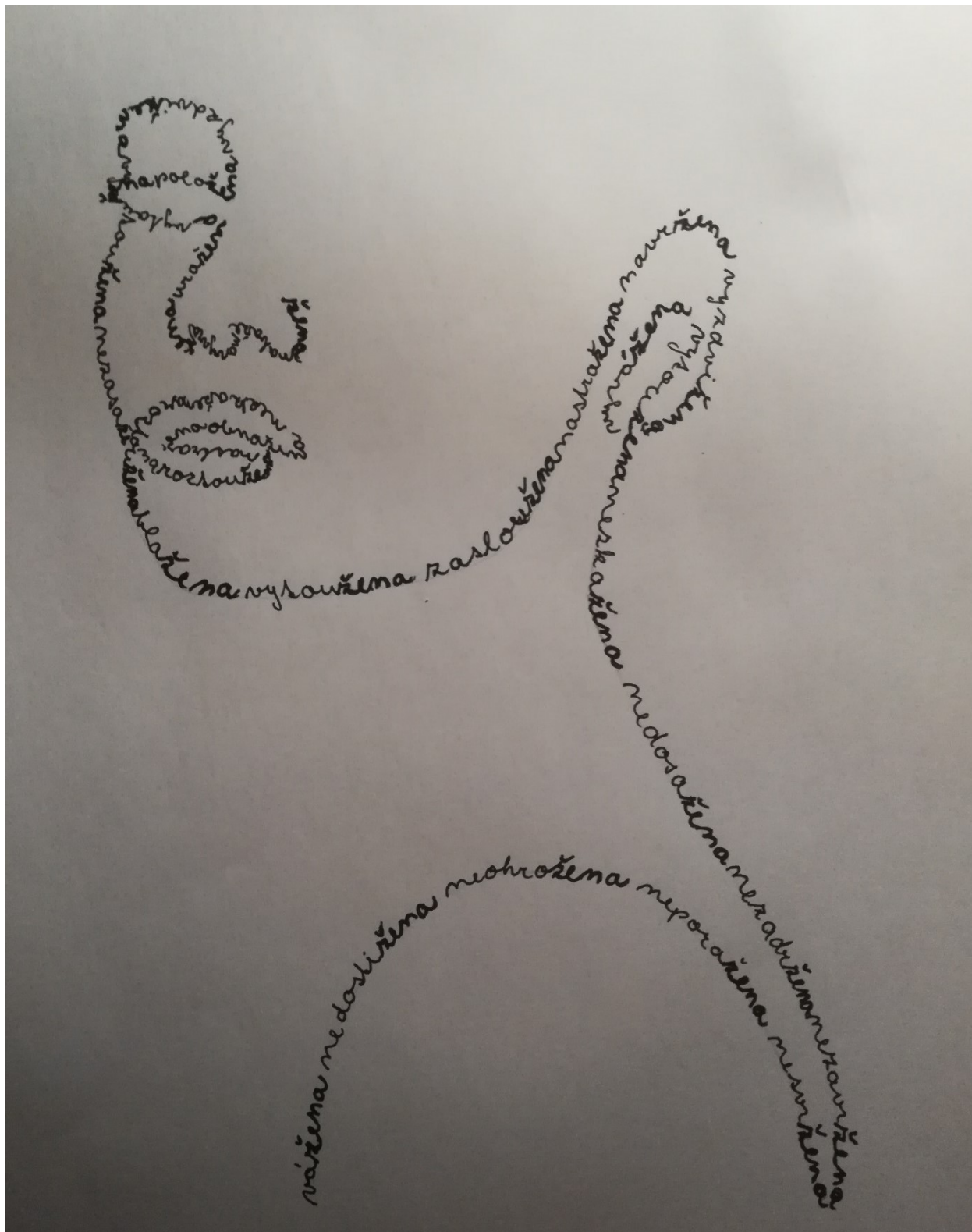
O složitější a celkovou obraznou kompozici, ovšem založenou ryze na textu a tím pádem těžší na provedení, se pokusila studentka 12. Z hlediska provedení stojí za pozornost, že skvěle využila takové jednoduché věci, jako je rozdílná velikost písma, a dobře vybírala verše pro jednotlivé konkrétní obrazce celé mikrosccenerie.



Vtipný námět jak po výtvarné, tak po textové stránce zvolila studentka 13, vybrat si jako námět pro kaligram lívance, to je vtipné a originální!



A na závěr, podle mého mínění, nejlepší a nejvyváženější spojení vizuální části kaligramu s jeho textovým obsahem. Studentka 14. pracuje jen s fragmenty ženských rysů, ale tahle „nedokreslenost“ coby varianta nedořečeného, funguje skvěle, v textu si všimněte, že jej tvoří jen slova, obsahující v sobě (obvykle na hranici kořenové a příponové části) zároveň slovo **žena**.



Příloha č. 2 ke kapitole Vytváření vlastních básnických textů

PSÁT

*písmena čísla emoce
to co je ve mně
chcete to znát?
Všichni chtějí znát všechny
kousek po kousku poznat celý svět
ztraceni v sobě však nakonec se najdem.
Nakonec na konci.
KONEC.
Bez otázek a bez přemýšlení
sejdeme se zas
s tebou
ty co dřímáš ve mně.
Já se setkám se mnou.
Pošetilost!
Bláznovství?
Nebo čirá pravda.
Nahlížet do sebe skrz sebe
já sebe sama znám.
Znám sebe tebe a tebe taky.
Znám všechny
jsem vševědoucí.
Všeznaloucí všeznalec.
Existuje to slovo vůbec?
Slova
slůvka
slovička
SLOVESO!
s LOVE so.
Jazyky slova a hlásky
jazyk bez jazyka
jako pán bez pána.
To vše někdo vymyslel
a já si nevím rady se správným určením i
y i tvrdý měkký
hloupost
tvrdé měkké
slušnost.
Jsme zdraví
jsme mladí.
Doba.
Tep doby
tepe v nás.
Já chci tepat
chci to cítit.
CHLAD
probouzí nás
zahrabat se do sněhu a usnout.
Dýchat
cítit.
Miluju extrémny
miluju cesty
i ty trnitý.*

*Miluju to
miluju tě.*

*Jsem člověk.
Schopna cítit vnímat a kritizovat
kritizovat se
tě
nás.*

*Jací jsme
jací budeme
jak to všechno jen bude.
Bude budoucnost
bude budoucnost a bude jasná.
Bude správná
bude moje.
S tebou nebo bez tebe.*

*Tepu a žiju
CHLAD
tam to cítím nejvíc.
V ledový vodě
tam já se probouzím
tam nenajdeš rozcuchanou hlavu
tam najdeš klid
tam
jenom
tam.*

*Nádech výdech.
NAMASTE.
Soulad s duší.
Soulad s tělem
Soulad s tím co tě učí
a trochu mučí.
Sou lad.
Rovnost a dennost
slunce a vrat.
Návrat
tam domů
tam ke svým.*

*Tepu
cítím
miluju.*

...

Příloha č. 3 ke kapitole Projektový úkol: věta každý den

Ukázka vět z jednoho dne:

- S 1 *Vše důležité, co jsem měl říct, mě napadlo, až když má první láska odešla. Jako včera z mého života, jako dnes z autobusu.*
- S 2 *Dnešní den byl zcela příjemný do chvíle, než jsem musela být zde sama, bez tebe.*
- S 3 *Když ti prostě štěstí nepřeje, neuděláš s tím nic.*
- S 4 *Teprve na potřetí jsem tebe, ty bestie sedací, konečně složila.*
- S 5 *Ve všem najdeš své výhody a nevýhody, musíš si jenom správně rozvrhnout čas.*
- S 6 *Střepy znamenají štěstí, nebo ne?*
- S 7 *Když nic neuděláš, nepoznáš výsledek.*
- S 8 *Osaměle listy padají, možná tak se cítí, tak jako já, když tu se mnou nejsi Ty.*
- S 9 *Největší boj svádíš sám se sebou tam, kde neznamenaš nic.*
- S 10 *Všechno je jinak, než by mělo být!*
- S 11 *Dnešní den mi přinesl moře problémů.*
- S 12 *Tvá minulost je tu navždy s tebou.*
- S 13 *To děláni mě absolutně nebaví.*
- S 14 *Negativní myšlenky ti nikdy nepřinesou šťastný život.*
- S 15 *Tohle fakt nechápu.*
- S 16 *Dnes ráno otevřu oči, kouknu na mobil a vidím 2 úkoly na které mám jen 30 minut. To ten den hezky začíná.*
- S 17 *Ještě chvílku to vydrž a dočkáš se.*
- S 18 *Neumí ani odpovědět, když má být online.*
- S 19 *Po dlouhé době mám zas úsměv na tváři... a to jen díky tobě.*
- S 20 *Po tmě přijde světlo, stejně jako po neštěstí přijde štěstí.*
- S 21 *Navzdory našim úporným snahám, šťastné chvíle trvají jen krátce.*
- S 22 *V ten zprvu šedý den, viděl jsem zlato.*

Ukázka básní vzniklých z vět jednoho dne:

S 1 -*Smuteční úsvit-*

*Dnes ráno otvírám oči,
po tmě opět přichází světlo.
Negativní myšlenky se vrací
jen díky tobě.*

*Má první láska odešla,
minulost je tu navždy se mnou.
Všechno je jinak, než by mělo být,
neudělám s tím už nic.*

S 2 -*Rozcestí-*

*Výhody skrz nevýhody,
to světlo, přicházející po tmě
a ta úporná snaha o život.
Jen přeplavat to moře minulosti
a čas znovu vidět jako zlato.
Štěstí
nebo
neštěstí?*

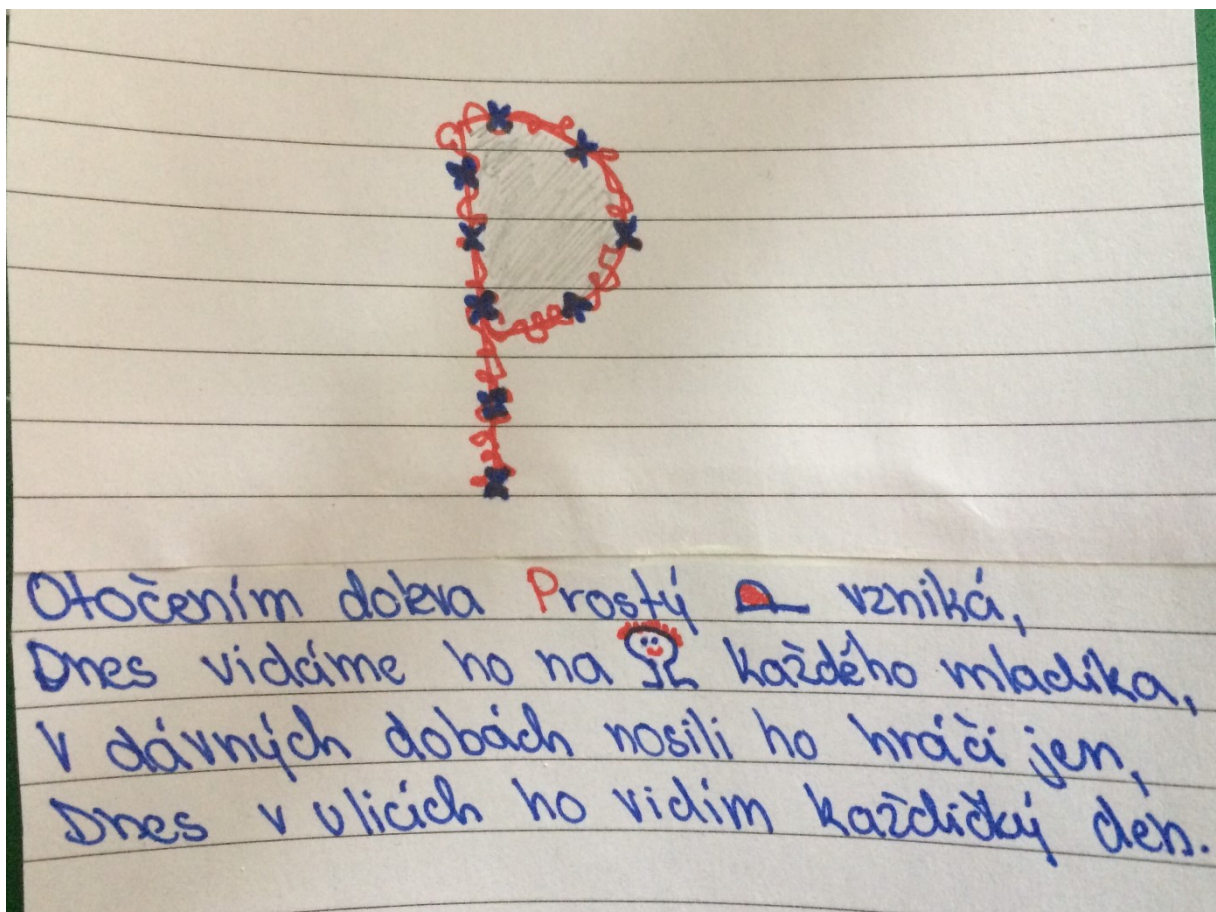
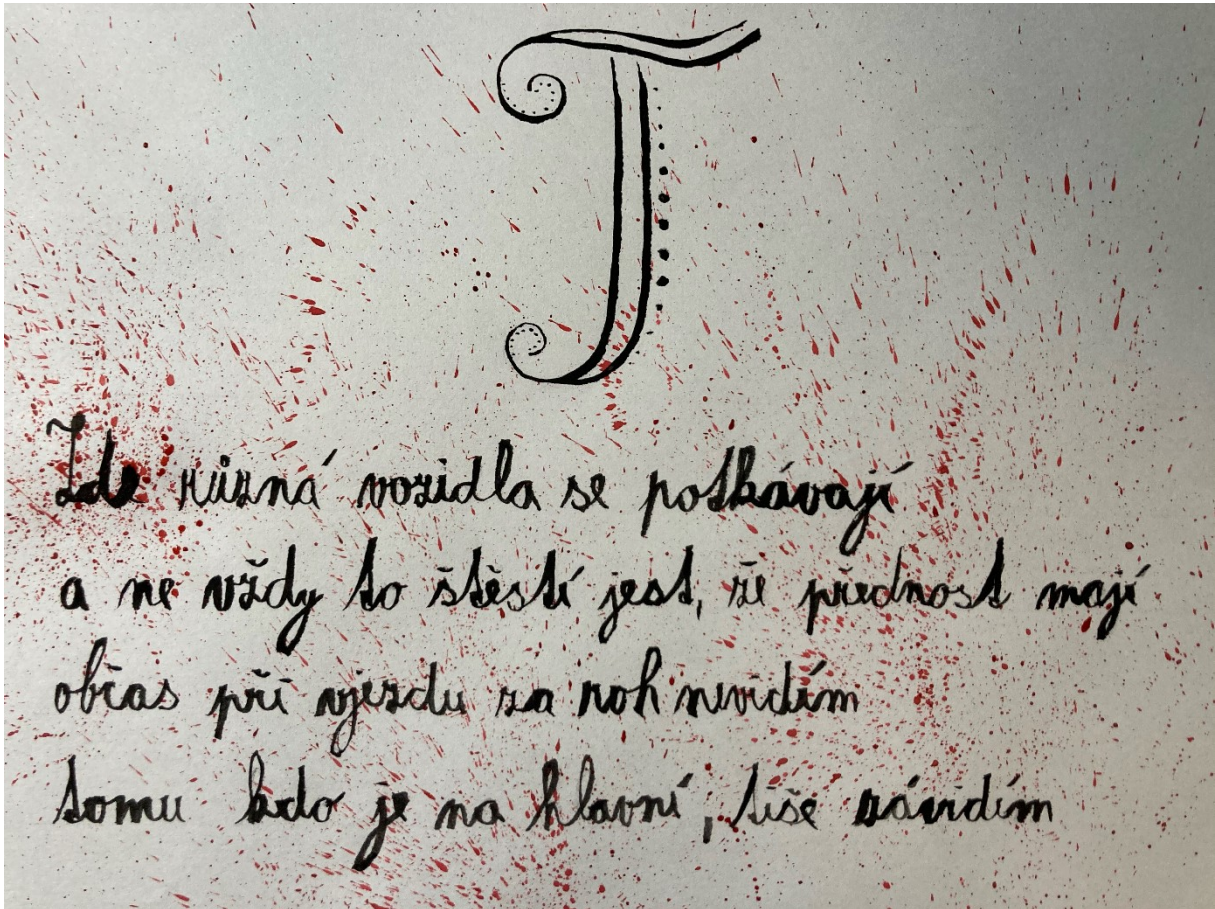
S 3 -O všem a o ničem-

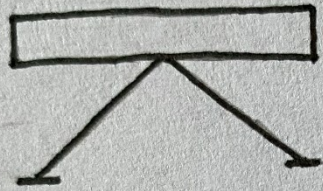
*Osamělé listy padají,
všechno je jinak,
než má být*

*Po tmě
má přijít světlo -
nepřichází*

*Čase,
ty bestie...
Proč šťastné chvíle
trvají jen krátce?*

Příloha č. 4 ke kapitole Lekce na moderní umělecký směr: Poetismus





Jak stůl při letním odpočinku,
od západu k východu se prostírá.
Nožky, jak tyčky na malém stupínku,
pod nimiž, se zerně lehce prodírá.



Žebřík šplhá do nebe,
až se hlava ločí,
vzpomenu si na tebe,
a pohled svých očí.

P

purka na dnu moře

písek skrývá její zář

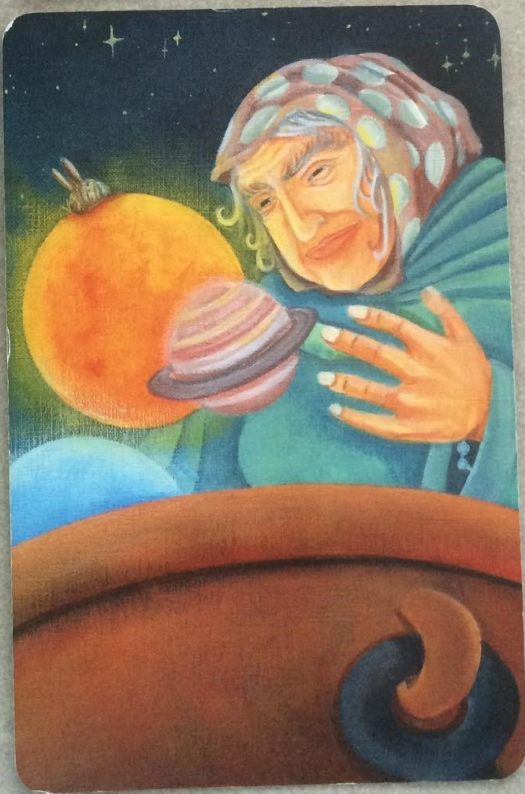
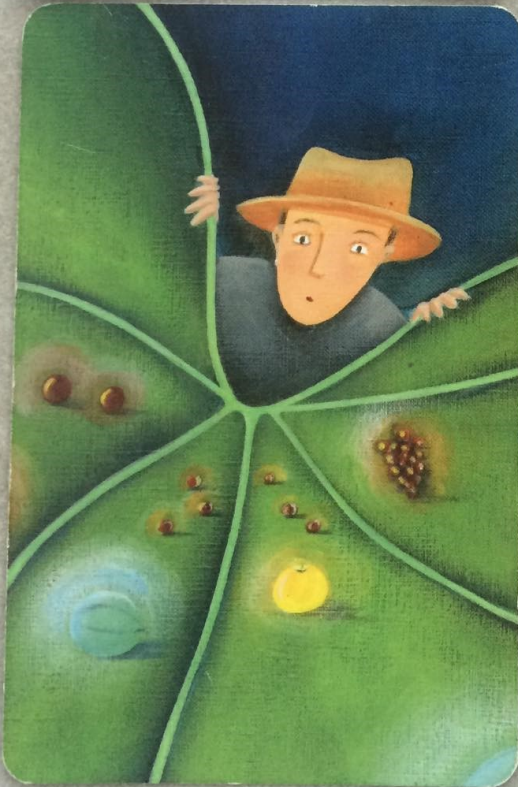
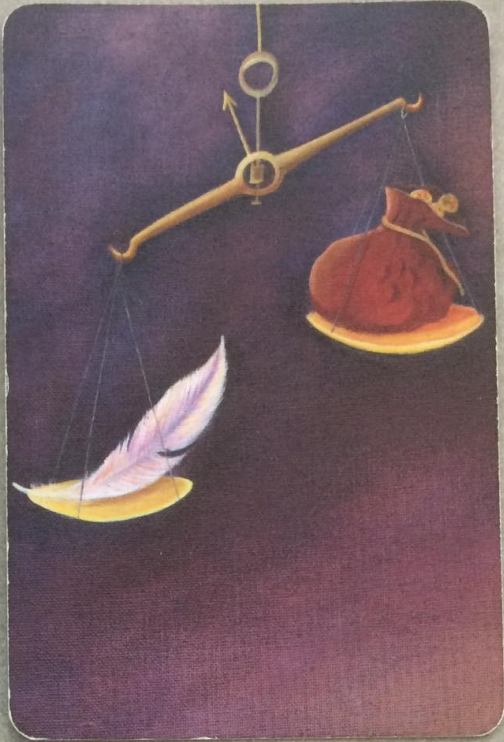
pana i muža do vln se moře

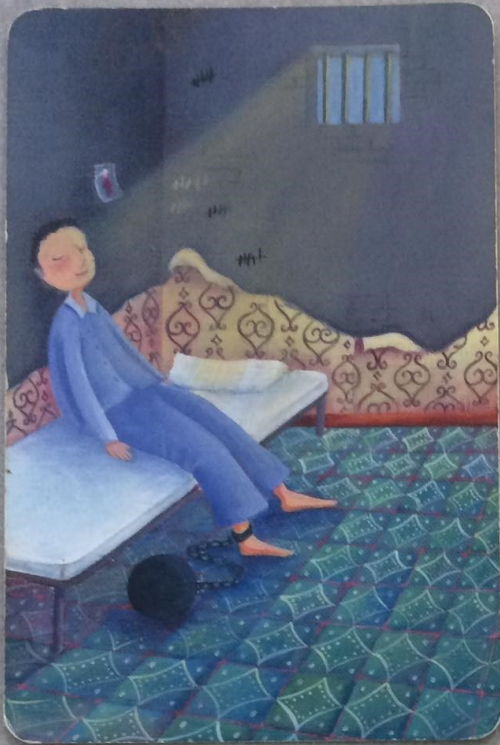
patř dá jí milence na polokři



Příloha č. 5 ke kapitole Lekce s využitím didaktické pomůcky
Příloha 5a zpovědníkova pečeť







Příloha 5b hádankářova pečeť

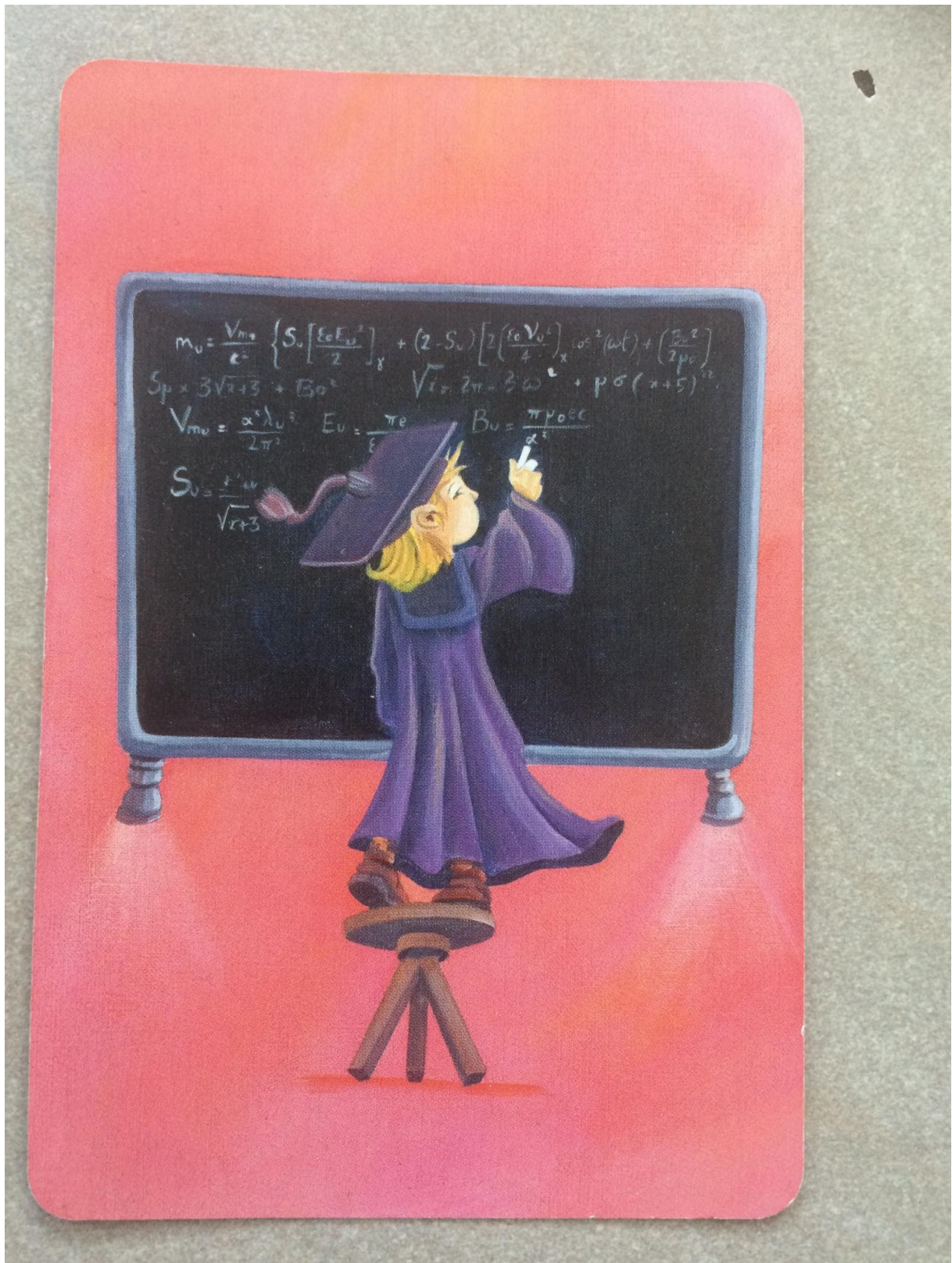


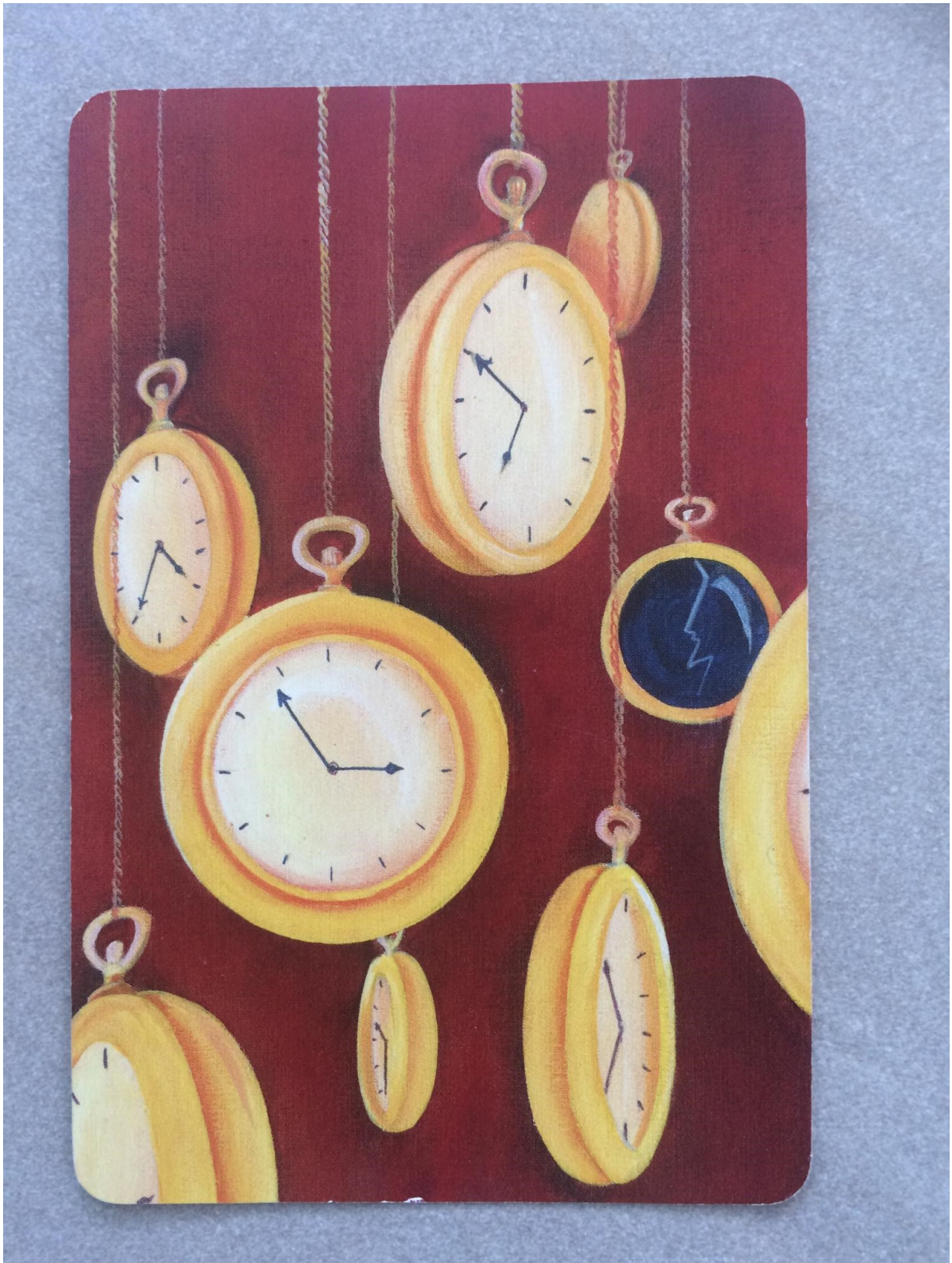


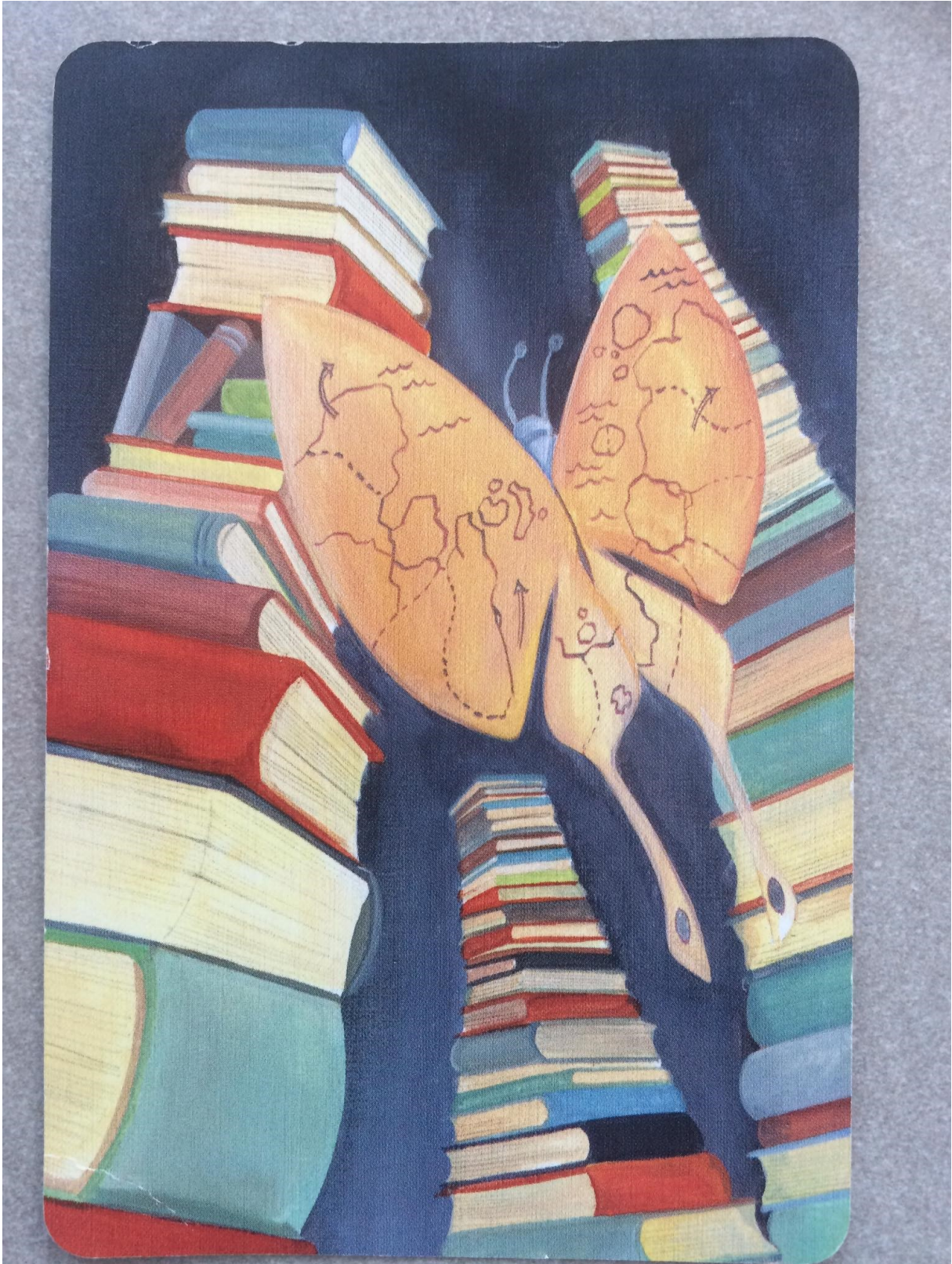






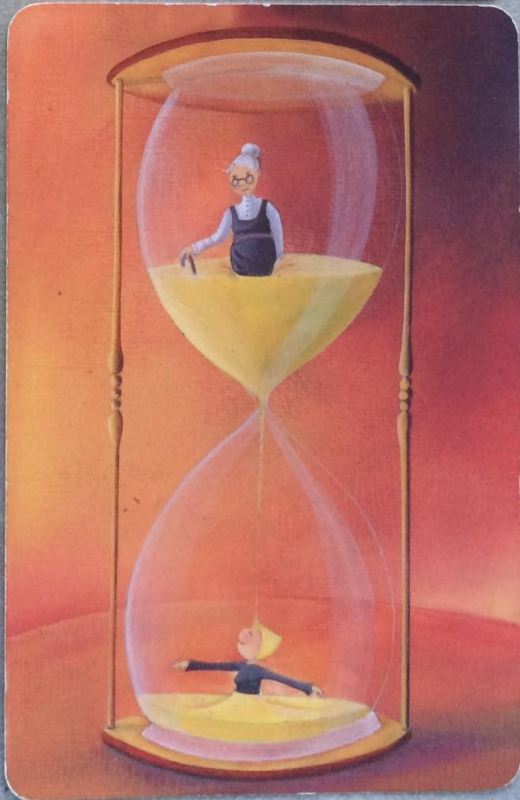


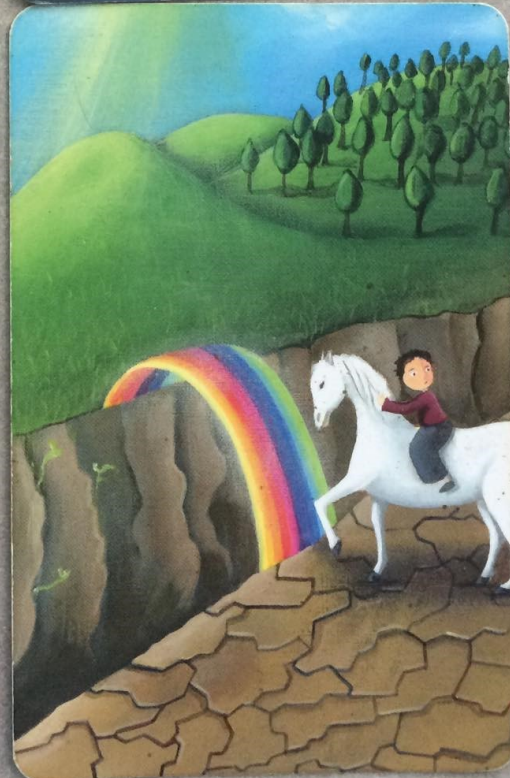
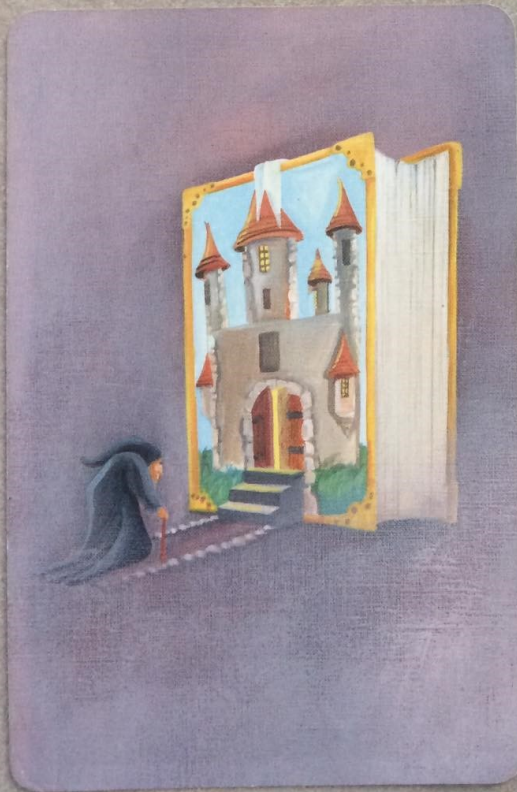
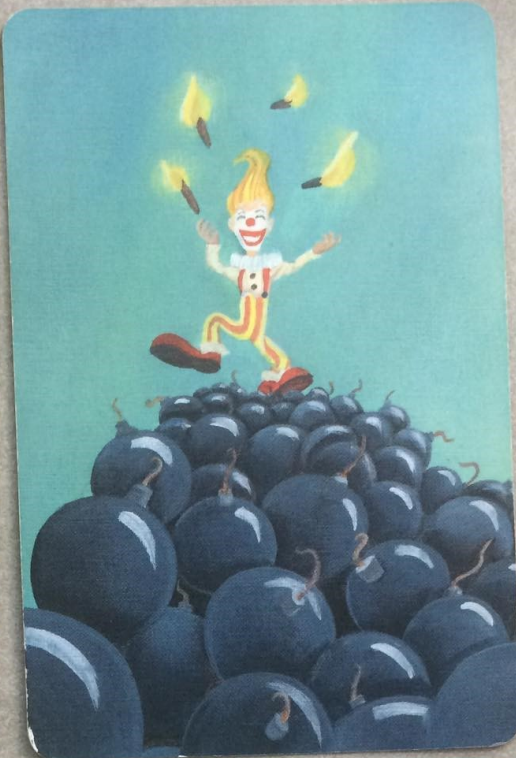




Příloha 5d básníková pečeť









Příloha č. 6 ke kapitole *Kreslení básně*



