

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav české literatury a komparatistiky

Diplomová práce

Bc. Vít Marušák

**Možnosti poezie ve škole na příkladu básnického díla
Jana Skácela**

**Possibilities of poetry at school using the example of Jan
Skácel's poetic work**

Praha 2022

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Králíková, Ph.D.

Děkuji Mgr. Andree Králíkové, Ph.D. za pomoc při psaní této práce, za její podnětné komentáře, za její čas, trpělivost a ochotu.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Abstrakt

Práce se zabývá didakticko-metodickým uchopením básnického díla Jana Skácela, ze kterého autor vybírá sbírky a básně tak, aby mohly funkčně obstát v edukačním procesu jako ukázky specifík skácelovského básnického světa. Práce přináší interpretace vybraných básní a návrhy jejich didaktického a metodického uchopení. Tímto způsobem je vytvořena paleta metod a postupů, které lze aplikovat na práci s lyrickou poezií obecně.

Práce nejprve zpracovává jak literárně teoretická, tak oborově didaktická východiska, která promýšlí především z hlediska využitelnosti a funkčnosti v edukačním procesu. Dále přináší čtyři didaktické sondy, které aplikují tato východiska na konkrétní lyrický materiál. Autor využívá teoretických konceptů lyriky Jonathana Cullera a Miroslava Červenky. Ty vytváří základní teoretický rámec, který je aplikován a promýšlen v rovině didaktické. Didaktickou inspirací jsou oborově didaktické práce Ladislavy Lederbuchové, Zdeňka Kožmína, Vladimíra Nezkusila a Ondřeje Hníka. Tato východiska umožní promyslet pozici a možnosti lyrické poezie ve škole a navrhnout způsoby jejího uchopení.

V rovině interpretace Skácelova díla vede práce dialog s interpretacemi Zdeňka Kožmína. V didaktické rovině využívá metod interpretačního dialogu, ale i metod tvořivých nebo metod využívajících jiné druhy umění. Základními principy didaktického uchopení jsou zaměření na text, žáka a jejich komunikaci.

Klíčová slova: Jan Skácel, lyrická poezie, literární výchova, didaktika literatury, Jonathan Culler, Miroslav Červenka

Abstract

The thesis deals with didactic-methodical grasp of Jan Skácel's poetic work. The author of the thesis selects collections and poems so that they can functionally withstand the educational process as examples of the specifics of Skácel's poetic world. The thesis brings interpretations of selected poems and proposals for their didactic and methodical grasp. In this way a variety of methods and procedures are created that can be applied to work with lyric poetry in general.

The thesis first elaborates both literary theoretical and branch didactic starting points which consider primarily from the point of view of usability and functionality in the educational process. Then it brings four didactic probes which apply these starting points to specific lyrical material. The author uses the theoretical concepts of lyric poetry by Jonathan Culler and Miroslav Červenka. These create a basic theoretical framework which is applied and thought at the didactic level. The didactic inspiration is the works from the didactics of literary education by Ladislava Lederbuchová, Zdeněk Kožmín, Vladimír Nezkusil and Ondřej Hník. These starting points will make it possible to think about the position and possibilities of lyrical poetry in school and to propose ways of grasping it.

At the level of the interpretation of Skácel's work, the thesis maintains a dialogue with Zdenek Kožmín's interpretations. At the didactic level it uses methods of interpretive dialogue but also creative methods or methods using other types of art. The basic principles of didactic grasp are focus on the text, the students and their communication.

Key words: Jan Skácel, lyrical poetry, literary education, didactics of literature, Jonathan Culler, Miroslav Červenka

Obsah

1. Úvod	8
2. Dva koncepty lyriky – Jonathan Culler a Miroslav Červenka	12
2.1. Koncept Jonathana Cullera	12
2.2. Koncept Miroslava Červenky	16
3. Přístupy k interpretaci textu ve škole v základních oborově didaktických příručkách	21
3.1. Didaktická interpretace v pojetí Ladislavy Lederbuchové	21
3.2. Zdeněk Kožmín – sémantická modelace textu ve škole	23
3.3. Vladimír Nezkusil – literatura jako dění smyslu	26
3.4. Ondřej Hník – tvořivá interpretace a literární výchova jako expresivní předmět	28
3.5. Závěrem	29
4. Didakticko-interpretací sondy – výběr textů a cíle	31
5. Utváření skácelovského prostoru v jeho prvních třech sbírkách – časoprostor, mýtus a prostor mezi	34
5.1. Perleť	34
5.2. Kde máme doma sůl	37
5.3. Levrek	40
5.4. Dobré věci	42
5.5. Lom	44
5.6. Závěrem	46
6. Smutek a vykoupení Smuténky	48
6.1. Pořád	48
6.2. Nahým a mokřým navrch	50
6.3. Smuténka	53
6.4. Chvíle	55
6.5. Dno	57
6.6. Závěrem	58
7. Čtyřikrát čtyři čtyřverší	60

7.1. Ticho.....	62
7.2. Tma.....	64
7.3. Smrt	66
7.4. Reflexe tvorby	68
7.5. Závěrem.....	70
8. Čas ve sbírce <i>Kdo pije potmě víno</i>	72
8.1. Rosa coeli	72
8.2. Vyhledávání pavučin	75
8.3. Dvě čtyřverší.....	77
8.4. Závěrem	79
9. Závěr.....	80
Seznam literatury.....	84
Primární literatura.....	84
Sekundární literatura.....	84

1. Úvod

Lyrická poezie se ve školním prostředí netěší velké oblibě. Na svých praxích jsem se často sám přesvědčil, že žáci zůstávají před básní stát němí, bez touhy do básně proniknout a komunikovat s jejím smyslem. Sami sebe žáci často degradují do role někoho, kdo básním „prostě nerozumí“. Zaryté mlčení, které často panuje ve třídě při práci s lyrickou básní, není spojeno pouze s aktivitami interpretačními, žáci často odmítají vyslovit byt' i elementární hodnotící vyjádření o básni. I jednoduchý estetický soud líbí/nelíbí je vyslovován pouze stěží.

Ondřej Hník¹ mluví o strachu z poezie nejen u žáků, ale především u pedagogů. Ze své prozatím krátké pedagogické praxe jsem nabyt stejného dojmu. Lyrika ve škole získala status elitního umění, o kterém si žáci i učitelé často myslí, že mu nemohou porozumět. Těžiště práce s texty se tak často přesouvá k textům narativní prózy, lyrická výpověď o světě zůstává stranou. Ve své práci budu na mnoha místech ukazovat, že vnímání a četba poezie nejen že nemusí být činností elitní, ale že jde dokonce o činnost přirozenou. Lyrické vidění světa je stejně jako vidění narativní součástí našich životů. Lyrické vyjádření skutečnosti jako celku v mohutné sémantické zkratce a zároveň plnosti osvětluje bytí tohoto světa a jeho entity ve světle nových vztahů a propojení, které není možné vyjádřit jinak než lyricky. Lyrické uchopování světa je dle mého názoru nutné pro bytí v něm.

V této práci se tedy budu snažit o rehabilitaci práce s poezií ve škole, budu nabízet paletu možných způsobů uchopování lyrické poezie a metod jejího představení ve třídě. V centru mého zájmu se bude nacházet text, který je pro mě ústředním východiskem literární výchovy. Veškerá práce v hodinách by měla vycházet od textu a k textu se vždy znovu vracet. Dalším důležitým principem je pro mě důraz na respektování individuálních žákovských chápání básně a aktivní roli žáků v procesu nalézání smyslu textu a jeho prožívání. Konstruktivistický přístup k vyučování bude tedy v této práci značně převažovat.

Didaktické uchopování básnického textu a návrhy jeho realizace v hodinách literární výchovy budu ukazovat na díle Jana Skácela. Rozhodl jsem se věnovat celou práci jednomu autorovi, abych mohl v didakticko-interpretacních sondách sledovat způsoby možného rozvíjení básnického světa konkrétního básníka. Jako jiný způsob práce se nabízelo srovnávání dvou či

¹ Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru*, Praha: Karolinum, 2014.

více básníků. Tato cesta by mi umožnila vytyčit si specifické vlastnosti či motivy lyrických textů a sledovat jejich vývoj u jednotlivých autorů či napříč časem. Volba díla jediného básníka mi oproti tomu umožňuje nahlédnout jeho dílo širěji, věnovat se více polohám jeho básnického světa a nabídnout větší množství básnických textů, které jsou podle mého názoru vhodné pro využití ve škole.

Jana Skácela jsem zvolil převážně ze dvou důvodů. Jedním z nich bylo osobní zalíbení, které nacházím ve Skácelově poezii. Jeho básnický svět mě fascinuje a pohlcuje – domnívám se, že kritérium osobní libosti je jedním z důležitých kritérií i pro výběr textů pro školní výuku. Druhým důvodem bylo kanonické postavení básníka ve školním kurikulu. Skácel je neodmyslitelnou součástí učebnic, je také součástí katalogu požadavků k maturitní zkoušce vydané Cermatem.² Jeho silně lyrické básně i subtilní básnický svět plný obraznosti však zároveň skýtají výzvu pro interpretační činnosti ve škole a mohou posloužit jako příklad lyrické poezie vůbec. Jedním z cílů práce tak bude postihnout základní konstanty Skácelova básnického světa a nabídnout možnosti jejich uchopení ve školním prostředí.

Nabídnuté postupy a metody však mohou mít obecnější platnost. Dalším cílem práce je tedy navrhnout postupy práce tak, aby byly aplikovatelné i na další básnické texty (samozřejmě s přihlédnutím k individualitám daných textů). Zde je důležité říci, že didaktická uchopení textů nastíněná v této práci jsou pouze návrhy práce, nejde o vyzkoušené celistvé učební jednotky. Jde mi tedy o navržení principů práce s lyrickým textem na konkrétním příkladu básnického díla Jana Skácela.

Dalším důležitým cílem je hledání způsobů, jak usnadnit žákům přístup k poezii. V práci se budu snažit najít různorodé způsoby vstupu do básně s cílem prorazit výše zmíněnou žákovskou nechuť k lyrickým textům. Cílem je umožnit žákům individuální interpretaci a prožitek z básně a skrze tyto činnosti dojít k hlubšímu pochopení smyslu díla a komunikace s ním.

V této práci nejde o interpretaci Skácelova díla v jeho celistvosti. V interpretačních částech bude práce výběrová – vybírat budu sbírky, básně a skutečnosti básnického světa, které mohou být dle mého názoru nosné při práci ve škole. Na paměti však budu mít po celou dobu celek Skácelovy tvorby, abych se ubránil zjednodušení a zkreslení. Dalším cílem tedy bude ukázat, jak můžeme výběrem konkrétních textů ukázat specifický svět Skácelova díla.

² Dostupné z <https://maturita.ceremat.cz/menu/katalogy-pozadavku>

Didaktické úvahy a postupy uváděné v této práci nejsou zamýšleny jako souvislé bloky, které by bylo možné v této podobě aplikovat ve třídě. Jsem si vědom, že časová dotace výukových jednotek i rozvržení učiva v průběhu roku mnoha učitelům nedovoluje věnovat více času jednomu básníkovi. Pro ukázání způsobů didaktického uvažování nad texty nicméně nevidím jinou možnost než rozsáhlejší kompozice, skrze které se způsob didaktické transformace učiva projeví. Praktická aplikace by pak musela být samozřejmě silně reduktivní a výběrová. Více než o prakticky proveditelné vyučovací jednotky mi půjde o nastínění způsobů didaktického a metodického uchopení lyrického básnického textu.

Navržené postupy cílím na žáky střední školy. Neomezují je nikterak pouze na žáky čtvrtých ročníků, kde se v tradičně pojaté chronologické výuce Skácel probírá. Při jiné než chronologické strukturaci učiva se mohou žáci setkat se Skácelem dříve, než ve čtvrtém ročníku. Navržené způsoby práce s poezií mají navíc ambici obecnější platnosti, proto jsou promyšleny tak, aby mohly být realizovány ve všech ročnících střední školy. Z těchto důvodů vymezují věk žáků pouze na třetí stupeň vzdělávání s tím, že konkrétní obtížnost realizace a vhodnost metod musí vždy posuzovat konkrétní učitel se znalostí konkrétní skupiny žáků.

V teoretické rovině se bude práce opírat o koncepty lyriky Jonathana Cullera³ a Miroslava Červenky,⁴ jejichž teoretické podněty bude převádět do roviny didaktického uvažování. Z oborově didaktických prací pak bude pro práci zásadní dvoudílná studie Ladislavy Lederbuchové *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I a II*,⁵ *Interpretace básní* Zdeňka Kožmína⁶ a oborové didaktiky Ondřeje Hníka⁷ a Vladimíra Nezkusila.⁸ Těmto textům a jejich přístupům k poezii budu věnovat samostatnou kapitolu.

³ Culler, Jonathan: *Teorie lyriky*, Přel. M. Pokorný, Praha: Karolinum, 2020.

⁴ Červenka, Miroslav: *Fikční světy lyriky*, Praha: Paseka, 2002.

⁵ Lederbuchová, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I a II*, Plzeň: Západočeská univerzita, 1995 a 1997.

⁶ Kožmín, Zdeněk: *Interpretace básní*, Brno: Masarykova univerzita, 1997.

⁷ Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru*, Praha: Karolinum, 2014.

⁸ Nezkusil, Vladimír: *Nástin didaktiky literární výchovy*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004.

Pro interpretaci Skácelových textů pro mě bude zásadní monografie Zdeňka Kožmína *Skácel*,⁹ která představuje ucelenou interpretaci skácelovského básnického světa. Kožmínovy interpretace mi budou východisky a inspirací k vlastním úvahám o textu. Kožmínovy interpretační i didaktické texty budou pro práci velmi podstatné. Zosobňuje totiž v sobě jak skvělého interpreta, který se hluboce věnoval mimo jiné právě Skácelově tvorbě, tak učitele. Jeho přístup k básním a k práci s poezií vůbec je mi velice blízký svým hlubokým ponorem do textu a zároveň velkým respektem k žákům a k jejich vnímání poezie. Další inspirační zdroje budou uváděny v příslušných kapitolách.

Skácelovy básně budu citovat ze souborného vydání jeho básnického díla *Básně I*¹⁰ a *Básně II*,¹¹ které edičně připravil Jiří Opelík. Básně, se kterými budu v textu pracovat, budu vždy citovat celé. Tyto citace budu označovat kurzívou a oddělovat je mezerou od ostatního textu. Pokud budu z původního textu dále citovat menší úryvky (slova a slovní spojení), budu je označovat v textu uvozovkami a na jejich výskyt upozorním v poznámce k původnímu citátu. Ostatní citace ze sekundární literatury budu citovat přímo do textu a označovat uvozovkami. V těchto případech nebudu využívat kurzívu, abych odlišil citace z odborné literatury a básnických textů. Názvy sbírek budu značit kurzívou, názvy básní nijak vyznačovat nebudu.

⁹ Kožmín, Zdeněk: *Skácel*, Brno: Jota, 3., dopl. vydání, 2006.

¹⁰ Skácel, Jan: *Básně I*, ed. J. Opelík, Brno: Blok, vyd. 4., 2008.

¹¹ Skácel, Jan: *Básně II*, ed. J. Opelík, Brno: Blok, vyd. 3., 2008.

2. Dva koncepty lyriky – Jonathan Culler a Miroslav Červenka

Monografií zabývajících se didaktikou literatury není mnoho, didaktické uvažování si tak musí vypomáhat teoretickými studiemi a jejich didaktickou aplikací. Ve svých úvahách o možnostech práce s poezií ve škole se budu opírat zejména o dvě teoretické práce z oblasti teorie lyriky, totiž o *Teorii lyriky* Jonathana Cullera¹² a o *Fikční světy lyriky* Miroslava Červenky.¹³ Obě studie poskytují nosné teoretické rámce, jejichž didaktická aplikace může nabídnout nový pohled na způsoby práce s lyrickou poezií v procesu edukace. V této kapitole se pokusím oba rámce představit a navrhnout jejich didaktické využití, prozatím spíše v obecné rovině.

2.1. Koncept Jonathana Cullera

Culler přisuzuje lyrice snahu být událostí, ne fikční nápodobou události. Lyrické básně dokáží vypovídat o našem reálném světě, nejsou fikční nápodobou. Culler fikčnost pro lyriku poměrně jasně zavrhuje (o tom zejména v porovnání s Červenkou viz níže) především z pozice polemiky s novou kritikou a s chápáním lyriky jako fikční nápodoby mluvního aktu. Koncept lyriky-události se však neomezuje jenom na fikčnost, důležitý je i pro časovost lyriky. Culler vnímá jako hlavní čas lyriky přezens, a to i tam, kde se mluví převážně o minulých událostech.¹⁴ I narativně podané události jsou podřízeny „přezentu lyrické výpovědi“.¹⁵ Lyrická báseň vzbuzuje dojem, že má platnost a relevanci právě v čase recepcce či performance i v každém jejím opakování. Vnímáme ji jako výpověď, která je nějakým způsobem relevantní tady a teď.

Důležitým konceptem, se kterým se v *Teorii lyriky* setkáváme, je báseň jako rituál. Culler staví rituální složku proti fikční s tím, že pro lyriku je typická převaha právě rituální složky: „Formální rozměry lyriky, tedy rytmické a rýmové uspořádání, opakování vzorců slok a obecně vzato vše, co připomíná píseň nebo postrádá mimeticko-zpodobňovací funkci, posilují rituální stránku básní oproti stránce fikční a činí z nich texty zkomponované za účelem opětovného

¹² Culler, Jonathan: *Teorie lyriky*, Přel. M. Pokorný, Praha: Karolinum, 2020.

¹³ Červenka, Miroslav: *Fikční světy lyriky*, Praha: Paseka, 2002.

¹⁴ Culler, Jonathan, cit. d. (pozn. č. 12), s. 348-362.

¹⁵ Culler, Jonathan, cit. d. (pozn. č. 12), s. 57.

provedení.”¹⁶ Důraz na báseň-rituál před nás staví jako zásadní ty složky lyriky, kterým se doposud školní interpretace spíše vyhýbala – rytmus a apostrofu.

Culler důsledně odlišuje otázku metra a rytmu,¹⁷ i když konstatuje zjevnou souvislost (metrum přispívá k vytváření rytmu). Otázky pojetí metra nechávám pro tuto chvíli stranou. Jednak proto, že Cullerovy úvahy jsou významné spíše pro angličtinu (pro metra v češtině existují mnohé studie domácí provenience), jednak pro jejich malý potenciál didaktický (metrická analýza básní je jistě ve třídě proveditelná a prováděná, její potenciál k zpřístupnění lyriky pro žáky se mi však zdá malý). Rytmus a jeho vnímání se mi na druhé straně jeví pro práci s poezií ve škole zásadní. Culler uvažuje o rytmu jako o mocné síle, která čtenáře poutá, ale kterou zároveň není schopen logicky vysvětlit: „U Blakeova Tygra není nemístné prohlásit, že obraz tygra a tázání po silách, jež ho přivedly na svět, jež jsou součástí významu básně, posilují účín mocného rytmu, který čtenáře poutá, ale který nedokážeme nijak vysvětlit. V přímé zkušenosti často platí, že je tento význam rytmu podřízen, přinejmenším v tom smyslu, že nás k básni přitahuje její rytmus, nikoli význam, který může být i banální.”¹⁸ Podle Cullera je rytmus tím, co si z básně zapamatujeme, respektive určité verše zůstávají v naší paměti ne díky jejich významu, ale díky rytmu, který si nás podmanil. Často si dokonce vybavíme pouze rytmus a slova dosazujeme jen těžko (a někdy i chybně). Báseň na nás zpočátku působí především rytmem a náladou, pocity. Význam poté v básni nacházíme, nelze ale předpokládat, že složité sémantické vztahy v básni jsou tím prvním, čím nás báseň osloví. Zakoušení rytmu nám přináší potěšení.

Culler mimo jiné podotýká, že rytmus je základní složkou dětských říkadel, kde nás ani nenapadne ptát se po významu, důležité je zakoušení rytmu. V těchto úvahách vidí zásadní didaktický potenciál, který lze označit za motivační. Totiž že zaměření na rytmus může v žácích podnítit zájem o poezii. Toto přesvědčení vychází z poznatku, že současná mládež se silně přiklání k hudbě (a to především hudbě s texty) či k rapu (kde je rytmus slovních výpovědí hlavní složkou uměleckého vyjádření). Z toho lze usuzovat, že rytmický jazyk je pro současné mladé zajímavý a přitažlivý.

¹⁶ Culler, Jonathan, cit. d. (pozn. č. 12), s. 57.

¹⁷ Výklady o metru a rytmu viz: Culler, Jonathan, cit. d. (pozn. č. 12), s. 161-209.

¹⁸ Culler, Jonathan, cit. d. (pozn. č. 12), s. 203.

Uvažujeme-li nad Cullerovými tezemi o rytmu, otevírá se před námi několik cest didaktického využití. Jednou z nejvýznamnějších je motivační využití básnického rytmu. Jistá nechuť žáků středních škol k poezii často pramení z pocitu nepřístupnosti, nerozumění a těžkosti. Myslím, že Cullerovy úvahy o rytmu lze využít při prvotním setkávání se žáků s jednotlivými básnickými texty. Ten nejjednodušší způsob, kterým toho můžeme docílit, je časté zařazování hlasitého čtení básnických textů¹⁹ jak učitelem, tak žáky (schopnost hlasitého čtení veršů je však třeba se žáky kultivovat). V odvážnějších představách lze uvažovat i o hudebně-rytmických a pohybových vyjádřeních rytmu básně, o jeho prožití. Důležité je podpořit v žácích pocit, že lze mít potěšení z básně i přesto, že nejsem schopen zcela pochopit významovou hloubku.²⁰

Omezení se na motivační aspekt by však nebylo pro ospravedlnění takto výrazné práce s rytmem podle mého názoru dostatečné. Hlasitého čtení či jakékoli jiné rytmické performance básně lze využít k ústrojnému vstupu do uvažování nad básní, k nacházení klíčů pro interpretaci. Můžeme uvažovat nad proměnami rytmu či výrazných rytmických pasáží. Lze také pracovat s otázkou, co si žáci z básně pamatují po prvním poslechu – lze předpokládat, že v paměti uvíznou významné rytmické pasáže či slova na výrazných rytmických pozicích. Není přitom potřeba, abychom se žáky pracovali s rytmem příliš analyticky (dostávali bychom se tak do příliš velké abstrakce, která by byla pro žáky obtížně uchopitelná), postačí přijmout rytmus jako silně působící složku lyriky a využít ho k zpřístupnění cesty dovnitř básně.

Vedle rytmu věnuje Culler velkou pozornost lyrickému oslovení, přičemž odděluje tři případy – oslovení čtenářů nebo posluchačů, oslovení jiných lidí a apostrofu, tedy oslovení entit, které běžně oslovit nelze (nebo aspoň nelze čekat smysluplnou odpověď). Culler na příkladech dokládá, že přímé oslovení čtenářů je v lyrické tradici spíše vzácností (otázkou je, jestli obecné „ty“ máme považovat za oslovení čtenáře či jiné osoby). Daleko častější je oslovení triangulární, kdy je básníkem oslovena jiná osoba, která však není zamýšleným adresátem (tím je stále posluchač či čtenář). „Je to fenomén, který všichni dobře známe: navenek mluvíme k jednomu člověku, ale vnímáme přitom, jak budou naši řeč brát její další posluchači, a vřazujeme tak do promluvy určité složky výhradně kvůli nim. Básně západní tradice, jež jsou adresovány

¹⁹ To před nás samozřejmě staví otázky kvality recitačního výkonu. Zhodnocením úlohy recitace a uměleckého přednesu v hodinách literatury se však tato práce nezabývá. Pokud však jde o vnímání rytmu, není podle mého názoru nutný vyspělý recitační výkon.

²⁰ Vždyť podobně vnímáme vážnou hudbu nebo například písňové texty v nám neznámých jazycích.

přátelům, nutně sdělují i věci, jež by mezi přáteli bylo zbytečné říkat; to báseň obestírá rituální atmosférou, jako když modlitba říká Bohu, co Bůh už ví, a jako když milostné básně rituálně opakují věci, které by skutečný milostný protějšek nejspíš velmi dobře věděl.”²¹ Opět se tedy vrací pojetí básně jako rituálu, tedy důraz na událostní stránku básně. Důležitý je samotný akt oslovení, který ustavuje v básni zdání promluvy, ale zároveň se tomuto chápání sám vzpírá, protože by tak ztratil smysluplnost. Jde tedy o velice sofistikovanou hru mezi básníkem a posluchačem, kdy básník pronáší promluvu k jinému, která však je promluvou k posluchači. To mimo jiné přispívá i k preznetnímu charakteru lyriky – oslovení probíhá v čase promluvy (ať už při reálném hlasitém čtení nebo při představování si hlasu při čtení tichém) tady a teď a při každém opakování. Promluva musí mít význam pro přítomnost, jinak by oslovení ztrácelo smysl. Podle Cullera tu lyrika rozehrává rafinovanou hru se svými čtenáři.

Speciálním případem oslovení je apostrofa, kterou jsme ve školní tradici zvyklí chápat jako jednu z mnoha řečnických figur. Culler však vidí v apostrofním oslovení výsostný akt lyriky směřem k podmanění si světa, sebedůvěru, se kterou je básník schopen oslovit samu přírodu, a navíc očekávat odpověď (nebo aspoň vzbudit takový dojem, že odpověď je možná). „Specifickým účinem apostrofního oslovení je postulace světa, ve kterém si lze představovat jednání širokého spektra entit, jež se tak vzpírají našim obvyklým předpokladům o tom, co jednat může a co ne; experimentuje se tak s překonáním ideologických bariér, jež oddělují lidské aktéry od všeho ostatního.”²² Apostrofa tedy boří hranice mezi člověkem a „vším ostatním”. Básně se vlastně stávají zaklínadly, která oživují svět a činí z něj partnera, kterého můžeme oslovit a něco po něm žádat. Apostrofním postojem báseň téměř magicky vtahuje svět sama do sebe jako aktivně činného partnera, kterému můžeme klást požadavky. Báseň sama pak dokáže předkládané požadavky skrze sebe uskutečnit. Pro Cullera je nepřímé oslovení centrálním rysem lyriky. Díky němu se báseň stává událostí v lyrické přítomnosti.

Při pokusu aplikovat tyto Cullerovy myšlenky ve školní praxi je první krok zcela zřejmý. Lyrické oslovení je třeba vyjmout z širokého seznamu básnických figur, kterých si musíme „všimnout a pojmenovat” a přisoudit mu privilegované místo. Nespornou výhodou je, že akt oslovení by žáci měli být schopni identifikovat poměrně snadno, lze ho tedy postavit jako vstupní cestu pro přemýšlení o básni. Zcela zásadní však je, aby žáci pochopili rozdíl mezi oslovovanou entitou a skutečným adresátem a nesklouzli k vnímání básně jako dialogu dvou

²¹ Culler, Jonathan, cit. d. (pozn. č. 12), s. 253.

²² Culler, Jonathan, cit. d. (pozn. č. 12), s. 297.

postav. Samotná práce s lyrickým oslovením by pak vždy měla vycházet z nutnosti dané konkrétní básní, za zásadní však považuji jeho vytažení do centrální pozice přemýšlení o lyrice. Myšlenka magické moci poezie projevující se apostrofním oslovením by pro žáky mohla být přitažlivá, přispívá však spíše k přemýšlení nad poezií obecně než k interpretaci konkrétních básní. Podobně jako vynesení rytmu do centra pozornosti však může přispět k většímu zájmu žáků o poezii. Konkrétní využití lyrického oslovení pro interpretaci je pak jedinečné pro každou báseň, některé možnosti navrhu níže při práci s konkrétními Skácelovými texty.

Tímto krátkým exkurzem jsem Cullerovo dílo v žádném případě nevyčerpal, didaktické možnosti aplikace jeho přemýšlení o lyrice byly však myslím naznačeny. Dále se budu věnovat dalšímu literárně teoretickému východisku pro didaktickou práci s lyrickými básnickými texty – studii Miroslava Červenky *Fikční světy lyriky*.²³

2.2. Koncept Miroslava Červenky

Červenka ve své studii obhajuje fikční povahu lyriky, respektive uvažuje nad podobou lyrických fikčních světů, přičemž sám předesílá, že uvažování o fikčních světech bylo doposud zaměřeno především na epickou prózu. Podle Červenky je však uvažování o fikčních světech možné a přínosné taktéž pro lyrickou poezii, fikční světy přitom usouvztažňuje s básnickými subjekty, tedy s lyrickým subjektem a subjektem díla.

Pro Červenkovu studii je důležité rozlišení mezi světem hry, který s dílem hrají čtenáři, a samotným světem díla. „Fikční svět má své vrstvy, a rozvrstven je i svět aktuální. Každý z nich směrem ke svému protihráči vystrkuje jednu ze svých okrajových domén a skrze tyto přechodové hraniční vrstvy jsou světy navzájem přístupné. Na straně aktuálního světa je to vyčleněná oblast hry, na straně fikčního světa subjekt ustavený na základě způsobu, jakým je s fikčním světem ve hře a kontemplaci zacházeno.”²⁴ Červenka tak před nás staví představu prolínajících se světů, které se protínají v oblasti svobodné hry básníka a vnímatele, tedy že „se vnímatel vyzývá, aby pro chvíli obcování s uměleckým dílem přijímal entity jako aktuálně existující.”²⁵ Z této pozice pak Červenka odmítá hlasy, které lyrice upírají její fikční hodnotu: „Lyrika i jiné slovesné druhy konstituují individuální entity jako prožívající, jednající a komunikující subjekty; tato konstituce se děje na podkladě poukazů jednak k nositeli prožitků

²³ Červenka, Miroslav: *Fikční světy lyriky*, Praha: Paseka, 2002.

²⁴ Červenka, Miroslav, cit. d. (pozn. č. 23), s. 12.

²⁵ Červenka, Miroslav, cit. d. (pozn. č. 23), s. 11.

a akcí, který je zároveň implicitním mluvčím literární promluvy, jednak k nositeli literární funkce, který je vzhledem k promluvě jejím hypotetickým původcem.”²⁶ Vystávají tu tedy dva subjekty, které mohou být přeneseny do fikčních světů, ať už je to svět díla, nebo svět hry, pro kterou je svět básně podnětem a nástrojem.

Červenka tedy v básnickém díle odlišuje dva subjekty – lyrický subjekt jako mluvčího literární promluvy a subjekt díla jako hypotetického původce. Fikčním světem díla pak míní vnitřní svět těchto subjektů. Pro charakteristiku specifické existence takto pojatého fikčního světa používá Červenka převzatý termín „pás”. Pásem chápe „stav věcí v rámci mentálního světa subjektu, vyčleněných textem básně z celkové temnoty fikčního subjektivního světa, na chvíli osvětlený a vystavený vnímatelovu pozorování, spoluprožívání a kontemplaci.”²⁷ Fikční svět lyriky se nám tedy jeví zcela jinak, než je tomu u fikčních světů epického díla. Červenka ho metaforicky přirovnává k nedostatečně propojenému souboru světýlek, které jsou osvětleny mentálními stavy subjektu, jeho prožíváním.

Metafora šera, ve kterém báseň osvětluje vybrané prvky, nás vede novým směrem možné interpretace ve škole. Pokus o popsání fikčního světa básně (co je osvětleno) může žákům pomoci zorientovat se v možnostech, které jim báseň nabízí. Důležité však je, aby žáci neprojektovali svět podobně, jako to dělají v narativní próze (dokreslili si v duchu celý svět, který se podobá tomu aktuálnímu). Je třeba pamatovat na to, že lyrický fikční svět je úzce propojen se stavem vědomí subjektu, tedy že existuje nějaká entita, která vybírá, co bude osvětleno.

Jak již bylo řečeno, takové entity nachází Červenka dvě, přičemž první je hierarchicky nadřazena druhé (kterou v sobě obsahuje). Stejně tak formuluje dva fikční světy: samotný fikční svět díla a svět hry a nakládání s dílem (svět na pomezí mezi fikčním a reálným světem). Právě zde je podle Červenky místo pro realizaci subjektu díla: „Právě zde, v této přeludné doméně nikoli fikčního světa díla, ale zacházení s tímto světem, na hranici mezi vnětextovým a vnitrotextovým územím nacházíme místo pro subjekt díla jako hypotetického nositele tvůrčích činností, které ke vzniku díla vedly.”²⁸

²⁶ Červenka, Miroslav, cit. d. (pozn. č. 23), s. 14.

²⁷ Červenka, Miroslav, cit. d. (pozn. č. 23), s. 33.

²⁸ Červenka, Miroslav, cit. d. (pozn. č. 23), s. 43.

Pro didaktickou interpretaci a vůbec práci ve škole je velice zásadní Červenková poznámka ke vztahu subjektu díla a empirického autora: „Mezi empirickým autorem a jeho výtvořem je spleť kauzálních a teleologických, vědomých a nevědomých relací, nedostupná poznání; pokud některou z nich uměle izolujeme (protože náhodou o ní něco víme) a na ní založíme vztah díla k autorovi, opouštíme fikční svět komunikační hry a eliminujeme estetickou intenci. [...] Není to tedy tak, že subjekt díla nemá nic společného s empirickým autorem – každý ve svém vlastním světě třeba mohou znamenat zhruba totéž; subjekt díla je však umístěn v jiné ontologické sféře, poznáván jinými cestami a z jiných zdrojů a v aktuálním světě hraje jinou roli než empirický autor.”²⁹

Toto téma se mi zdá didakticky velice závažné. Samotná konstituce subjektu díla tak, jak o ní mluví Červenka, je dle mého názoru pro žáky středních škol jen velice těžko uchopitelná, zároveň však vztah mezi subjektem díla a empirickým autorem je pro didaktickou interpretaci i pro literárněhistorické poznání zásadní. Proti sobě tu stojí dva nežádoucí extrém, totiž vyvozování poznatků o autorově životě a postojích z textů jeho básní, na druhé pak vedení interpretace v mezích známých autorových názorů, postojů a zážitků. Červenkovu rozdělení subjektu díla a empirického autora do odlišných světů, které však nejsou neprodyšně oddělené, by mohlo být dobrou metaforou pro pochopení této distinkce. Představa subjektu díla stojícího na pomezí jako jakýsi převaděč mezi reálným světem a fikčním světem díla by mohla být dobře uchopitelná i pro žáky středních škol. Složitě vyvozování subjektu díla z básně a pojmenovávání jeho strategií vytváření textu (a následné odlišení od empirického autora) k tomu není nutné. Pojem subjektu díla může žákům sloužit jako pomocná metafora pro oddělení a zároveň propojení autora a básně, pro učitele pak může být zásadní pro přemýšlení nad zapojením dobového literárního i neliterárního kontextu do interpretace.

Pro fikční svět lyrického díla je stěžejní pojem lyrického subjektu, který je „cele obsažený ve fikčním světě, konstituovaném dílem, a zároveň tento fikční svět v sobě ztělesňující.”³⁰ Lyrický subjekt je opatřen fikčním hlasem, který říká „já”, na základě inferenčních aktů mu poté fakultativně přiřazujeme i tělo, neboť je fikčním fragmentárním protějškem vědomí živého člověka v aktuálním světě. „Takže je v čtenářově představě podoběn empirickému autorovi.”³¹ Vztah mezi empirickým autorem a lyrickým subjektem je však poměrně komplikovaný.

²⁹ Červenka, Miroslav, cit. d. (pozn. č. 23), s. 47-49.

³⁰ Červenka, Miroslav, cit. d. (pozn. č. 23), s. 51.

³¹ Červenka, Miroslav, cit. d. (pozn. č. 23), s. 52.

Červenka pojmenovává dvě krajní pozice tohoto vztahu: absolutní odlišení (básně role) a absolutní identifikace, které jsou však spíše modelovými krají pomyslné osy, na které se realizace tohoto vztahu v lyrických dílech pohybuje. Zde je zajímavá podobnost s Cullerem, který také vymezuje básně role jako krajní pól lyrické produkce. Červenka k tomuto vymezení dochází na základě absolutního odcizení lyrického subjektu a empirického autora, Culler na základě fikčnosti, která je na rozdíl od zbylé lyrické produkce v básních role přítomna.

„Mezi (těmito) krajními póly (...) stojí hlavní část lyrické produkce, jejíž mluvčí, lyrický subjekt, je ontologicky a v různé míře i životními obsahy vzdálen empirickému autorovi, ale nikoli tolik, aby se jeho fikční svět vylučoval se světem, jaký patří k osobě zakotvené v místě a času vzniku díla a jaký odpovídá elementárním informacím o autorovi.”³² Tento způsob lyrického subjektu Červenka pojmenovává termínem „persona”. Persona může nabývat i kanonické formy, může být vytvořena programově (Červenka uvádí příklady osoby dekadenta, prokletého básníka apod.) - v tom případě se dílo vědomě zařazuje do určité skupiny básní, v rámci které chce být čteno a vnímáno, pracuje se čtenářskými očekáváními. Zároveň je však persona vždy jedinečná, spjatá s konkrétním dílem nebo souborem děl.

Fikční svět lyriky je pak „vylučován” personou, je „mentálním obrazem v duši lyrického subjektu, osoby, ale obraz spolu s reakcemi osoby může být podle vnitrotextových instrukcí poskytovaných subjektem díla a za aktivní čtenářovy účasti podroben hodnocení a kritice.”³³ Takovýto fikční svět je specifický, zároveň však k jeho postihnutí či pojmenování lze při interpretaci ve škole směřovat. Nalezení promlouvajícího hlasu v básni není ve školní praxi náročným úkolem, problém nastává s jeho častou identifikací s empirickým autorem. Právě skrze pojmenování specifického fikčního světa jako mentálního obrazu lyrického subjektu, oněch světélek ve tmě (viz výše) můžeme žáky k odlišení těchto dvou entit dovést.

Na závěr této kapitoly je třeba ještě říci pár slov ke zřejmému nesouladu obou teoretických konceptů: Culler lyrice fikčnost upírá, Červenka mluví o konstituci specifických fikčních světů lyriky. Tato práce si neklade za cíl přivést oba koncepty v soulad, koneckonců pro přemýšlení nad možnostmi poezie ve škole lze podnětně čerpat z obou. Rozpor nicméně možná není tak zásadní, jak se jeví. Culler odmítá fikčnost především v návaznosti na chápání básně jako fikčního napodobení reálné promluvy v aktuálním světě (interpretace pak má za úkol odhalit

³² Červenka, Miroslav, cit. d. (pozn. č. 23), s. 55.

³³ Červenka, Miroslav, cit. d. (pozn. č. 23), s. 58.

okolnosti a důvody této promluvy). Červenkův fikční svět je však mentálním obrazem zjeveným nám promluvou lyrického subjektu a ovlivněný fikčním světem hry s dílem. Cullerovu tezi (při maximálním zjednodušení) básníka promlouvajícího skrz báseň přímo nahrazuje u Červenky trojúhelníková kompozice empirický autor – subjekt díla – lyrický subjekt. Zajímavé však je, že oba autoři dochází různými postupy k vyčlenění básní role na okraj lyrické produkce. Culler pro jejich fikčnost, Červenka pro absolutní odlišení empirického autora a subjektu díla. Zdá se tedy, že samotný pojem „fikčnost“ vnímají autoři poněkud odlišně (fikční nápodoba reálné promluvy a mentální svět subjektu) a minimálně v tomto případě generují jejich úvahy podobné závěry (byť se každý ubírá jinou cestou a sleduje jiné cíle). Pro pojem *persony* platí u Červenky zásadní teze: „[...] lyrický subjekt je ontologicky a v různé míře i životními obsahy vzdálen empirickému autorovi, ale nikoli tolik, aby se jeho fikční svět vylučoval se světem, jaký patří k osobě zakotvené v místě a času vzniku díla a jaký odpovídá elementárním informacím o autorovi.”³⁴ S Cullerovými úvahami není jistě v souladu teze o vzdálení se životních obsahů lyrického subjektu a empirického autora, provázanost a podmíněnost fikčního světa lyriky s aktuálním světem je však možným zajímavým průnikem. Zásadní však je, že Červenka nechápe fikčnost jako nápodobu, kdežto Culler ano. Oba koncepty v mnoha ohledech stojí na jiných pozicích, rozpor se mi však nezdá tak zásadní, aby nebylo možné uvažovat nad poezií ve světle obou.³⁵ I z tohoto důvodu pokládám využití obou konceptů za validní. Koneckonců každý otevírá pro školní praxi rozdílné, a přesto funkční cesty k básním.

³⁴ Červenka, Miroslav, cit. d. (pozn. č. 23), s.55.

³⁵ Uvedená úvaha by jistě zasloužila rozsáhlejší prostor, není však tématem této práce.

3. Přístupy k interpretaci textu ve škole v základních oborově didaktických příručkách

3.1. Didaktická interpretace v pojetí Ladislavy Lederbuchové

Než přejdeme ke konkrétnějším úvahám nad Skácelovými texty, je třeba se zamyslet nad metodou práce s básní ve škole – čeho a jak chceme při práci s poezií docílit. Podívejme se tedy na možné přístupy k textu tak, jak jsou navrženy v oborově-didaktických příručkách.

Jednou z metod práce s lyrickým textem pro nás bude didaktická interpretace tak, jak ji ve svých knihách navrhla Ladislava Lederbuchová.³⁶ Jedná se sice o poněkud starší příručky, domnívám se však, že pokud chceme uvažovat o interpretační činnosti ve škole, nelze je pominout.

Vždy je nejprve třeba si uvědomit, čeho chceme konkrétní práci dosáhnout, jaké kompetence u žáků pěstovat. Lederbuchová považuje za cíl své metody „vedení žáka k uvědomělé komunikaci s obsahovou nabídkou textu jako díla-věci i jako díla-znaku.“³⁷ Cílem této metody je tedy všestranné rozvíjení žákovských kompetencí ke komunikaci s uměleckým textem. Vztah mezi didaktickou a literárněvědnou komunikací pak Lederbuchová popisuje takto: „Didaktická interpretace textu v opoře o výsledky literárněvědné interpretace využívá literárněhistorického, literárněteoretického i literárněkritického poznání textu jako relativně platného a relativně uzavřeného (akcent je na slově relativně). Je však zaměřena na osobnost čtenáře, na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem. [...] Zatímco literárněvědná interpretace za svůj cíl považuje odkrytí uměleckého komunikačního kódu textu, didaktická interpretace, v souvislosti s navozením komunikační situace mezi textem a žákem a s modelováním specifických poznávacích procesů, za svůj cíl považuje rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v úrovni přiměřené žakově čtenářské kompetenci a odpovídající významově nejdůležitějším komunikačním výzvám textu.“³⁸ Důležitá je především rozdílnost cílů didaktické a literárněvědné interpretace – didaktická interpretace by

³⁶ Lederbuchová, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I a II*, Plzeň: Západočeská univerzita, 1995 a 1997.

³⁷ Lederbuchová, Ladislava: *didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*, Plzeň: Západočeská univerzita, 1997, s. 8.

³⁸ Lederbuchová, Ladislava, cit. d. (pozn. č. 37), s. 6-7.

měla mít vždy v první řadě na mysli rozvíjení žákovských kompetencí komunikace s textem. Zároveň však vždy vychází z interpretace literárněvědné, je její praktickou aplikací.

V tuto chvíli je potřeba zdůraznit dva důležité principy didaktické interpretace. Prvním z nich je přiměřenost, kterou zmiňuje Lederbuchová. Při interpretaci textů³⁹ musí učitel vždy zvažovat přiměřenost zvolených souborů otázek k aktuálním kompetencím jeho žáků. Je pravděpodobné, že mnohé významové roviny básně bude muset při interpretaci pominout prostě proto, že zatím nejsou jeho žákům přístupné z důvodů nepřiměřeného věku nebo zatím nedostatečné čtenářské kompetence. V takové chvíli je nutné ubránit se nutkání vyslovovat významy z pozice učitele-odborníka, protože takto pasivně přijímané hotové výklady mají pro další rozvoj žákovských kompetencí jen minimální význam. Stejný problém nastane i při podcenění žákovských kompetencí a kladení otázek příliš jednoduchých až triviálních. Takové otázky nejen že žákovské kompetence nikterak nerozvíjejí, ale působí také na žáky demotivačně. Učitel by měl tedy žáky v hodině vést k takové komunikaci s textem, která odpovídá jejich dosavadní nabyté kompetenci, a dále ji rozvíjí.

Z výše uvedeného vyplývá druhá zásada, o které mluví jak Lederbuchová,⁴⁰ tak Zdeněk Kožmín,⁴¹ tedy výběrovost didaktické interpretace. Není nutné ani žádoucí při práci s lyrickým textem ve škole chtít vyslovit (iluzorně) kompletní významovou strukturu básně. Významová nabídka textu může být potencionálně nevyčerpatelná, není tedy možné vyslovit kompletní význam básně. To úzce souvisí i s výše zmíněným problémem žákovských kompetencí. „Výsledkem interpretace bude takový ‚závěr‘, který ve shodě s významovou nabídkou textu může být ve čtenářské budoucnosti žáka dotvořen – o konotační významové struktury, o významy kontextové, které žákovi pomůže odhalit až větší literární vzdělanost a sečtělост. Didaktická interpretace může toto směřování naznačit, ale ne doslovit ústy učitele.“⁴² Didaktická interpretace tak může být nabídkou do budoucna, kterou žákům může učitel ze své expertní pozice poskytnout, ale nesmí ji doslovit a předat žákům jako pasivně přijímaný významový prefabrikát. Zásad výběrovosti je samozřejmě určována také časem, který můžeme interpretaci věnovat. Učitel musí vždy mít na paměti cíl, který didaktickou interpretací sleduje

³⁹ Taktéž už při samotném výběru textu.

⁴⁰ Lederbuchová, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I a II*, Plzeň: Západočeská univerzita, 1995 a 1997.

⁴¹ Kožmín, Zdeněk: *Interpretace básní*, Brno: Masarykova univerzita, 1997.

⁴² Lederbuchová, Ladislava, cit. d. (pozn. č. 37), s. 41.

(postihnutí dominantních významů básně, sledování určitého poetického jevu, motivace žáků ke čtení, prožitky) a tomu přizpůsobovat vrstvy textu, kterých si bude při interpretaci všimát.⁴³

Lederbuchová rozlišuje čtyři fáze vnímání textu, přičemž každou je třeba rozvíjet metodou didaktické interpretace: fáze percepce, apercepce, interpretace a konkretizace.⁴⁴ Pokud má být však jakýkoli pokus o didaktickou interpretaci lyriky ve třídě úspěšný, je třeba překonat prvotní paralýzu žáků. Žáci mají totiž často problém o poezii jakýmkoli způsobem promluvit (byť v nejobecnějších kategoriích libosti). V jejich očích je lyrika něčím nepřístupným a apriori nesrozumitelným. Učitel tak musí hned zpočátku stimulovat žáky vhodně zvolenými otázkami, které jim umožní zaujmout k lyrickému textu aspoň základní hodnotící postoj. Učitel by měl vytvořit takové podmínky recepce básnického textu, které žákovi umožní vyjádřit se k uměleckému prožitku s pocitem bezpečí. Zároveň je důležité, aby žáci nevnímali poezii jako umění přístupné pouze úzkému okruhu zasvěcených specialistů. Pokud budou žáci schopni vyslovit byť základní estetický soud o lyrické poezii, může učitel pomocí didaktické interpretace tuto kompetenci dále rozvíjet a kultivovat.

3.2. Zdeněk Kožmín – sémantická modelace textu ve škole

Zdeněk Kožmín ve své monografii *Interpretace básní*⁴⁵ věnuje třetí část textu práci s básní ve škole. Kožmínovy výklady díla Jana Skácela a vůbec uvažování nad lyrickým textem budou pro naši práci velmi podstatné, považuji tedy za důležité se Kožmínovu přístupu k lyrickému textu věnovat blíže.

Kožmín velice citlivě začíná obhajobou potřeby lyriky v našem každodenním životě.⁴⁶ Tvůrčími činnostmi žáků, jejich zpracováním oblíbených básnických či písňových veršů dospívá k názoru, že lyrika je přirozenou a nezbytnou součástí našich životů. „Z jednotlivých úvah zcela jasně vysvítá, jak lyrika proniká naším životem jako důležitý významový zdroj, jak obsažnou zkratkou zachycuje jakési esence životních pravd. Právě toto východisko je nejspolehlivější základnou pro práci s básnickým textem. Na konkrétních jevech ukážeme, že báseň jakoby bleskově osvětlí kus našeho života, že je nahromaděním jazykové energie, že je

⁴³ Další zásady didaktické interpretace in Lederbuchová, Ladislava: *didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*, Plzeň: Západočeská univerzita, 1997.

⁴⁴ Lederbuchová, Ladislava: *didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*, Plzeň: Západočeská univerzita, 1997.

⁴⁵ Kožmín, Zdeněk: *Interpretace básní*, Brno: Masarykova univerzita, 1997.

⁴⁶ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. 45), s. 149-151.

jak citěním světa, tak myšlením o něm.“⁴⁷ Kožmín tedy vnímá lyriku jako jednu ze základních výpovědí o našem světě. Záběrem od básně k písni navíc nepředstavuje žákům lyriku jako „uzoučkou citovou vrstvu kdesi na okraji prózy a dramatu,“⁴⁸ ale jako literární druh, který je trvale přítomný v jejich životech. „Lyrika je vždy – ať v jakékoliv citové poloze – zastavením v proudu času, a to zastavením proto, aby mohl být dravý životní proud zachycen a uvědoměn v plnosti určité jedinečné situace, určité chvíle, kdy se nám náš život v bleskové zkratce najednou objeví ve významech, které by nám jinak unikaly a které jsou přesto také důležité a přitažlivé.“⁴⁹ Takto provedená obhajoba lyriky je o to působivější, že je založena na vlastní žakovské práci, že reflektuje žakovský vztah k lyrice (byť možná neuvědomovaný).

Takovýto způsob „obhajoby“ by měl stát na pozadí uvažování každého učitele literatury a měl by být srozumitelně komunikován směrem k žákům. Vede totiž k oslabení vnímání lyriky jako elitního a nepřístupného druhu umění. Lyrické vnímání světa je stejně tak přirozené, jako vnímání narativní, odhaluje a pojmenovává místa a hodnoty bytí, které jsou jinak jen velmi těžko vyslovitelné. Kožmín hovoří o „atomizaci života a jazyka,“⁵⁰ která rozložením starých vztahů dokáže vytvořit vztahy nové, a skládá tedy život v nových souvislostech. Bez lyrického vnímání světa bychom v něm dokázali jen těžko přebývat, toto vnímání je však často přehlušeno výše zmíněnou falešně vnímanou elitností lyriky. Kožmín nabízí způsob, jak docílit, aby žáci přijali lyriku za svou.

„Interpretovat báseň znamená respektovat jak její strukturní specifickou, tak specifickou jejího strukturního působení. Ale každá báseň nese své zcela individuální poselství, je jedinečná, konkrétní, objevná, takže interpretovat znamená vždy také být „zasazen“ jejím sdělením.“⁵¹ Na malém prostoru tu čteme propojení interpretace a prožitku vnímání básně, který je vlastně také interpretací. Kožmínův přístup k básni je silně sémantický, jak ukazuje i spojení „zasazen sdělením“. V básni především hledáme „významové průsečíky, v nichž jsou dominanty básnickovy výpovědi o světě.“⁵² Kožmín je však dalek přístupu „rozšifrování“ básně, který často ve výuce přetrvává. Při interpretaci nejde o „přeložení“ básně do obvyčejného jazyka,

⁴⁷ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. 45), s. 150.

⁴⁸ Tamtéž.

⁴⁹ Tamtéž.

⁵⁰ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. 45), s. 151.

⁵¹ Tamtéž.

⁵² Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. 45), s. 152.

abychom přečetli její sdělení, nejde o druh šifry, kde je jeden znakový systém pouze nahrazen systémem jiným a my se snažíme objevit ten původní. Jde o poznání nových souvislostí, hodnot a skutečností, které báseň přináší do našich životů, nově je pojmenovává a usouvztažňuje. Nemáme tedy báseň vyluštit, abychom přečetli známé, ale vnímat ji jako bytí nově usouvztažněné a nalezené.

Kožmín jmenuje jako jednu z plodných metod uvažování nad textem dialog vedený učitelem.⁵³ Dialog nad textem však vždy musí vycházet z básně samotné, důležitou roli zde hrají učitelovy otázky. „Náš dialog nad básní nevycházel z předem připravených otázek, ale z předem promyšlené interpretace. Dialog také předpokládá, že otázky budou klást – ať přímo, či implicitně – sami studenti.“⁵⁴ Zásadní je tedy prvotní interpretace, která sama nabídne způsoby tázání se textu. Dialog by neměl probíhat na základě předem připraveného korpusu otázek, který aplikujeme na všechny rozebírané básně. Stejně, jako je svébytná každá báseň, musí být svébytná i její interpretace a od ní odvislý způsob tázání. Druhým důležitým bodem citované pasáže je aktivní participace žáků na tázání se textu. Kladení relevantních otázek má silný učební potenciál, často vypovídá o vnímání básně více než správné odpovědi na otázky učitele. Navíc je žák pojímán jako rovnocenný partner ke společnému dialogu nad textem, je mu přiznána schopnost artikulovat své otázky a problémy.

Kožmín si uvědomuje, že interpretovat celou báseň ve škole tak, aby byly její významy cele vysloveny, je nemožné (vůbec je takový předpoklad o jakémkoli textu iluzorní). Svou metodu interpretace popisuje takto: „[...] sémantickou modelaci textu jsme realizovali na základě vytyčení několika významových průsečíků každé básně a kolem těchto ohnisek jsme v sepětí s celým básnickovým dílem směřovali k sémantické rekonstrukci její osobitosti. Ve školní praxi není většinou možné provést tyto sémantické sondy do všech nuancí a detailů, nýbrž stačí postihnout jen některý aspekt významového dění v básni.“⁵⁵ Kožmín zde akcentuje nutnou výběrovost při interpretaci básně ve škole. Na základě vlastní širší interpretace díla je třeba vybrat vhodná „významová ohniska“, která budeme prezentovat před třídou. Praktické provedení interpretačních sond je tedy podle Kožmína vždy reduktivní, což ale není nijak na škodu vzdělávacímu procesu a jeho cílům. Žáky bychom totiž neměli dovést k vyčerpávající a

⁵³ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. 45), s. 153-156.

⁵⁴ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. 45), s. 156.

⁵⁵ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. 45), s. 166.

„úplné“ interpretaci textu, ale naučit je, jakým způsobem k básnickému textu mohou přistupovat, jak s ním komunikovat.

3.3. Vladimír Nezkusil – literatura jako dění smyslu

Ve své monografii *Nástin didaktiky literární výchovy*⁵⁶ popisuje Vladimír Nezkusil racionální cestu ke smyslu básně: „V ní (v práci opírající se o racionální úvahu, pozn. autora) hraje klíčovou roli slovní význam, zbavovaný, jak už jsme poznamenali jinde, v umělecky pojatém textu onoho automatismu, který má v běžné komunikaci.“⁵⁷ Nezkusil vnímá literární text jako unikátní místo dění smyslu, které se odehrává pomocí deautomatizace jazyka. Nezkusil dále pracuje s „odhalením autorského záměru“,⁵⁸ které vnímá v duchu Mukařovského sémantického gesta. Velkou roli přikládá vnějším i vnitřním kontextům literárního díla, které ovlivňují především vnímatele a jeho přístup k textu (vnější kontext přednastaví vnímání díla v mysli vnímatele). V textu bychom tedy měli hledat spíše pohyb smyslu, smysl jako proměňující se entitu otevřenou individuálnímu pohledu a přístupnou racionální úvaze. Je tedy chybou klást žákům otázky, které je manipulují do předem vytyčených mantinelů, které pouze potvrzují oficiální výklad díla.⁵⁹

Klíčovou entitou v procesu literární edukace je pro Nezkusila text, jehož význam je předmětem poznání. Skrz text také dokážeme poznávat „nejen okolní svět, nýbrž také sebe sama, svůj vztah k světu, své lidské potence.“⁶⁰ Text však nestojí sám o sobě, ale dle Nezkusila stojí uprostřed mimotextových kontextů a souvislostí. Zkoumání tohoto kontextu nás může nasměrovat zpět dovnitř díla a pomoci odhalit další vrstvy smyslu. Tento kontext však nelze přeceňovat – hrozí totiž odsunutí textu do role pouhé ilustrace obecných tvrzení. „Stává se ovšem, že text při literárním vyučování zaujme místo, které mu právem náleží, a v pozadí se naopak ocitnou okolnosti jeho vzniku, případně dosavadní existence v čtenářské recepci. Pak hrozí, že účastníkům práce nad textem leccos podstatného unikne, všimnou si toliko povrchových vrstev, pochopí ho víceméně jenom v jeho bezprostřední danosti, aniž si otevřou cestu k bohatství jeho

⁵⁶ Nezkusil, Vladimír: *Nástin didaktiky literární výchovy*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004.

⁵⁷ Nezkusil, Vladimír, cit. d. (pozn. 56), s. 64.

⁵⁸ Nezkusil, Vladimír, cit. d. (pozn. 56), s. 66.

⁵⁹ Nezkusil, Vladimír, cit. d. (pozn. 56), s. 70.

⁶⁰ Nezkusil, Vladimír, cit. d. (pozn. 56), s. 72.

smyslu.“⁶¹ Nezkusil tedy vnímá kontext existence díla jako téměř nutnou pomůcku k odhalení jeho smyslu. Otevírá se zde otázka, nakolik dokáže text stát sám o sobě jako estetická danost a nakolik jsou jeho významy skryté bez znalosti kontextového ukotvení. Podle mého názoru je nutná kontextová znalost na straně učitele, naopak žáci by měli být schopni s textem komunikovat jako s estetickým objektem tady a teď. Učitel pak může navodit takové edukační situace, v nichž využije zapojení mimoliterárního kontextu k poznání díla a prohloubení jeho vnímání. Nezkusil požaduje souhru literárních a mimoliterárních souvislostí – jen tak dokáže text zaznít v plném rozsahu a bohatství svého významu.⁶²

Nezkusil se dále věnuje metodám logické analýzy textu,⁶³ přičemž proti sobě staví především metodu výkladu (kterou nezavrhuje) a metodu heuristické besedy. „Oproti výkladu má (heuristická beseda, pozn. autora) totiž tu nespornou výhodu, že na práci takto pojaté se podílejí sami studenti. Vyučující má v každé chvíli jasnější představu o tom, jak probíhají myšlenkové pochody studentů, nemusí čekat až na zkoušení, aby poznal efektivitu své práce.“⁶⁴ Vhodnou kompozicí otázek a úkolů dospívají studenti analyticky k poznání o smyslu díla, těžiště práce je posunuto více směrem k žákům, byť učitel stále zůstává tím, kdo celý proces řídí a usměrňuje. Je vhodné zařazovat problémové úlohy, které ukáží hloubku žakovského pochopení smyslu díla.

Text je tedy vnímán především jako dění smyslu, které bychom měli odhalit a popsat. Snažíme se odhalit autorský záměr díla ve formě sémantického gesta. Do popředí vystupují logické operace indukce, dedukce a syntézy. Práce s texty je vedena učitelem, který ale nesmí žáky žádným způsobem manipulovat v jejich výkladech. Naopak se snaží poskytnout žákům svobodu při racionálním ohledávání smyslu básně. Velkou pozornost je třeba věnovat kontextům, do kterých se text vřazuje, a využívat jich k hlubšímu pronikání do významového dění textu.

⁶¹ Nezkusil, Vladimír, cit. d. (pozn. 56), s. 35

⁶² O zapojení kontextů do interpretace textů zejména Nezkusil, Vladimír: *Nástin didaktiky literární výchovy*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, s. 35-43.

⁶³ Nezkusil, Vladimír: *Nástin didaktiky literární výchovy*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, s. 72-100.

⁶⁴ Nezkusil, Vladimír, cit. d. (pozn. 56), s. 85.

3.4. Ondřej Hník – tvořivá interpretace a literární výchova jako expresivní předmět

Ondřej Hník ve své *Didaktice literatury*⁶⁵ zdůrazňuje nutnost spojení četby, tvorby a nauky ve výuce literatury. Při pronikání do textu je důležitá tvorba – tvořivá interpretace či interpretace tvorbou. „Zaměření na dítě, tedy zaměření na žáka/studenta ve smyslu jeho zapojení do poznávání obsahu je přitom jedním ze zásadních požadavků moderní školy, konkrétně požadavku humanizace školy.“⁶⁶ Hník staví žáka a text do centra edukačního procesu, upozorňuje na nutnost respektovat osobnost dítěte, které se může svobodně projevit v tvůrčích aktivitách. „Tvorbou, přetvářením textu či jinou hrou s textem (...), tedy skrze literární tvořivou expresivitu rozvíjí dítě svůj *vhled do textu a čtenářskou i autorskou intuici*; intuice nemá v současné škole, kde vládne přísné *racio*, prakticky místo.“⁶⁷ Hník tak staví doprostřed zájmu didaktiky literatury dítě a text, který se stává pro žáka východiskem k vlastní tvořivé interpretaci.⁶⁸ Hník vidí v tvořivém přístupu k textu vhodnou protiváhu přílišné racionalizace literatury a cestu zapojení imaginace do procesu výuky.

„V rámci inovativní literární výchovy jsem promýšlel koncept tzv. *tvořivé interpretace*, který by v sobě spojoval interpretaci ve smyslu hledání smyslu díla se čtenářským zážitkem z tvorby. Smyslem měla být rovněž možnost emočního rozvoje i celkového rozvoje osobnosti a naplnění smyslu vlastních žákovských a studentských učebních procesů a porozumění jim (žák chápe smysl výuky).“⁶⁹ Důraz tvořivé interpretace je kladen jak na složku interpretační, tak prožitkovou. Vztah k textu je budován více cestami, žáci se ho chápou vlastní tvůrčí činností. Interpretační složka však zůstává zachována – tvořivé činnosti jsou vedeny tak, aby žáci pomocí nich a skrze ně nalézali významy, kvality a zákonitosti textu. Interpretovat tak znamená aktivně nakládat se světem textu, přivlastňovat si ho a dále rozvíjet.

Zvláštní podkapitolu věnuje Hník tvořivým přístupům k poezii.⁷⁰ Pociťuje tendenci k marginalizaci poezie ve škole. Pokud je poezie zařazena, málokdy dochází k její interpretaci. To mimo jiné vede i k domněnce, že interpretace poezie je činnost elitní a nezvládnutelná (což opět vede k marginalizaci interpretace poezie ve škole – kruh je uzavřen). „Interpretovat

⁶⁵ Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru*, Praha: Karolinum, 2014.

⁶⁶ Hník, Ondřej, cit. d. (pozn. č. 65), s. 54.

⁶⁷ Hník, Ondřej, cit. d. (pozn. č. 65), s. 55.

⁶⁸ Hník, Ondřej, cit. d. (pozn. č. 65), s. 56.

⁶⁹ Hník, Ondřej, cit. d. (pozn. č. 65), s. 60.

⁷⁰ Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru*, Praha: Karolinum, 2014, s. 67-71.

znamená pronikat ke smyslu díla, tedy otevírat se mu, vstupovat do něj bez zábrán, autenticky, sám za sebe. Žákům nemůžeme nabídnout smysl textu formou výkladu, pouhého sdělení, jestliže chceme, aby do textu skutečně vstoupili. Proto jsem přesvědčen, že *tvůřivá interpretace* je jednou z cest ke smysluplné literární výchově, která bude naplňovat i čtenářské a komunikativní pojetí předmětu.⁷¹ Zároveň však Hník zdůrazňuje nutnost zachovat literární cíl výuky, tvořivá hra se nesmí stát samoúčelnou zábavou, která se od literární stránky textu odvrací.⁷²

Aby nedošlo k odklonu od cílů literárních, je nutné podrobovat tvůrčí aktivity neustálé reflexi a diskuzi. Jen tak dosáhneme zvědomění⁷³ poznatků o textu, které žáci tvorbou získávají. Hníkův koncept tak klade vysoké nároky na připravenost učitelů, protože výuka vedená tvořivými metodami je mnohem hůře předvídatelná a plánovatelná. Postavením tvůrčí individuality žáka doprostřed procesu ztrácíme do určité míry kontrolu nad průběhem práce. Tvůrčí interpretace vyžaduje od učitele hlubokou znalost textu.

Hník spojuje čtenářství, tvořivost a nauku, všechny tři složky výuky se v jeho pojetí propojují a prostupují. Text neslouží jako ilustrace či doklad předávaných poznatků, ale stává se centrální entitou edukačního procesu, od které veškeré aktivity vycházejí a ke které neustále směřují. Prožitek je postaven naroveň interpretaci, smysluplná práce s textem by dle Hníka neměla upozadřovat zážitek z četby a tvorby, aby tak byla naplněna primární funkce literatury – funkce estetická.

3.5. Závěrem

Tento drobný vhled má posloužit jako nástin základních možností přístupu k textu. V této práci budou důležité metody interpretačního dialogu tak, jak ho popisuje Lederbuchová⁷⁴ a Kožmín,⁷⁵ dále tvořivé principy a aktivní participace žáků na procesu výuky.⁷⁶ Práce se bude

⁷¹ Hník, Ondřej, cit. d. (pozn. č. 65), s. 71.

⁷² Možné způsoby tvořivých přístupů k básním nabízí Hník v citované kapitole.

⁷³ Zvědomění budu v práci používat ve smyslu pojmenování významů objevených při určité činnosti. Tyto nalezené a pojmenované významy jsou pak žáci schopni vědomě využívat v další práci či argumentaci.

⁷⁴ Lederbuchová, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I a II*, Plzeň: Západočeská univerzita, 1995 a 1997.

⁷⁵ Kožmín, Zdeněk: *Interpretace básní*, Brno: Masarykova univerzita, 1997.

⁷⁶ Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru*, Praha: Karolinum, 2014.

snažit navrhnout metody jdoucí cestou logického a racionálního uchopování smyslu textu,⁷⁷ tak cestou volné hry, imaginace a tvořivosti.⁷⁸ Pokud totiž chceme přistupovat k žákům individuálně a postavit je doprostřed edukačního procesu, musíme nalézat takové cesty, které jim budou blízké a přirozené – některým žákům budou více vyhovovat metody racionální analýzy, některým metody tvořivé. Proto je třeba uvažovat nad více možnostmi přístupu k básni, abychom dokázali otevřít dveře k lyrice co nejvíce žákům.

Pokud z nastíněných pojetí vyplývá společný jmenovatel, je to text v centru veškerého dění v hodinách literární výchovy. Tento princip budu v této práci dodržovat, veškeré činnosti budou vycházet od textu a jejich cílem bude opět literární poznání textu.

⁷⁷ Nezkusil, Vladimír: *Nástin didaktiky literární výchovy*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004.

⁷⁸ Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru*, Praha: Karolinum, 2014.

4. Didakticko-interpretální sondy – výběr textů a cíle

V následujících kapitolách se již budu věnovat konkrétnímu básnickému materiálu, jeho interpretaci a návrhům jeho didaktického uchopení. V každé kapitole budu nahlížet výsek Skácelovy tvorby prostřednictvím konkrétních básních, které budou vždy nejprve interpretovány, a poté navrhnu jejich didaktické uchopení. Didaktické metody práce s texty budu v jednotlivých sondách obměňovat, abych tak nabídl širší paletu možností, kterými lze pracovat s poezií ve škole. Práci s básněmi nebudu strukturovat do jednotlivých vyučovacích hodin s vědomím, že případná praktická aplikace by musela být nutně redukcí nabídnutého. V této práci jde však o způsoby uvažování nad básněmi, které se lépe vyjeví v širě pojatém záběru, který může pro potřeby praxe sloužit jako výběrový inspirační korpus. Neuvažuji tedy nad uzavřenými učebními jednotkami, které by musely obsahovat i činnosti organizačně praktické, motivační a upevňující, ale nad možnými způsoby práce s poezií.

Taktéž při interpretaci jednotlivých básní nejde o postihnutí všech možných významů, které může báseň nabízet, ale o interpretaci předem zvolených motivů, které jsou pro kapitolu klíčové. Jednotlivé interpretace tak budou sledovat cíl, který bude v konkrétní kapitole vytyčen. Při interpretaci vycházím především z Kožmínovy monografie *Skácel*,⁷⁹ která mi poskytne orientaci v základních interpretačních rámcích sbírek.

Z velkého korpusu Skácelova díla jsou do práce vybrány sbírky, motivy a témata, která považuji za důležitá z hlediska utváření skácelovského básnického světa a jeho uchopení ve škole. Pro první sondu vybírám první tři Skácelovy sbírky: *Kolik příležitostí má růže* (1957), *Co zbylo z anděla* (1960) a *Hodina mezi psem a vlkem* (1962). Díky nim nahlédneme na utváření skácelovského světa – v těchto sbírkách budeme sledovat časoprostorové motivy, mýtus a mytizaci prostého a specifickou pozici mezi. Tyto tři motivy jsou důležité pro celé Skácelovo básnické dílo, obměňují se v mnoho podobách, stále se vrací. Považuji za vhodné sledovat utváření těchto motivů v počátcích Skácelovy tvorby. V první sondě tedy pro nás bude stěžejní sledovat utváření skácelovského mytizujícího časoprostoru. Zařazení sbírky *Hodina mezi psem a vlkem* umožní obohatit Skácelův svět o specifický prostor „mezi“, který je často naznačen už ve sbírkách předchozích. *Hodina mezi psem a vlkem* však tento motiv prokresluje a zvýznamňuje. Skácelův časoprostor by se měl vyjevit jako vrstevnatý fenomén, který vytváří mnohé paralely a souvislosti. Budeme pracovat s kontrastem přírodního a lidského, velkého a

⁷⁹ Kožmín, Zdeněk: *Skácel*, Brno: Jota. 3., dopl. vydání, 2006.

malého, s časovými kontrasty a zároveň s pronikáním vrstev. Důležitým prvkem bude také zvýznamňování prostého.

Pro tematizaci důležitých motivů smutku a vykoupení vybírám pro tuto práci sbírku *Smuténka* (1965), byť je opět třeba říci, že tyto motivy prolínají celým Skácelovým dílem. Spolu s těmito motivy pro nás bude důležité i zkoumání intimity a utváření intimních prostorů v básních. *Smuténka* má navíc poměrně centrální pozici ve skácelovském kánonu, často bývá součástí maturitních seznamů četby. I z těchto důvodů považuji za vhodné věnovat jí v práci náležitý prostor a věnovat jí samostatnou sondu. V úvahu by přicházela ale i jiná řešení. Významy a motivy *Smuténky* se projevují a modifikují ve sbírce následující, tedy v *Metličkách* (1968). Nabízelo by se tedy nahlížet obě sbírky pospolu a zabývat se smutkem obou sbírek. V *Metličkách* navíc můžeme nalézt dialogy s poetikou halasovskou,⁸⁰ toto spojení by nám tedy otevřelo nové cesty srovnání. Další možností by bylo vztáhnout *Smuténku* k vybraným čtyřverším sbírky *Naděje s bukovými křídly* – mnohá z nich totiž znova rozehrávají motivy a struny *Smuténky*. Smutek čtyřverší by tedy mohl být vztažen ke smutku *Smuténky*. V této práci volím první přístup, který mi umožní pozorovat utváření básnického světa konkrétní sbírky, která zaujímá ve školních kánonech důležité místo.

Specifickým Skácelovým útvarem jsou čtyřverší, proto věnuji samostatnou sondu sbírce čtyřverší *Naděje s bukovými křídly* (1983). Ve čtyřverších této sbírky zaslechneme znovu mnohé motivy, které známe již z předcházejících sbírek. Rozehrává se zde mnoho strun, které vytvářejí silný akord intimního světa čtyřverší. Je otázkou, jak tuto sbírku představit ve škole, lépe řečeno: jaká čtyřverší vybrat a jaké cíle sledovat. Jednou z možných cest je promýšlet čtyřverší v kontextu ostatních sbírek a hledat posuny či návraty motivů. Tímto způsobem by bylo možné „rozpustit“ tuto sbírku mezi ostatní a využít ji jako koncentrát skácelovského básnického světa. V této práci volím jinou cestu, tedy cestu vytváření drobnějších kompozic ze čtyřverší, která vždy nasvětlí vybraný motiv Skácelova světa. Volba motivů je výběrová – volím ty motivy, které se mi zdají zásadní pro sbírku i pro celý kontext Skácelovy tvorby. Využiji čtyřverší k nahlédnutí Skácelova motivu ticha, který je významným aktérem jeho básnického světa a kterému zatím nebyla věnována pozornost. Dalším důležitým motivem, který můžeme skrze čtyřverší tematizovat, je básníková reflexe tvorby. Mnohé motivy

⁸⁰ Například v básni *Řeč* in Skácel, Jan: *Básně I*, ed. J. Opelík, Brno: Blok, vyd. 4., 200, s. 223-225.

vzhledem k rozsahu práce zůstanou stranou – například pravda, či opětovně důležitý časoprostor.

Poslední sbírkou, které věnuji samostatnou sondu, je poslední sbírka, která vyšla ještě za Skácelova života, *Kdo pije potmě víno* (1988). Stejně jako byla věnována pozornost počátkům tvorby, zaměřím se nyní na její konec. Jinou možností by bylo pracovat s poslední vydanou básnickovou sbírkou *A znovu láska* (1991) – zde však vyvstává několik problémů. *A znovu láska* vychází až po autorově smrti a autor sám na ní chtěl ještě dále pracovat, možná i přidat některé básně. Při práci s touto sbírkou ve škole bychom tedy museli tuto skutečnost tematizovat, nahlédnout sbírku jako dílo zastavené v čase svého utváření. V této práci jsem se rozhodl vybrat z pozdní tvorby sbírku *Kdo pije potmě víno*, která umožní při srovnání s prvními třemi sbírkami přehlédnout celek Skácelova díla. Proto při práci s ní volím opět motiv časoprostoru, aby byla zachována možnost komunikace mezi okraji tvorby. Toto srovnání a komunikace bude v práci spíše implicitní, přesto je pro mě důležité. Na závěr je však třeba říci, že srovnání pojetí času a prostoru nabízí i sbírka *A znovu láska*.

Vybrané sbírky slouží ke sledování vytčených motivů Skácelovy tvorby, které konstituují skácelovský básnický svět. Prvním kritériem výběru tak byla možnost ukázat na vybraných sbírkách klíčové konstanty Skácelovy poetiky. Dalším kritériem bylo postihnutí celku tvorby, proto je pozornost věnována jejím okrajům. Posledním kritériem pak byla pozice ve skácelovském kánonu – proto byla vybrána *Smuténka a Naděje s bukovými křídly*.

Jednotlivé básně jsou poté ze sbírek vybírány tak, aby skrz ně vyvstaly vybrané motivy. Důležitá je také jejich přístupnost pro žáky středních škol. Výběr konkrétní básně bude vždy v příslušné části zdůvodněn.

5. Utváření skácelovského prostoru v jeho prvních třech sbírkách – časoprostor, mýtus a prostor mezi

V této kapitole se zaměřím na první tři Skácelovy sbírky: *Kolik příležitostí má růže* (1957), *Co zbylo z anděla* (1960) a *Hodina mezi psem a vlkem* (1962). V těchto třech sbírkách se ustanovuje specifický Skácelův básnický prostor,⁸¹ proto je zde budeme nahlížet pospolu. Nepůjde však o jejich celkovou interpretaci, ale o interpretaci didaktickou, tedy navrnutí způsobů, kterými lze se sbírkami komunikovat ve školním prostředí. Vycházím především z Kožmínovy monografie *Skácel*,⁸² která mi poskytne orientaci v základních interpretačních rámcích sbírek. Výběr jednotlivých básní bude vždy tematizován a vysvětlen v příslušné kapitole.

První tři Skácelovy sbírky pokládají základy jeho básnického světa. Je otázkou, zda je vhodné do této sondy zahrnout i sbírku *Hodina mezi psem a vlkem*, zdá se mi však, že prostor hranice, prostor mezi, je pro Skácelův svět natolik zásadní, že je třeba tuto sbírku připojit ke dvěma předcházejícím. Pro aplikaci do didaktické roviny jsem si zvolil, inspirován Kožmínem, několik výrazných motivů těchto Skácelových sbírek, které budu sledovat na vybraných básních a hledat možnosti jejich didaktického uchopení. Jsou jimi časoprostor, mýtus a specifická pozice nejistoty mezi něčím. Pro práci s básněmi budu v této sondě využívat především metodu interpretačního dialogu podobně, jak to navrhuje Lederbuchová⁸³ nebo Kožmín.⁸⁴

5.1. Perlet'

Již název prvního oddílu první sbírky *Kaštiny padají* před nás staví prostorovou vertikálu pádu kaštanů. Vertikála, která spojuje výšku se zemí, dává prostoru vrstevnatost, hloubku, zároveň je také stále vnímanou spojnicí. Vertikálnost potvrzuje hned první báseň sbírky Perlet'.

⁸¹ Pokud uvažujeme básně knižně vydané, časopisecky Skácel publikoval hojně již dříve.

⁸² Kožmín, Zdeněk: *Skácel*, Brno: Jota. 3., dopl. vydání, 2006.

⁸³ Lederbuchová, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I a II*, Plzeň: Západočeská univerzita, 1995 a 1997.

⁸⁴ Kožmín, Zdeněk: *Interpretace básní*, Brno: Masarykova univerzita, 1997.

Na podzim, za mrholivých dnů, / je moje město plné perleti. / Havrani tiše přeletí, jako by mokro slouplo kůry kus, // a v parcích stromy, bez rukávů, holé, / k nebesům tisknou fialové rty. / To negři města mého klanějí se zbožně / košíkům stříbra, košům perleti.⁸⁵

Skácelovský prostor se tu otevírá jako prostor vrstevnatý, a přitom vzájemně propojený. Havrani a stromy se vlastně zrcadlí jedni ve druhých, zároveň je zachován prostor mezi nimi, který je podpořen i strofickým dělením. Příroda je vnímána v kontextu prostoru města, které je pomocí slova „moje“ polidštěno a konkretizováno. Lyrický subjekt zaujímá k městu vztah, není mu lhostejné, je něčím známým a blízkým. Nebes město dosahuje svými parky, stromy, které „k nebesům tisknou fialové rty“. Přírodní a lidské tak stojí pospolu ve vertikálně vrstevnatém prostoru. „Zatím jsme pochopili, že náš svět je náhle zasažen tichým letem havranů, že právě tímto rozměrem skutečnosti také dýcháme, že havrani jaksi letí také nás. Zatím víme, že prázdné holé stromy města se pozdvihují až k nebesům, že takřka stoupají na špičky, aby si stvořily rty a aby se přitiskly svou fialovou k tváři nebe.“⁸⁶ Kožmín zde přesně pojmenoval prolínání lidského a přírodního, zrcadlení se věcí a subjektů v sobě navzájem, zároveň však jejich neustálé oddělení.

Návrh didaktického uchopení textu

Báseň *Perlet'* je podle mého názoru vhodná k otevření tématu skácelovského prostoru. Cílem metodického návrhu je vyjevení vertikality a vrstevnatosti prostoru. Vrstvení prostorů a časů je pro Skácelovu poetiku významné, prací s touto básní k němu můžeme se žáky nakročit. Důležité také je vnímání lidského a přírodního a zrcadlení se vrstev mezi sebou. Žákovské čtení básně tedy směřujeme k pochopení tohoto specifického prostoru, který je jasně rozvrstven a zároveň ne zcela oddělen. Prostoru mezi nemusíme zatím věnovat pozornost – tento motiv bude sám o sobě tematizován později.

K nahlížení skácelovského prostoru využijeme Červenkův fikční lyrický svět⁸⁷ tak, jak bylo popsáno v první kapitole. Jednotlivé entity fikčního světa jsou postupně zjevovány subjektem. Učitel žáky vede k tomu, aby tyto entity popsali a prostorově je uspořádali – ideálně graficky do sešitu či na tabuli. Žáci by měli být schopni identifikovat město, havrany a stromy. Problém může nastat u závěrečného verše, který je zjevně významově zatížen a není snadno zařaditelný

⁸⁵ Skácel, Jan: *Básně I*, ed. J. Opelík, Brno: Blok, vyd. 4., 2008, s. 11. Další citace tamtéž.

⁸⁶ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. č. 82), s. 44.

⁸⁷ Červenka, Miroslav: *Fikční světy lyriky*, Praha: Paseka, 2002.

a pojmenovatelný pro jeho velký konotační potenciál. Nám však nyní nejde o interpretaci básně, pouze o popsání jejího prostoru, koše perleti tak mohou být prozatím spojeny s mrholením a ponechány stranou. Při takto zachyceném fikčním světě můžeme se žáky hledat vztahy jednotlivých entit. Ty však nemůžeme doplnit na základě znalostí reálného světa, ale pouze ze vztahů naznačených v básni. Pojmenujeme propojení havranů a stromů ve slovech „jako by mokro slouplo kůry kus“ a stromů a nebe, ke kterému „tisknou fialové rty“. Při ptaní se po vztazích města k dalším entitám pojmenujeme přivlastňovací zájmeno „moje“. V tuto chvíli přichází do popisu prostoru entita, která možná nebyla dříve popsána, tedy samotný subjekt, který zde sám sebe tematizuje. Prostor je tedy i lidský. Rozbor prostoru zakončíme otázkou, jak jsou jednotlivé skutečnosti oddělené. Odpovědí by mělo být, že zcela odděleny nejsou, ale navzájem se prostupují.

Popis prostoru básně by mohl vypadat takto:⁸⁸

Jaké skutečnosti nám lyrický subjekt v básni ukazuje? Pokuste se je pouze vyjmenovat. *Město, havrani, stromy, negři, koše a košíky.*

Pokusme se teď tyto entity zaznamenat graficky na tabuli tak, abychom zachytili zjevovaný prostor básně. *Město je dole, stromy z něj vyrůstají k nebi. Na nebi letí havrani. Ty negry bych asi umístil někam do města, vedle stromů. Nevím, kam zakreslit ty koše, asi někam do města.*

Zapomněli jsme totiž ještě na jednu skutečnost. Jaké je počasí? *Jsou to mrholivé dny. Takže mrholí, a to je ta perleť, když je všechno mokré, tak se to leskne. Drobný déšť tedy padá z nebe dolů k městu.*

Jaký je vztah mezi havrany, nebem a stromy? *Stromy se natahují k nebesům, tisknou k nim svoje rty. Havrani patří na nebe, zároveň jsou ale přirovnáni ke kůře stromů.*

Jaké je město? *Moje, tedy ten, kdo promlouvá, ho vnímá jako svoje město.*

⁸⁸ Otázky jsou formulovány tak, jak by je kladl učitel ve třídě. Kurzívou jsou zapsány možné žádoucí odpovědi žáků. Je zřejmé, že takto komplexně odpovědi žáků zaznívat nebudou a učitel je bude muset doplňujícími otázkami citlivě vést k úvahám nad básní. Předkládané ideální odpovědi fiktivních žáků jsou uvedeny spíše jako vysvětlení směřování otázky a nabídka, kam by mohl učitel dalšími otázkami své žáky vést. Nejde o to přinutit žáky k předepsané odpovědi. Každá otázka otevírá dialog, který může být veden jiným směrem tak, aby respektoval žáky a jejich vnímání. Nabídnutá struktura má tedy sloužit jako kostra, od které se při praktické aplikaci lze odchýlit. Vždy je ale třeba respektovat báseň a vést žáky k odpovědné interpretaci.

Je nějaký rozdíl, když řeknu „město“ a „moje město“? *Ano, „moje město“ je takové osobnější, takové je jenom jedno, něco pro mě znamená.*

Prostor básně je tedy i lidský. Máme tedy prostor města, přírody, nebe, lidí. Jsou tyto prostory a skutečnosti nějak oddělené? *Spíš mají vždycky něco společného, jsou v nějakém vztahu. Jako například ti havrani a kůra, stromy, které mají rty, nebo město, které se klaní perleti, která padá z nebe.*

5.2. Kde máme doma sůl

Intimní prostor naznačený spojením MOJE MĚSTO se ve sbírce nejsilněji hlásí o slovo v motivech domova. Pro využití ve škole se mi zdá vhodná báseň Kde máme doma sůl, i když by šlo pracovat i s básněmi Trám či Cesta k nám. Báseň Kde máme doma sůl však umožní rozvíjet motivy přírody a člověka, opakuje se zde motiv klanění, který jsme v Perleti prozatím pominuli, navíc se zde projeví jiná vrstevnatost textu, která však je po práci s Perletí lépe uchopitelná. Báseň v neposlední řadě nabízí otevření otázky mýtu a mytizace podstatného.

Dávno jsem doma nebyl. / Maminka, / s očima provinilýma, / ve dveřích mne vítá. / Tatínek knížku zavřel, / tenkou jak čas, / co do večera zbýval. // Posadili mě za starý známý stůl, / malinového vína nalili. / Lípy to uviděly. / Před otevřeným oknem / poklonil jsem se opilý. // Poupátko, řekni, /copak je to možné, / z trošky jak pro kluka, / a ještě k tomu z malin? // Hlupáku, / na prst jsi od země, / takhle jsi doma malý, // voněla růže rovnou do ucha. / A rázem jsem si vzpomněl, / kde máme doma sůl.⁸⁹

Otevírá se před námi intimní prostor domova. Motiv maminky a tatínka hned na začátku básně jasně vymezuje atmosféru domova a bezpečí. Dále v básni vidíme opětovné propojení přírodního a lidského. Lípy, které jsou za oknem, vidí do světnice, subjekt dokonce cítí potřebu se světu venku poklonit (podobně se i město klanělo podzimu a perleti). Příroda je subjektem dokonce přímo oslovena, poupátko je básní přisouzena schopnost odpovídat na položené otázky. Příroda je tak básníkem přijata za přímého partnera interakce. Růže je zároveň i kanálem, skrze který sestupujeme k tomu podstatnému, k soli. Intimní prostor symbolizován známým stolem a malinovým vínem tak skrze růži vypovídá a něčem podstatném. Nejde přitom o nalézání něčeho nového, nečteme „zjistil jsem, kde...“, ale „rázem jsem si vzpomněl, kde...“. Poprvé se tedy setkáváme se skácelovským znovuobjevováním známého, s neustálým

⁸⁹ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 85), s. 37. Další citace tamtéž.

rozpomínáním na podstatné. „Vzpomenout si znamená v této Skácelově básni naráz proniknout k něčemu, co jsme zdánlivě opustili, ale co neopustilo nás.“⁹⁰ Toto rozpomenutí se děje náhle. Báseň končí slovy domov a sůl, jako kdyby šlo o životní kotvy. Zatímco domů se mohu vrátit i po dlouhém čase a prostor mi nabízí stále dětské bezpečí (malinové víno), teprve rozpomenutí „kde máme doma sůl“ znamená, že jsem opravdu doma. „Obyčejné věci najednou nabývají váhy zlata, začnou platit proporce skromnosti.“⁹¹ Zde už se dostáváme k mytizaci obyčejných věcí jako něčeho nenahraditelného. Cesty jinam jsou otevírány obyčejnými skutečnostmi, které nabývají ve skácelovském světě významnosti, přičemž si stále podržují svou reálnou skromnost.

Návrh didaktického uchopení textu

Tuto báseň budeme uchopovat především z hlediska motivů naznačených v úvodu této kapitoly. V básni se otevírají významy prostorové, kontrasty přírodního a lidského, které jsou důležité pro Skácelovu poetiku a zároveň jsou poměrně snadno uchopitelné pro žáky. Práci s touto básní chceme dovést žáky k vnímání přírodních motivů v básni a jejich propojení s lidským světem. Dalším důležitým interpretačním cílem pak je uchopení významového dění závěru básně. Probíhá zde proces skácelovské mytizace prosté skutečnosti – v didaktické rovině je pro nás důležité pojmenování soli jako něčeho obyčejného, co však skrze báseň nabývá významnosti.

Při interpretaci ve třídě vycházíme z předchozí práce s Perletí,⁹² hledáme sloku, která nejvíce připomíná Perlet'. Žáci pravděpodobně identifikují druhou sloku a můžeme tak znovu mluvit o světě člověka a přírody, o oddělení a zároveň propojení (okno je otevřené) prostorů uvnitř a venku (obdobně jako v Perleti nahoře a dole). Opět s žáky vymodelujeme prostor, tentokrát už rychleji, protože jsou s tímto postupem seznámeni a těžiště interpretace spočívá nyní jinde. Nyní se žáky identifikujeme apostrofické oslovení růže a zaměříme se na třetí a čtvrtou strofu. Žáci by měli pojmenovat proměnu role přírody, která se stává průvodcem subjektu. Žáci jsou směřováni otázkami k tomu, co znamená malost subjektu, jaké má konotace, je-li vítaná, nutná či nechtěná. V závěru práce je interpretačně významné zaměřit pozornost na poslední dva verše básně – na zmíněné rozpomenutí a na možné významy soli. Na konec je důležité se žáky

⁹⁰ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. č. 82), s. 49.

⁹¹ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. č. 82), 1997, s. 49.

⁹² V tomto konkrétním případě je dle mého názoru vhodné pracovat s návazností práce v jedné učební jednotce či ve dvou po sobě jdoucích (pokud to kontext výuky dovolí).

zvědomit posun víno – růže – sůl, kdy růže slouží jako prostředek sestoupení k esenci domova, k něčemu pevnějšímu, než je malinové víno, tedy k soli.

Připomíná vám některá sloka básně Perlet? Pokud ano tak v čem? *Druhá sloka. Máme tam lípy, což jsou stromy, navíc se tam subjekt uklání podobně jako město v Perleti.*

Pokuste se zaznamenat fikční svět tak, jak se nám jeví ve druhé sloce podobně, jako jsme to dělali u Perleti. *Subjekt sedí za stolem ve světnici, má pohár malinového vína. Okno je otevřené a za oknem jsou lípy.*

Jaké prostory vám tedy básně otevírá? *Lidský svět, domov a svět přírody.*

Jsou od sebe oddělené? *Ano, ale zároveň je okno otevřené a subjekt se lípám klaní. Prostory spolu tedy komunikují.*

Podobné skutečnosti jsme popsali i v Perleti, pro nás je důležité propojení lidského a přírodního. Pojďme se teď ale zaměřit pouze na tuto básně. Jaká věc se subjektu pojí s domovem? *Asi to malinové víno.*

Kde v básni dochází ke změně komunikační situace? *Ve třetí a čtvrté sloce, kdy spolu mluví subjekt a růže.*

Jakou roli vůči subjektu zaujímá růže? *Říká mu hlupáku, takže asi někoho, kdo ví víc než subjekt. Možná učitel nebo rádce.*

Co pro vás znamená být malý? A co to znamená pro subjekt básně? *Doma jsme všichni vlastně pořád malí, protože jsme tam prožili dětství a pořád tam máme svoje bezpečí a svoje doma. Myslím, že to je dobré, je to takový návrat do dětství. Navíc mu to růže neříká, ale voní do ucha, takže to musí být dobré, když to voní.*

Proč podle vás básně končí vzpomínkou na sůl? *Protože jde o něco důležitého. / Protože sůl je v domácnosti základ, podobně jako chleba.*

Jak by se změnilo vyznění posledních veršů, kdyby zněly: „A rázem jsem si uvědomil, / kde máme doma sůl?“⁹³ *To by znamenalo, že to teprve zjistil. Když si vzpomněl, tak jde o něco, co už předtím věděl a teď to znovu našel.*

⁹³ K metodě variování textu více in Kožmín, Zdeněk: *Interpretace básní*, Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 156-161.

Co bylo impulzem k rozpomenutí? *Růže a to, co mu řekla.*

(Nyní učitel provede zvědomění poznatků, které žáci nabídli.)

5.3. Levrek

Pro utváření skácelovského prostoru je důležitá i jeho druhá sbírka *Co zbylo z anděla*, proto zde zařazuji některé její básně, které vybírám tak, aby společně vytvořili specifický obraz skácelovského poetického prostoru. Z tohoto pohledu mohou být k rozhovoru se žáky přínosné básně Levrek a Dobré věci.

Báseň Levrek navrácí motiv deště, se kterým jsme se setkali v Perleti, vrací se i samotná perleť – perla. Báseň propojuje prostory velké i malé, je vhodná pro představení pro Skácela důležitého motivu deště. Specificky utvářená hloubka a vrstvení básně mohou zde být opět pojmenovány a nalezeny. Báseň tak vhodně dotváří představu skácelovského mytizujícího časoprostoru.

Prší. / Kapky vody na skle / jsou vysvlečené perly. / A tráva vstává. // Z tmavého křídla mraku / crčí dešť / a někde / blízko trati, / v křivých borovicích, / je skryto hlavní město vran. // (Na druhé straně okna / perla, celá mokrá, / utíká se schovat / za špinavý rám.) / A člověk myslí na to všechno oddaně, / s malinkou svatozáří strachu / kolem úst. // (A slyší slzu zabalenou v igelitu / a vidí z deště / mokrý obraz růst.) // Prší / a je to dobré na pole. // /Stařečci počítají kapky / a v jejich očích v řadách odplouvají / veliké modré ryby Levrek.)⁹⁴

Báseň tematizuje dešť jako životodárnou sílu, díky které tráva povstává. Můžeme zde vidět podobnost s Perletí, kde k nebi napínaly svoje ústa stromy. Nyní je to tráva, která povstává. Vertikalita je zde zachována, prostory jsou opět propojeny a prolnuty. Člověk je ve svém světě za oknem a dešť se mu tak zjevuje v intimní podobě kapek na okenním skle. Venku „crčí dešť“, ale člověk uvnitř je jen pozorovatelem intimní scenerie, která mu vyrůstá za oknem. Kapka se proměňuje v perlu, ta poté skoro v živoucí bytost a ta zase v slzu zabalenou v igelitu, snad aby nezmokla. Člověk je scenerií zasažen, prolnut touto až posvátnou skutečností. Má svatozář strachu kolem úst, jde tedy o něco krásného a děsivě velkého. V předposlední strofě se prostor široce rozevírá, dešť je „dobrý na pole“. Pole jako místo přírody upravené lidskýma rukama, místo jakoby nezměrné, které z deště čerpá svou sílu. V poslední sloce proběhne poslední metamorfóza kapek deště. Tentokrát se proměňují ve „veliké modré ryby Levrek“, které

⁹⁴ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 85), s. 70-71. Další citace tamtéž.

odplouvají a ukazují tak čas, který v očích stařečků pomalu odplouvá. „Prolnutí a znásobení lidského a přírodního prostoru tu vrcholí. Básník stvořil bohatý prostor s metamorfózami deště jako hlavního aktéra milostné intimity i velké mytizující síly.“⁹⁵ Kožmín takto pojmenoval to, co bychom mohli nazvat prolínáním Skácelových prostorů – prolnutí velkých a malých, lidských a přírodních, intimních a mytických (ve smyslu bytostně důležitých – tak lze chápat závěrečnou proměnu ve věčné plynutí času), prostorů nahoře a dole. Zde se propojují pomocí proměn deště, který vstupuje do všech prostorů a svojí vertikality prolíná všechny hloubky básně.

Návrh didaktického uchopení textu

Interpretaci ve třídě povedeme skrze metamorfózy deště – opět se zaměříme na prostory. Tato báseň svým závěrem nabízí možnost propojit čas a prostor (tematizaci časovosti nabízela i báseň předchozí, tam jsme však sledovali jiné cíle). K tomuto propojení můžeme dojít díky čtení básně s důrazem na malé a velké prostory – dostaneme se tak k poslední strofě, kde se snoubí drobnost a nesmírnost. I zde by bylo možné zaměřit interpretaci na lidské a přírodní, my však báseň využijeme k nahlédnutí prostoru skrze metamorfózy deště a propojení prostoru a času.

S žáky opět vyjdeme z konceptu fikčního světa básně, nyní se však budeme ptát na proměny deště, které nám subjekt zjevuje. Budeme se ptát, do jakých prostorů dešť proniká a jakou má podobu. Poté budeme zkoumat velikosti těchto prostorů, jejich oddělení i propojení, budeme se ptát po podobnostech s prostory předchozích básní. Nyní je třeba pojmenovat role, jakých dešť v básni nabývá. Opět vycházíme z fikčního světa tak, jak nám ho předkládá subjekt. Pojmenujeme proměny podob i funkcí deště v básnickém prostoru. Na závěr se ptáme, jestli se v básni někde tematizuje i čas, můžeme se také ptát, kde je prostor básně největší. Tím směřujeme žáky k interpretaci poslední sloky básně, která se rozprostírá v malém prostoru stařeckých očí přes celé plynutí času. Další cestou k interpretaci básně, kterou bychom mohli zvolit, je vstup do přemýšlení o básni skrz uzávorkované sloky. Můžeme se ptát, co mají společného, proč právě ony jsou uzávorkované. Touto cestou se také můžeme dobrat prostorů lidských a přírodních, uvnitř a vně. Dešť bychom potom vnesli do diskuze až následně.

⁹⁵ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. č. 82), s. 55.

V jakých podobách se nám v básni zjevuje déšť? *Jako kapky vody na skle, které jsou jako perly, pak samotný déšť, který crčí blízko trati. Potom asi jako slza, ale to už možná nejde jen o ten déšť. Déšť jako závlaha polí, a nakonec déšť jako ryby v očích stařečků.*

Do jakých prostorů déšť proniká, nebo je aspoň nějak jejich součástí? *Sklo okna, takže nějaký pokoj, kde bydlí člověk, potom venku, kde prší na trávu a borovice, potom pole, a nakonec oči stařečků a skrz ryby také trochu moře.*

Jaké role pro věci v jednotlivých prostorech déšť hraje? *Déšť je vláha pro trávu a vlastně i pro pole, pro člověka v pokoji je to něco krásného, co vidí za oknem – kapka je pro něj perlou. Ta se pak stává člověkem, který se před tím deštěm schovává. Zároveň vidí člověk z deště vyrůstat obraz, takže déšť je pro něj i něčím tvořivým. V poslední sloce je pak déšť vlastně čas.*

V které sloce je podle vás prostor básně největší? *Možná v předposlední, protože pole jsou velká, ale nejspíš v poslední, kde si můžeme představit moře a vůbec plynutí času v očích stařečků. Oči jsou nesmírně malým prostorem. Ale zároveň i nesmírně velkým, protože skrz ně můžeme nahlédnout dovnitř člověka.*

5.4. Dobré věci

Tím se posouváme od prostoru k času, který nahlédneme pomocí básně Dobré věci. Pojí se s básní Kde máme doma sůl, společně mají zvýznamňování obyčejných věcí a hledání prostých velikostí ve světě. Odhlížíme nyní od prostorového budování Skácelova světa a zaměříme se na čas, v tomto případě ho nahlédneme skrze trvání lásky.

Z těch dobrých věcí miluji oheň / a černé stříbro hvězd / za opaskem noci. // Černé stříbro a stará slova, / kterými pasovali na rytíře: / Snes tyto tři údery a žádný víc. // Z těch dobrých věcí miluji den, / kdy jaro klade uzdy na dobré koně, / modré uzdy / a růžová sedla. / každého roku se vrací, / jaro je dobrý úmysl. // Z těch dobrých věcí miluji naši lásku, / tu starou, / která nerezaví, / a říkám ti znova a znova: // Je včera, / bude dnes / a byla zítra. // Snes tyto tři údery a žádný víc.⁹⁶

Čas se v básni manifestuje mnohokrát. Hned v první sloce před námi vyvstává dvojí časové trvání – oheň, který hoří krátce a hvězdy, které hoří trvale. V druhé sloce se nám ukazuje starý čas pomocí starých slov, které zaznívají z dávná rytířského věku až do našich časů. Ve třetí sloce pak čteme cyklické opakování jara, které stále znova přichází – čas cyklický. Čtvrtá sloka

⁹⁶ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 85), s. 90-91.

pak všechny tyto časové dimenze propojuje a dává jim společné vyústění. Láska je stará jako rytířská slova, přichází k nám z dávna, ale zároveň je naše tady a teď. Je trvalá, protože nerezaví (na mysli může vytanout i železná zbroj rytířů, která na rozdíl od slov a lásky časem zrezne). Je cyklická, slova lásky říkám znova a znova stejně jako jaro přichází každý rok. Vrcholem tematizace času však je předposlední sloka, kdy se mísí gramatické slovesné časy a jim sémanticky odporující časová určení včera, dnes a zítra. Kožmín toto vyjádření času popisuje takto: „Skácel tu co nejúsporněji rozvinul své vědění času. Láska je, ale je *už* včera, či stejně tak je *ještě* včera. Láska nikdy není úplně, ale teprve dnes bude, ještě dnes není. A čekáme-li ji zítra, jako by už kdysi byla, jako by se nemohla teprve zítra plně uskutečnit. Tento trojaforismus je filozofií životního času, jeho rozpětí, jeho zvláštní podmíněnosti, ale i absolutnosti, jestliže ho pochopíme právě v jeho stálé unikavosti.“⁹⁷ Důležitá je především závěrečná věta o stálé unikavosti. Právě tato unikavost je stěžejním dojmem této sloky. I přes možnou sémantizaci zdánlivě oxymórických konstrukcí se stále nedostáváme k celistvosti, kterou pod verši tušíme. Tuto celistvost času nelze verbalizovat, zůstává pod verši v prostoru za, je pouze tušená a přijímaná.

Návrh didaktického uchopení textu

Báseň nám nabízí k interpretaci Skácelovo pojetí časovosti. Budeme pracovat s časem historickým a cyklickým, cílem navrženého metodického postupu bude pocítění skácelovské nesmírnosti času – interpretace tedy bude vrcholit prací s pátou strofou, kde se vyjevuje nesmírnost trvání času skrze lásku. Čtení básně bude pouze časové. Čas je zde natolik nosným motivem, navíc složitě vnímatelným, že není třeba zaměřovat interpretaci na další motivy básně (byť mnohé z nich budou při práci vyvstávat jako s časem související – například láska).

Nyní se odchýlím od nastavené metody interpretačního dialogu se třídou. Pro otevření cesty k této básni žákům se mi totiž zdá vhodnější metoda hlasitého čtení bez tištěného textu. Žáci vnímají poezii pouze v její nejpřirozenější podobě, tedy pouze sluchem. V tuto chvíli není nutné aplikovat výrazně rytmizované čtení, je však dobré mít Cullerovo pojetí rytmu a básně-rituálu na paměti. Po prvním poslechu učitel zrekonstruuje se žáky jejich dojmy, ptá se po slovech, verších, dojmech, které jim z poslechu utkvěly. Tyto utkvělé věci pak poslouží jako vstupní brány do textu. Předpokládám přitom, že aspoň některý ze žáků uvede právě klíčovou předposlední sloku. Při druhém hlasitém čtení směřujeme pozornost žáků k dobrým věcem,

⁹⁷ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. č. 82), s. 60.

řídíme jejich vnímání kolem opakujících se slov „z těch dobrých věcí“. Poté však necháme konkrétní věci stranou a požádáme žáky, aby si při třetím hlasitém čtení (stále bez textu) všímali všeho, co se týká času. Po třetím poslechu vytvoříme seznam časových vjemů, které v žácích báseň zanechala. Předpokládám, že budou zaznívat slova jako den, stará slova, jaro, rok, znova a znova. Nyní už žáci dostanou do rukou text a společně pojmenujeme dvě hlavní manifestace času – čas historický, plynoucí, který promlouvá do našich dnů a čas cyklický. Zároveň si všimneme jejich propojení v třetí části básně skrze lásku. Teprve nyní se zaměříme na klíčovou předposlední sloku, která bude pro žáky jistě obtížně uchopitelná. Nám však stačí, když pocítí pod její zdánlivou nelogičností nepojmenovatelnou hodnotu času. Čas, který je už bez přívlastků.⁹⁸

5.5. Lom

Sbírku *Hodina mezi psem a vlkem* je možné využít k ohledání Skácelova prostoru mezi, prostoru změny a zároveň propojení, prostor přechodu věcí. „Ve Skácelově světě jsme stále na předělu. To by mohla být i jedna z definic jeho sémantiky.“⁹⁹ S předěly a přechody věcí jsme se setkávali i v předchozích básních – oddělení a zároveň propojení prostorů i časů. Tentokrát však tento motiv umístíme do středu našeho zájmu. K tomuto účelu nejlépe poslouží báseň *Lom*.

Den byl jak nachové dobrodružství tuláka / zatknuté za čepicí. / Končila pole. / A tráva větrem ohýbaná k zemi – zněla. // Ten dvojí zpěv byl důvod křídel. // Byl tam i lom až na dno vylámaný. // A na dně lomu bylo ohniště / s kameny v kruhu místo sedátek. / A byl tam balvan z poloviny otesaný dláty, / na který zapomněli. // Nikdo ho nechtěl, zůstal sám a zbyl. // Dlouho a dlouho díval jsem se dolů. / To už tak bývá. Hloubky lákají / a zná to voda, / někdy zná to nebe, / zábradlí dovede to nazpaměť / a prázdný lom vzpomíná obráceně. // (A člověk, / aby si to ozkusil, / vynašel padák, / kroužek pro prst, / šňůry. // Dokonce provaz.) // Ležel jsem při kraji a svíral v prstech / kořínky trávy. / Máta voněla. / Slyšel jsem teplé vodopády švestek / a strach mi vězel v hrdle, / prastarý dobrý strach mi našeptával, / že kdyby se to se mnou utrhlo, / sletěl bych po hlavě. // Po dlouhé době pocítil jsem úzkost / z čehosi jiného. / Velikou radost, že se umím bát / tak jako tenkrát, jako před lety, // s rozkvetlým petrklíčem v krku. // (Neslyšně tekl

⁹⁸ Na tomto místě nepředkládám scénář otázek, protože vlivem povahy práce s básní lze jen těžko předpovídat možné žákovské odpovědi a z nich vyplývající strukturu otázek.

⁹⁹ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. č. 82), s. 66.

pod váhou těla písek, / pálilo slunce, ve vzduchu byl lín, / pod stromy leželo / tak mnoho napadaných švestek. // A den byl nachový.)¹⁰⁰

Prostor mezi, prostor oddělení a setkávání, se nám zde zobrazuje konkrétně jako okraj lomu. Opět zde funguje vertikála, která padá dolů do hloubky, „zná to voda a někdy zná to i nebe“. Hloubka se nám tak na třikrát prohlubuje: hloubka lomu, hloubka tekoucích a padajících vod a nesmírná hloubka nebe. Poté se však vertikála otáčí, perspektivou lomu směřuje zdola nahoru, protože „lom sní obráceně“. Z hloubky se stává výška, obě perspektivy jsou přítomny a potkávají se na hraně. Jakoby člověk a lom hleděli na sebe navzájem, jen v opačném směru. Dno lomu je zároveň prostorem rituálním. Ohniště a nahrubo otesaný kámen dávají tušit primitivnost, Kožmín hovoří o „pravěkosti“¹⁰¹, která obohacuje hloubku o prostor časový. Člověk na okraji lomu pocítuje strach, svírá v prstech kořínky trávy, jako by mohly být jeho jistotou. Důležité je, že nesvírá trávu, ale její kořínky, hloubku trávy. Tato malá travní hloubka ho chrání před tou nesmírnou a děsivou. Tento prostor mezi se stává prostorem rozpomenutí toho, jak se bát. Strach je prastarý, byl tu vždy a já se znovu „umím bát jako tenkrát“. Nalezení něčeho, co tu vždy bylo, přináší radost i úzkost – místo mezi, které je jedním i druhým.

Návrh didaktického uchopení textu

Tuto báseň zařazuji proto, abychom se žáky mohli postihnout specifický skácelovský prostor mezi. Tento fenomén je pro Skácelův básnický svět podstatný, nabývá hodnot časových i prostorových, je to místo odloučení a zároveň kontaktu. Čtení básně ve třídě tedy bude probíhat s důrazem na popsání této specifické pozice, kterou báseň *Lom* ukazuje.

Se žáky budeme věnovat pozornost pouze motivu hloubky a okraje, báseň nám slouží jako explikace skácelovského prostoru mezi. Budeme se ptát na směřování prostoru básně tak, jak nám ho vyjevuje subjekt. Po zkušenostech s předchozími básněmi by neměl být pro žáky problém pojmenovat vertikální orientaci prostoru, popsat krajní body této vertikály – lom a nebe – a umístit promlouvající subjekt na okraj propasti. S takto popsaným prostorem pak můžeme dále pracovat, ptát se na dvojí směřování hloubky – nahoru a dolů. Náš rozbor by potom měl směřovat k upřesnění prostoru dna lomu, měli bychom se dostat ke zmiňované rituálnosti a pravěkosti či primitivnosti ohniště a zpola otesaného kamene. Díky těmto úvahám můžeme poté přejít k pozici subjektu na okraji lomu a pokusit se popsat jeho stav tak, jak nám

¹⁰⁰ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 85), s. 145-147. Další citace tamtéž.

¹⁰¹ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. č. 82), s. 66.

jej sám zjevuje. Měli bychom mluvit o strachu, který pociťuje – o jaký strach se asi jedná, proč z něj pociťuje úzkost a zároveň radost. K pojmenování specifičnosti místa na okraji, kde se protínají prostory, kde se slučuje rozdílné (úzkost a radost), přistoupíme se žáky až v závěru rozhovoru. Je to místo, ze kterého můžeme nahlédnout do hloubky, do dávna a nechat se touto hloubkou obohatit. Místo mezi je tedy místem dobrého strachu, místo, kde můžeme nahlédnout hloubku času i prostoru, kde můžeme pohlédnout jinam.

Jak je v básni situován prostor? Můžete využít i poznatky z předchozích básní. *Prostor je orientován zezdola nahoru, vertikálně.*

Je prostor nějak ohraničen? A kde se nachází subjekt? *Úplně nejniže je dno lomu, nahoře je pak nebe. Subjekt se nachází na okraji lomu a hledí dolů.*

Co je na dně lomu? *Ohniště, kamenná sedátka a zpola otesaný kámen.*

Kdo sedává kolem ohniště? *Lidé, kteří si dělají táborák, domorodé kmeny...*

Co by mohlo uspořádání na dně lomu evokovat v této básni? *Mohl tam zbýt po dělnících z lomu, nebo to může odkazovat k něčemu divošskému, primitivnímu. Nebo možná k pravěkým lidem, ti také opracovávali kámen a vyráběli z něj nástroje a umělecká díla.*

Co pociťuje subjekt, který je na okraji lomu? *Pociťuje strach, že spadne dolů do té hloubky. Zároveň cítí úzkost, ale jinou, než na kterou je zvyklý z běžného života. Zároveň ale cítí i radost, že se ještě dokáže takto bát.*

Proč myslíte, že pociťuje strach a zároveň radost? *Možná mu ten strach připomněl nějaké hezké časy. Mohlo by to být podobné, jako v básni Kde máme doma sůl, kde si taky rozpomněl na něco, co znal dříve.*

Jak byste tedy popsali místo na okraji? *Je to místo, odkud dokáží nahlédnout někam, kam zcela nepatřím, někam, kde je to třeba i nebezpečné. Na okraji můžu pociťovat i protichůdné emoce, stýkají se tam dva světy a okraj patří vlastně do obou z nich.*

V tuto chvíli může učitel znovu vtáhnout do hry předchozí básně a pokusit se se žáky popsat *prostory mezi* v nich obsažené.

5.6. Závěrem

V této části práce jsem ukázal možnosti, jak pomocí pěti básní z prvních tří Skácelových sbírek můžeme se žáky popsat formování Skácelova básnického časoprostoru. Skácelův svět by se

měl vyjevit jako vrstevnatý. Dochází v něm k zrcadlení a prolínání jednotlivých skutečností, prostorů a časů. K těmto prolínáním a nahlédnutím z jedné vrstvy skutečnosti do druhé slouží místa mezi, okraje, které patří tam i tam. Z těchto míst, která mohou mít nejrůznější charakter, můžeme nahlédnout někam za. Pozornost byla věnována i mytizaci prostoru a času, přeměně všedního v podstatné. Využil jsem zde především Červenkův koncept fikčního světa lyrické básně, v menší míře jsem využil i Cullerovo pojetí apostrofy, rituálnosti a zvukovosti básně.

V didaktické aplikaci jsem využíval především metody interpretačního dialogu. Výhodou tohoto postupu je jeho strukturovanost, zacílenost, rizikem naopak akcent na racionální přístup k textu a poměrně dominantní role pedagoga jako toho, kdo udává směr a formuluje vstupní otázky. Těmto rizikům lze čelit kombinováním tohoto postupu s jinými metodami práce s lyrickým textem (některé budou využity dále) a vhodným formulováním vstupních otázek, které mohou mít otevřenou povahu a vést žáky k hledání a formulování vlastních odpovědí.¹⁰² Otázky navržené v této kapitole by měly žáky vést na cestě interpretace básně směrem, který jsem vytyčil při interpretaci konkrétních básní. Při praktické aplikaci bychom však vždy měli myslet také na vnímání žáků a nabídnout jim na konci dialogu možnost reflexe a vyjádření vlastního postoje. Zcela legitimně může žák například vyslovit nesouhlas s celým postupem a nabídnout vlastní pohled na báseň. Je také dobré se žáky reflektovat samotnou činnost rozboru básně. Můžeme jim na úplný závěr rozboru položit následující otázky: Pomohl vám rozbor objevit v básni něco nového? Je vám takovéto uvažování nad básní blízké? Je v básni něco, čemu jsme se nevěnovali a pro vás je to důležité? Co jste se o básni dozvěděli? Je vám báseň po našem dialogu bližší nebo vzdálenější? Těmito otázkami vedeme žáky k reflexi činností, které vykonávali, a k přemýšlení o celku básně. Dáváme jim také možnost individuálního projevu, který respektujeme, pokud se bude opírat o text a vycházet z něj.

¹⁰² Případně se mohou žáci na kladení otázek textu sami aktivně podílet.

6. Smutek a vykoupení Smuténky

Následující interpretačně-didaktickou sondu budu věnovat samostatně Skácelově sbírce *Smuténka*. Tato sbírka zaujímá ve skácelovském kánonu centrální pozici, je zmiňována v učebnicích a bývá často součástí školních maturitních seznamů četby. Skácelova poetika zde dosahuje nových hodnot. Kožmín hovoří o velikých prostorech smutku a vykoupení v nových jistotách. Z těchto důvodů věnuji Smuténce samostatnou úvahu, bude mě zajímat právě skácelovský smutek, lidské bytí ve světě a vykoupení. Důležitým klíčem bude hledání intimity, intimního prostoru v kontrastu s velikostí nesmírna. Pro tuto práci nebudu využívat metodu interpetačního dialogu, jako v předchozí sondě. Budu se opírat především a Cullerovo pojetí poezie, zaměřím se na rytmus, přítomnost a rituálnost poezie. Mým cílem bude, aby žáci dokázali najít cestu k poezii i jiný způsobem, než je logicky strukturovaná myšlenková činnost. Budu pracovat s dopadem básní na žáky, s jejich subjektivním hodnocením a s jejich autonomní komunikací s básnickým textem.

6.1. Pořád

Práci se *Smuténkou* je dobré otevřít básní, která otevírá celou sbírku, tedy básní Pořád.

*Neúnavně po celé dny sněží, / jako by chuligáni ubili / lahvemi od piva / na nebesích labuť / a smutné peří dolů padalo. // Tolik se bojím ticha do němoty, / té tíhy na stromech a věčnosti, / co v lidech přestala. / A nestydím se ani za nehet / za svoji úzkost, bože, ty to víš. // Padá to na mne tiše, beze slova, / jak marná lítost, / aspoň té jsme schopni, / a na laskavé slovo čekáme, / zatímco venku, za oknem to padá. // A pořád dál a hůř.*¹⁰³

Sníh, který báseň tematizuje, zde není ničím krásným a očištným, ale vyvolává úzkost, strach a především smutek. Tyto tři duševní stavy jako by prostupovaly celou básní, několikrát jsou i přímo slovně vyjádřeny: smutné peří, bojím se ticha, za svoji úzkost, marná lítost. To vše se odehrává v tíživé definitivnosti času, která je vyjádřena už názvem básně POŘÁD a podpořena hned prvním slovem první strofy NEÚNAVNĚ. To vše je podtrženo závěrečným veršem, který navrácí slovo POŘÁD, a tím dovršuje definitivnost básně. Jako kdyby neexistovalo vykoupení z úzkosti, strachu a smutku, který cítíme ve světě. Zároveň však zde možnost spasení zůstává: třetí sloka nabízí lítost jako hodnotu, kterou mohu cítit (aspoň tu), byť je marná. Jako kdybychom si lítostí zasloužili možnost čekání na vlídné slovo, plamínek naděje, zatím pouze

¹⁰³ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 85), s. 165.

naznačený. Vykoupení je tedy daleko, ale přichází v podobě vlídného slova, které snad někdy zazní skrz POŘÁD.

Návrh didaktického uchopení textu

Interpretaci básně povedeme především skrze významové dominanty textu a sémanticky zatěžkaný poslední verš. Cílem navrženého metodického postupu je propojení časovosti trvání reprezentovanou slovem Pořád se smutkem a úzkostí, která dopadá na člověka. Báseň by se měla stát intimním prostorem prožívání těchto emocí. Interpretace však vede dál – k nalezení pozitivní hodnoty, která stojí proti úzkosti. Čtení básně budu v tomto případě cílit na individuální žákovské uchopení básně, na samostatné pojmenování významových dominant. K interpretaci posledního verše využijeme jeho rytmickou strukturu, pokusíme se co nejvíce oslabit slovní sémantiku.

Jak již bylo předesláno, nebudeme využívat pro interpretaci básně metodu interpretačního dialogu. Naším cílem je, aby žáci dokázali k básni zaujmout svůj postoj, zároveň však nelze pominout základní motivické rozpětí básně. Žáci by s naší pomocí měli být schopni vnímat základní náladu básně, záblesky dobra ve třetí sloce a nekonečné časové zatížení.¹⁰⁴ Pracovat budeme s hlasitým čtením textu básně učitelem bez žákovské opory v textu. Žáci dostanou možnost báseň poslouchat z jakéhokoli místa třídy, které mohou mezi prvním a druhým poslechem změnit. Cílem je umožnit žákům vytvořit si co nejintimnější prostor pro vlastní komunikaci s básnickým textem. Po prvním čtení dostanou žáci za úkol pojmenovat náladu či pocit, který v nich po přečtení básně zůstává (stačí pouze pro sebe například do sešitu – není nutné vyslovovat nahlas). Je dobré žáky na úkol připravit už před čtením jasnou informací, co po nich budeme vyžadovat, abychom se vyhnuli prázdným odpovědím „nijak na mě nepůsobí“. Po druhém čtení žáci pojmenují verše, obrazy, slova, která v nich nejvíce rezonují, ať už pozitivně či negativně. Vše si zapíší sami pro sebe, opět není třeba vše sdílet se třídou. Tyto aktivity slouží k tomu, aby každý žák přijal báseň za svou a dokázal se k ní jakýmkoli způsobem vztáhnout. Následně proběhne třetí hlasité čtení, po jehož skončení má každý možnost změnit svůj výběr, nebo si ho třetím poslechem potvrdit. Poté budou žáci pracovat v menších skupinách, ve kterých vybrané pasáže navzájem sdílejí a označují si shody s ostatními. Poté

¹⁰⁴ Při takovéto práci s textem je samozřejmě možné, že vnímání básně některými žáky bude zcela opačné. Pokud bude takové čtení básně relevantní, je možné ho přijmout jako svobodné čtení básnického textu, musíme se však vyhnout libovůli a nahodilosti.

proběhne obdobná práce v celé třídě. Jejím cílem je vybrat pět slov/spojení, která jsou pro třídu v básni stěžejní. Důležité je, aby v tuto chvíli dostali prostor promluvit i ti, jejichž slovo na tabuli není, a řekli, proč je pro ně právě jejich slovo, verš či obraz důležitý. Na tabuli bychom tedy měli mít pět slov, která většina třídy vnímá jako významově nejzatiženější. Je těžké usuzovat, jakým směrem se bude ubírat uvažování třídy, předpokládám však, že se bude uvažovat nad slovy POŘÁD, PADÁ, SMUTEK, LABUŤ, ÚZKOST. Báseň je v tuto chvíli vlastněná žáky.

Nyní se zaměříme na poslední verš básně: A pořád dál a hůř. Verš čteme nahlas a opakujeme ho společně s žáky, důraz klademe i na výrazné rytmizované čtení. Cílem je proniknout za sémantickou strukturu verše, která by se měla odrážet i v předchozí práci,¹⁰⁵ ke struktuře rytmické a hláskové. Úderný rytmus verše, ve kterém nacházíme čtyři jednoslabičná a jedno dvouslabičné slovo v nás může vzbuzovat strohost a údernost, výrazná koncentrace dlouhých samohlásek zas navozuje pocit délky, trvání, vracíme se k onomu POŘÁD. Výrazným rytmickým sborovým recitováním verše bychom s žáky měli docílit vnímání těchto dvou rovin skrytých za sémantikou slov. Báseň se nyní jeví jako obraz smutku a úzkosti, který dopadá na člověka a trvá pořád dál, neúnavně na nás padá peří ubité labutě. Práci s básní zakončíme tázáním se po jakékoli pozitivní hodnotě, která stojí proti strachu a úzkosti, po hodnotě vykoupení. Žáci ji možná dokáží pojmenovat hned, možná bude třeba dalšího hlasitého čtení, popřípadě je možné v této fázi nabídnout žákům text básně ke čtení (vše záleží na charakteru a zkušenostech třídy). V závěru tedy zazní LASKAVÉ SLOVO jako pozitivní hodnota, byť nyní nedosažitelná. Učitel může v této chvíli vnést do komunikace s básní problém lítosti, jak ji báseň zobrazuje. Posledním úkolem žáků by tak bylo pojmenovat jejich vnímání lítosti. Pro snazší uchopení můžeme žákům nabídnout osu úzkost-laskavé slovo, na kterou mají lítost umístit, popřípadě říci, ke kterému pólu osy skrz lítost směřujeme.

6.2. Nahým a mokrým navrch

V ohledání toho, co se děje s lidskou situací a bytím ve světě, budeme pokračovat básní Nahým a mokrým navrch. Báseň podle mého názoru může organicky navázat na práci s básní Pořád, navíc nám nabízí vstup k intimním prostorům, ke kterým se při práci se Smuténkou chceme vztahovat. Také nabízí možnosti uvažování nad vnitřním a vnějším, které je v básni vlastně obráceno naruby.

¹⁰⁵ Tuto skutečnost bychom nicméně měli pojmenovat.

Když stáhnou po smrti zajíčka, / pověsí na trám kůže / naruby obrácenou. / Tím nahým a mokrým navrch. // Jak deště v říjnu / haraší v průvanu zaječí kožka. / Ve stohu drtí myš drobnými zoubky zrno. / Léto je daleko a sníh, // sníh je tak čistý, až jiskří v očích. / Na mrazu tvrdne krvavá věc. / Ale to dovnitř / zůstává teplé a hebké.¹⁰⁶

Kožmín ve své krátké studii *Svět viděný z polní cesty*¹⁰⁷ píše o Skácelově úzkosti a vykročení vně člověka v souvislosti s básní *Nahým a mokrým navrch* toto: „Poznal (*Skácel, pozn. autora*), že právě taková amplituda, jakou má život směrem *od* člověka, do úzkosti kosmu, do nepochopitelnosti bezlidského bytí, jde také vždy opačným směrem *do* člověka, do lásky a touhy. Třeba tak krutá a prostá báseň *Nahým a mokrým navrch*, o stažených zaječích kožkách, má po onom výkyvu *ven* a *mimo* i výkyv zpětný a korigující: Na mrazu tvrdne krvavá věc. / Ale to dovnitř / zůstává teplé a hebké. Toto narubyobracení živé lidské kůže není rozkoší z rozdírání a sebemučení, ale potřebou vědět o člověku to hlavní, bez čeho se nedá lidsky žít.“¹⁰⁸ Skácel v této básni opravdu několikrát převrací prostory uvnitř a vně, nabízí vždy přítomný vykupující protipól zla ve vnitřní hebkosti. Jako kdyby pověšená zaječí kůže, trofej smrti, vystavená venku dešťům a mrazům, stále uchovávala obraz života, bezpečí a tepla. Prvotní obraz básně je velice věrný a živý, Kožmín v monografii *Skácel* hovoří dokonce o „reportážní věrnosti.“¹⁰⁹ Stahování zajíce z kůže je poměrně běžná činnost, přesto na nás dopadá úzkost ze slov, kterými básník obraz vytváří. Živá bytost je degradována ve smrti na pouhou schránku, obal, který již nemá s životem mnoho společného, visí na trámu jako neživá věc. Výjev navíc vzbuzuje i odpor, představa stažené kůže je umocněna slovy „nahým a mokrým navrch“. Skrz tato slova vidíme krutou realitu stažené kůže, zároveň se v nich však ozývá odraz uplynulého života. NAHÝ je slovo, které žije, společně se slovem MOKRÝ pak vytváří atmosféru zvláštní intimity, která je v přímém kontrastu s krutostí zobrazené situace. To je umocněno i využitím zdvojnásoběliny. Z kůže není stažen králík ani zajíc, ale ZAJÍČEK. Deminutivum zvíře přibližuje nám, přivlastňuje nám ho. Zajíček je pro nás důležitější a bližší než zajíc. Podobný kontrast se objevuje i v poslední strofě. Sníh tu opět, podobně jako v básni *Pořád*, není očišťující, ale stojí výsměšně proti krvavé pověšené kůži, která ztratila i teplo života, mrazem tvrdne a má už blíže

¹⁰⁶ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 85), s. 171. Další citace tamtéž.

¹⁰⁷ Kožmín, Zdeněk: *Svět viděný z polní cesty*, in Kožmín, Zdeněk: *Studie a kritiky*, Praha: Torst, 1995, s. 198-200.

¹⁰⁸ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. č. 82), s. 199.

¹⁰⁹ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. č. 82), s. 71.

ke kameni než k životu. Pak ale nastává velký přesmyk, obrácení prostorů, přichází vykoupení z úzkosti, které v básni Pořád bylo ještě daleko. Prostor uvnitř zůstává „teplý a hebký“. Zkáza a smrt jsou popřeny, protože teplo a hebkost zůstávají skrytě uvnitř. Kožmín hovoří o amplitudě do člověka. Zdá se mi, že Skácel takto nenápadně buduje prostory lidské intimity, které se jako v této básni uzavírají a přetrvávají úzkostem navzdory. I laskavé slovo z předchozí básně může být takovým intimním prostorem. Důležité je také to, co se skrývá UVNITŘ básně ve třetím verši její druhé strofy, kde „myš drtí drobnými zoubky zrno“. Je to jediný verš, kde se v básni hlásí ke slovu život, který téměř tajně bojuje o své místo ve světě. I samotná báseň má UVNITŘ intimní prostor stohu obilí, ve kterém stále zůstává to TEPLÉ a HEBKÉ.

Návrh didaktického uchopení textu

Při práci s básní ve škole pro nás bude stěžejní nalézt a pojmenovat právě onu intimitu tepla a bezpečí, malý prostor uvnitř, který odolává smrti a úzkosti. Zásadní bude kontrast mezi posledními verši první a třetí strofy, tedy kontrast NAHÉHO a MOKRÉHO oproti TEPLÉMU a HEBKÉMU.

S básní se žáci seznamují opět pouze poslechem. Báseň můžeme žákům přečíst dvakrát, chceme přitom po nich, aby z básně vybrali tři verše či delší slovní spojení, která jsou nejvíce exponována. Měla by to být ta místa, která jim zůstanou v paměti, proto je třeba báseň přečíst dvakrát, ale ne víckrát. Je těžké odhadovat, které verše žáci vyberou, předpokládám však, že se bude jednat o místa sémanticky a rytmicky výrazná. S velkou pravděpodobností žáci zvolí čtvrtý verš, lze předpokládat i volbu poslední či posledních dvou veršů. Jako třetí volba se nabízí sedmý či desátý verš.¹¹⁰ Zvolené verše napíšeme na tabuli a přihlížíme k nim v další práci jako k veršům, které byly žáky vybrány jako rytmicky a sémanticky nejsilnější. Předpokládejme nyní, že žáci vybrali čtvrtý a dvanáctý verš (pokud se tak nestane, odkazují se na poznámku pod čarou). Stojí teď proti sobě dvě základní polarity básně. Ptáme se žáků, jaké by jim přiřadili hodnoty a pocity. Opět vycházíme z individuálních odpovědí žáků, které můžeme usměrňovat opětovným čtením básně. Závěrem práce pak je umístění těchto protipólů (byť nejde nutně o zcela protikladné skutečnosti, viz rozbor básně výše) do prostoru. Každý žák

¹¹⁰ Může se samozřejmě stát, že žakovské vnímání básně bude zcela jiné. Také může být ovlivněno učitelovým přednesem. Pokud se volba žáků silně rozchází s našimi předpoklady, je možné jim nabídnout psanou podobu textu a umožnit jim jejich výběr potvrdit či změnit. Odpadne tak možné nebezpečí nepozornosti při poslechu, která mohla výběr zkreslit. Pokud však žáci i po přečtení textu trvají na svém výběru, je třeba jej respektovat. Učitel však samozřejmě může nabídnout svůj pohled na text.

umístí slova NAHÝ a MOKRÝ a TEPLÝ a HEBKÝ do nějaké pozice v prostoru vůči sobě. Vychází přitom z toho, jak jsou slova chápána a cítěna v kontextu básně. Toto umístění může být pouze myšlené, nebo reálné například zapsáním slov na list papíru, který potom umístíme v prostoru. Žáci by přitom měli být co nejméně omezeni – někdo bude chtít umístit slova třeba na chodbu či na vstupní dveře školy. Tato práce je opět provázena čtením básně, která by tak měla být neustále přítomna ve třídě, žáci by měli pracovat unášeni jejím rytmem a zvukem – mohla by se pro ně postupně stát jakousi podprahovou kulisou. Tento princip je důležitý proto, abychom žákům umožnili komunikovat s básní i jinak než sémantickologickými postupy. Opět lze těžko usuzovat na vnímání žáků, předpokládám přesto, že slova TEPLÉ a HEBKÉ budou žáci umísťovat blízko sebe, možná do kapes, možná pod svoji lavici. Od toho se poté můžeme odrazit k pojmenování intimního prostoru uvnitř, ve kterém se skrývá možnost vykoupení. Učitel může tento závěr vztáhnout k básni Pořád. Zároveň je ale třeba reflektovat i pozici slov NAHÝ a MOKRÝ, aby jejich význam nebyl zploštěn na pouhé negativní konotace a odsunutí mimo náš prostor. NAHÝ a MOKRÝ také odkazují k intimitě a k životu, ale je to život obnažený a zranitelný.

6.3. Smuténka

Ve druhém oddíle sbírky nazvaném Smuténka se poloha básní proměňuje. „Místo oné zkrvavující a nevyhnutelné ostnitosti života je tu teď tesknota a stesk. Tíha se proměnila v lehkost smutku. Poezie tu je najednou sevřena do oněch životních okamžiků, kdy se nám krajina, slunce, hvězda stávají naráz a úplně vědomím o nás samých. Všecko, co je jindy nutno složitě dobývat, je najednou cele přítomno v čiré chvíli, v záblesku, jímž je život ozářen dopředu i zpátky.“¹¹¹ Takto hovoří Kožmín o oddílu Smuténka ve studii *Svět viděný z polní cesty*. V monografii *Skácel* pak říká: „Druhý oddíl Smuténka, jenž dal knížce název, by bylo možno nazvat zvláštním defilé vteřin otevřeného bytí. Okamžiky koncentrují intenzitu toho podstatného, co spalo celé věky ve skutečnosti a co se náhle dostane ke slovu s velkou silou.“¹¹² Kožmín mluví o lehkosti smutku, který je ale zároveň hluboce zasazen do času. Smuténka nám předkládá v jiné podobě to, co známe už z prvních sbírek – velikost všedního a nacházení, nebo spíše rozpomínání, něčeho, co tu vždycky bylo, ale nyní se to vynořuje z pračasu a nese zásadní hodnotu bytí. Pro nás zároveň bude stále důležité hledání intimizovaných prostorů. Budeme

¹¹¹ Kožmín Zdeněk: *Svět viděný z polní cesty*, in Kožmín, Zdeněk: *Studie a kritiky*, Praha: Torst, 1995, s. 199.

¹¹² Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. č. 82), s. 72.

sledovat, jak se velké prostory a časy, mytizované skutečnosti, dostávají do intimní sféry blízkého a lidského.

Pracovat budeme s básněmi Smuténka a Chvíle. Báseň Smuténka dává název oddílu i sbírce, navíc pomůže žákům otevřít téma skácelovského smutku, který zde nabývá nesmírných hodnot časových i prostorových. Báseň Chvíle poté skvěle poslouží jako příklad intimizace obrovského prostoru a času a zároveň toho, co Kožmín pojmenoval jako „chvíle otevřeného bytí“. Pokud bychom chtěli sledovat pouze linku mytizovaného smutku a jeho vstupu do intimního a blízkého lidského prostoru, využili bychom básně Smuténka a Jiná smuténka.

To až se v září stmívá, / už bez sametu, drsně, naholo, / po poli chodí smuténka / a zpívá, // smuténka chodí kolem hrud / šedých jak skřívani a zpívá, / (je příběh starší nežli já / než moje smrt, / než smutek ze mne, odpusť) // zpívá si na poli smuténka / a chodí / po konopných cestách podzimu.¹¹³

Smuténka není básní zobrazena, je jí stvořena. Ke slovu zde přichází Cullerem popsaná magická moc básně vytvářet skutečnosti a předkládat je čtenářům jako důležité tady a teď.¹¹⁴ Báseň vytváří tady a teď smuténku, která tu však byla odedávna, je totiž „příběh starší nežli já“. Uzávorkovaná třetí strofa je pro magičnost tvořícího aktu básně zásadní. Básník zde totiž promlouvá přímo, strofa je navíc dialogizovaná. Básník tak vstupuje se smuténkou do interakce, smuténka se stává součástí světa, protože ji básník vyvolal k životu a může k ní promluvit. Nebo je snad slovo ODPUSŤ adresováno básníkovi? To není třeba rozřešit, důležité je, že báseň Smuténka má silný magický potenciál utváření nové skutečnosti. Přivádí smuténku odnikud a zároveň ji přináší již dávnou a prastarou. Smutek je v básni silně obsažen, i když samotné slovo zazní pouze jednou. I píseň smuténky je zřejmě plná smutku, jedná se o prastarý smutek vyzpíváný do světa. Smutek, který přesahuje člověka, který zní jako základní tón bytí. Smuténka zpívá smutek podzimu, smutek země, která se uzavírá, šedne a usíná.

Návrh didaktického uchopení textu

Při interpretaci se zaměříme na motiv smuténky a smutku – budeme se ptát, jaký je smutek smuténky a jakých nabývá časových hodnot. Využijeme zde tvořivou sílu básně a náš poslech/čtení zaměříme na pozorování toho, jak před námi text modeluje smuténku.

¹¹³ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 85), s. 179. Další citace tamtéž.

¹¹⁴ Culler, Jonathan: *Teorie lyriky*, Přel. M. Pokorný, Praha: Karolinum, 2020.

Se žáky budeme postupně ohledávat smuténku tak, jak ji před námi tvoří báseň. Žáci budou báseň recipovat opět pouze sluchově. Ještě před poslechem básně dáme žákům k dispozici pouze slovo „smuténka“, které je velice umně vytvořené. Budeme žáky vybízet k tomu, aby hledali pocity a nálady, které v nich slovo vyvolává, a budeme se snažit smuténku prokreslit hlouběji než jen konstatovat souvislost slova se smutkem. Poté žákům přečteme báseň. Zajímají nás teď slovesa, která se žákům v básni propojila se smuténkou. Jde nám o sloveso ZPÍVAT, které je v básni užitě mnohokrát a propojuje báseň a píseň. Píseň smuténky vlastně zní celou básní kromě třetí, uzávorkované strofy. Báseň tedy před námi vytváří smuténku a píseň. Snažíme se s žáky píseň smuténky „zaslechnout“ mezi slovy. Žáci poslouchají báseň a hledají slova, kterými by mohla píseň smuténky znít (nebo jenom pocity, emoce). V tuto chvíli je zcela zásadní, aby žáci nepodlehli pouhému dojmu a nenabízeli bezhlavě slova bez opory v básni. Vše by mělo vycházet z básně samotné, která se před nimi stále znova uskutečňuje. Vedeme představy žáků ke smuténce, která nám skrz báseň vyvstává před očima. Tímto způsobem docílíme toho, že žáci budou v básni uchyceni, že jim nebude lhostejná. Takovýto složitý proces představ a komunikace s textem vyžaduje citlivé vedení učitele a třídu, která je na takovou práci připravena.

Nyní dáme žákům k dispozici text a zaměříme se na stěžejní, uzávorkovanou, třetí sloku. Ptáme se žáků po možných adresátech slova ODPUSŤ, žáci ohledávají předestřenou dialogickou situaci. Smuténka ve třetí strofě nezpívá, ale mluví. Žáci mají za úkol naznačený dialog rozvést, promluvit dále, než je v básni, v závislosti na možných adresátech promluvy. Co je třeba odpustit a kdo má vlastně odpouštět? Smuténka tak přestává být objektem, který pozorujeme a popisujeme, a stává se entitou, se kterou můžeme skrze báseň promlouvat. Tento proces postupného zpřítomňování smuténky by měl učitel s žáky zvědomit, popsat cestu, kterou společně ušli a která je zároveň integrální součástí básně a její magické schopnosti tvoření.

Na závěr zopakujeme úvodní aktivitu, kdy jsme hledali konotace spojené se slovem SMUTÉNKA, tentokrát však budeme mít na paměti báseň. Smuténka tak bude pravděpodobně obohacena o konotace podzimu, dávna a zpěvu. Tento posun můžeme podrobit reflexi, nebo nechat v žácích pouze doznít.

6.4. Chvíle

Práci s druhým oddílem sbírky zakončíme básní Chvíle.

*Za žádnou pravdu na světě. / Ale jestli chceš, / za malý pětník ticha. // Je chvíle, která pŕlí krajinu. // Pokorný okamžik, / kdy někdo za nás dýchá.*¹¹⁵

Báseň začíná kontrastem mezi velkým a malým, přičemž to malé roste do důležitosti. I ten nejmenší kousek ticha je větší než všechna pravda na světě, v tichu je něco významného, co z něj dělá nejvyšší hodnotu. Důležité je také oslovení „jestli chceš“. Ticho je spojeno s někým druhým, nachází se v intimním prostoru lidského dialogu a chtění. Možná to z něj činí něco tak významného. Ve druhé strofě jsme konfrontováni s nemírností krajiny, která je však rozpŕlena pomíjivou chvílí. Okamžik vytažený z času a povznesený jako ta nejdůležitější věc na světě. Pouhá chvíle se stává tím důležitým, pŕlí nekonečný prostor, nachází se ve středu. Závěr básně obrací tuto nesmírnou velikost do malého intimního prostoru dvou lidí. Když za nás někdo dýchá, jde o jedno z nejsilnějších propojení, které může mezi lidmi panovat. Naši nejbližší by za nás dýchali. Dech je prastarý a zároveň prostý. Je to pouto mytické, ale uskutečněné v intimním prostoru jako něco veskrze lidského. Skácel v této básni ukazuje na malém prostoru obrovské přesuny mezi nesmírnem a intimitou, přičemž důležitá je právě chvíle vytržená z času, chvíle klidu a bezpečí.

Návrh didaktického uchopení textu

Při práci s básní Chvíle je pro nás důležitý kontrast velkého a malého, cesty k intimním lidským prostorům a drobná chvíle, která září ve své velikosti. Žáci opět pracují pouze s poslechem textu. U této básně může tento způsob činit problémy pro její významovou hutnost. Pokud by třída práci pouze s poslechem nezvládala, dáme jim text k dispozici. Pro vstup do básně položíme žákům po prvním poslechu otázku, co je pro ně v básni velké a co malé. Záměrně pracujeme s poměrně vágním zadáním, otázka by měla být spíše impulzem pro začátek komunikace s básní, její uchopení a konkretizace je pak zcela na individuálním přístupu žáků. Není třeba tuto otázku zodpovídat nahlas, odpověď si zapíše každý žák sám pro sebe a slouží mu jako základní porozumění básni. Po prvním poslechu by měli žáci dostat možnost jakýmkoli způsobem se k básni vyjádřit. Je možné, že některá reflexe navodí dostatečně silnou a zajímavou didaktickou situaci, kterou bude zajímavé dále rozvíjet. Pokud se tak nestane, vede učitel žáky k posunům v básni na ose nesmírné – intimní. Žáci se při druhém poslechu snaží

¹¹⁵ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 85), s. 188. Další citace tamtéž.

zachytit vývoj básně právě na této ose.¹¹⁶ Zlom na ose je veden už v první strofě, kdy se z prostoru nesmírného majestátu pravdy překlápíme do intimního prostoru oslovení jiného člověka, navíc k malému pětníku ticha. Žáci by k tomuto poznání měli dospět.

Zásadní pro nás bude nyní pochopení intimity navozené oslovením. Žáci dostanou za úkol přečíst si první sloku dvakrát navzájem ve dvojicích, ale jednou vypustit druhý verš. Hledáme poté, čím se báseň vypuštěním oslovení mění, kdy je nám bližší a proč. Obdobně můžeme pracovat s poslední slokou, kdy zkoumanou obměnou bude změna NÁS na MĚ. Cílem je pochopit vytváření intimního mezilidského prostoru básně. Na závěr se vrátíme k motivu chvíle a k ose nesmírné – intimní. Chvíle je drobným intimním okamžikem, zároveň je ale v básni svou důležitostí nesmírná. Na závěr práce si báseň řeknou žáci navzájem ve dvojicích, čímž bude podtrhnut intimní mezilidský prostor, který báseň vytváří. Do čtení ve dvojicích žáky nenutíme. Komu je tato činnost nepříjemná, neúčastní se jí, položí hlavu na lavici a jen poslouchá znění básně okolo sebe. Můžeme takto zakončit i práci s celou třídou, kdy všichni pouze poslouchají učitelův přednes, ale s vědomím ušlé cesty. Ve všech variantách se žáků ptáme, zda a jak se jejich vnímání básně proměnilo.

6.5. Dno

Práci se sbírkou *Smuténka* zakončíme básní z posledního oddílu sbírky *Crambe tataria*. Volím k tomu báseň *Dno*, která svým způsobem dovršuje budování významu napříč sbírkou. „Celistvá kompozice sbírky je tak dovršena: z krutých sond do tmy obeznávaného světa přes ticho *Smuténky* až do nebeského „dna“, z něhož skládáme sami sebe.“¹¹⁷ Poslední oddíl je rámován dvěma básněmi s tematikou války, častým motivem je lov. Básně získávají dynamiku, stávají se vědomým zápasem. *Dno* se této charakteristice poněkud vymyká.

*Vzpomeň si, jak jsme sbírali / u hájovny křik / divokých husí. // Rybník byl na zimu vypuštěný.
// Nad černým dnem - / v přísných a potrhaných řádkách / letěla hejna. // Ze střechy křídel /
jsem skládal vlastní dno.*¹¹⁸

¹¹⁶ Důležité je, že tyto hodnoty byly žákům předloženy učitelem, nemusí tedy s nimi souznět. Žáci mají možnost vnímat báseň například jenom jako intimní, nebo nahradit krajní pozice na ose. Nepředpokládám, že by se tak děla, nicméně pro úspěch práce je nutné žákům tuto svobodu zachovat.

¹¹⁷ Kožmín Zdeněk: *Svět viděný z polní cesty*, in Kožmín, Zdeněk: *Studie a kritiky*, Praha: Torst, 1995, s. 200.

¹¹⁸ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 85), s. 208.

Nesvádí se tu souboj se zbraněmi, ani zde není motiv lovu. V básni se odehrává boj o vytvoření jistoty vlastní duše, svého dna. Básníkovo dno je vysoko na nebi, vystoupal nad černé dno rybníka. Povznáší se výš, odpoutává se od země skrze přísné řady letících hus. Kontrast ptáků letících na nebi a vypuštěného rybníka je zde velice důležitý. Tato mytická událost je však opět uvedena jako vzpomínka navozená intimním rozhovorem. Báseň začíná oslovením „vzpomeň si“, jsme tedy v intimním prostoru blízké lidské interakce. Z nebes skládáme sami sebe, naše dno je nebeské, mytické, ale to vše se děje ve vzpomínce, která je křehká, patří jen dvěma lidem, a proto je důležitá. Básník skládá sám sebe v nesmírné velikosti nebe a husího letu, ale zároveň v intimním prostoru vyprávěné vzpomínky.

Návrh didaktického uchopení textu

Báseň je pro žáky k interpretaci velice obtížná, to však nemusí být na škodu. Pro naši práci se *Smuténkou* se stal stěžejním motivem intimní prostor básně, vykoupení v něm obsažené a jeho velikost. Tyto motivy můžeme sledovat i zde. Není třeba, aby žáci dokázali popsat, jaké významy nese skládání si vlastního dna, pouze je důležité, aby vnímali, že jde o něco zásadního v životě člověka, o něco určujícího. Učitel může žákům pomoci uchopit obraz lidského dna dalšími otázkami a podněty. Co je na dně vás? Je něco ve vás tak hluboko, že je to na dně vaší duše? Vlastnost, vzpomínka, věc? Kdybyste byli vypuštěni jako rybník v zimě, co ve vás zůstane?¹¹⁹ Takto můžeme vést žáky k vlastnímu uchopení obrazu básně. Funkci oslovení můžeme opět ohledat pomocí variací prvního verše: „Vzpomínám, jak jsem sbíral...“ Jak se promění žákovské vnímání básně při takovéto variaci? Pokud mají žáci za sebou práci s básní Chvíle, bude pro ně pojmenování kontrastu důležitosti aktu budování vlastního dna a intimity hovořené vzpomínky snáze uchopitelné. Zde je významnost ještě umocněna budováním sebe sama, iniciačním aktem života.

6.6. Závěrem

Způsoby práce navržené v této kapitole často pracují s intuitivním a emotivním vnímáním básnického textu, vycházejí z předpokladu, že báseň na nás dokáže působit i jinými složkami, než je sémantickologická struktura. Takováto práce může být pro mnoho žáků přístupnější než metoda interpretačního dialogu, navíc v žácích nebuduje představu poezie jako něčeho, čemu můžu porozumět pouze s krajním vypětím intelektu. Zároveň se zde však skrývá velké

¹¹⁹ Jedná se o velmi intimní otázky, žáci musí dostat možnost o nich nemluvit. Hledají tedy odpověď každý sám pro sebe, se třídou se podělí jen ti, kdo o sdílení stojí.

nebezpečí povrchnosti práce a uvážnutí v pouhých dojmech. Vše je třeba vždy opírat o text, učitel musí stále kontrolovat, aby výstupy z činností vypovídaly o textu samém, popřípadě o žákovské komunikaci s ním a neustále žákům tento proces zvědomovat. Jen v tom případě může práce navržená v této kapitole vést k vědomé komunikaci žáků s básnickým textem.

7. Čtyřikrát čtyři čtyřverší

Naděje s bukovými křídly přináší dvakrát sto čtyřverší psaných v sedmdesátých letech – v době, kdy Skácel nemohl publikovat. Skácel nachází ve čtyřverší unikátní formu, pomocí níž může budovat svůj básnický svět. Vrací se zde mnoho motivů, které známe z předcházející Skácelovy tvorby, vznikají nové vztahy a přesahy. „Všech dvě stě čtyřverší knížky *Naděje s bukovými křídly* má kouzlo naprosté soběstačnosti každého z nich i kouzlo mnoha spojení, která se tu realizují. A stejně tak má půvab krásné hry se slovy a s životní empirií i sílu nesmlouvavých pravd, jež tu jsou vyslovovány náznakově i zcela přímo. [...] Skácelovi se podařilo něco nemírně vzrušujícího a významného: vyslovil svůj básnický svět neustálých objevných metamorfóz, ale současně nezbytných konstant a návratů jako zvláštní harmonickou rozpornost.“¹²⁰ Mnohá čtyřverší vstupují zároveň do polemických vztahů „vyvracejí se či vstupují do neustálého napětí smyslu“. Motivů, které můžeme ve sbírce nalézt, je celá řada a obzvláště při využití čtyřverší ve škole velice záleží na výběru konkrétních básní, přičemž jen těžko můžeme mluvit o nějakých básních typických, či snad stěžejních. V této sondě tedy budu postupovat jiným způsobem než doposud. Mým cílem bude navrhnout vlastní kompozice vybraných čtyřverší, které vždy budou sledovat postihnutí vybraného motivu. Z toho důvodu předpokládám práci vždy s celým souborem čtyřverší, budu tedy vždy vybírat nejvíce čtyři, aby bylo možné práci zvládnout v rozumném časovém rozsahu. Zkoumanými motivy budou ticho, tma, smrt, a reflexe básnické tvorby a formy čtyřverší jako takové.

Čtyřverší umožňují pracovat v hodině s více básněmi najednou v kratším časovém rámci. Předpokládám vždy práci s navrženou sadou čtyř čtyřverší s tím, že se se žáky budeme zaměřovat na předem vytyčený motiv. Pokusím se zde využít některých metod dramatické výchovy. Jako inspirace mi poslouží monografie Evy Beránkové *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*¹²¹ a Radka Marušáka *Literatura v akci*.¹²² Marušák v knize *Literatura v akci* mimo jiné píše: „Činnost, zkušenost, zážitek, prožitek jsou principy, které jsou v dramatické výchově spojeny s principem *hry*, především hrou symbolickou, hrou jako, hrou na..., přičemž základním materiálem herního zobrazování je sám člověk. Základem hry v dramatické výchově je přijetí *fikce*, základním metodickým aparátem potom různé typy *rolových her* uplatněných v různě strukturovaných námětových hrách, které mohou být

¹²⁰ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. č. 82), s. 129.

¹²¹ Beránková, Eva: *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*, Plzeň: Fraus, 2002.

¹²² Marušák, Radek: *Literatura v akci*, Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2010.

dramatické (s problémem, rozporem, konfliktem) i nedramatické.¹²³ *Literatura v akci* spojuje metody dramatické výchovy s prací s narativními texty, narativ je zde hlavním pojítkem mezi dramatickou výchovou a literaturou. Důraz na individuální přístup k žákovi, prožitek a tvořivou práci však dělá z dramatické výchovy dle mého názoru vhodný doplněk k racionálnímu a logickému přístupu k poezii. Lyričnost práci metodami dramatické práce jistě komplikuje,¹²⁴ nenacházíme oporu v ději ani v dramatických situacích, které nám text nenabízí. Marušák pro takovéto texty, které jsou nevhodné pro využití metod dramatické výchovy, nabízí mimo jiné tuto možnost: „*Metody dramatické výchovy vytvářejí cestu k textu* – při takovémto způsobu uplatnění metod dramatické výchovy stojí text na konci cesty, předcházející aktivity vytvářejí zázemí pro jeho hodnotnější přijetí (aktualizací tématu, budováním představ, zpřítomňováním dobových skutečností, faktů ze života autora apod.).“¹²⁵ Zde se před námi otevírá jedno pole možností, tedy usnadnění žákům vstup do textu pomocí předchozího vlastního prožitku. Pokud uvažujeme nad subtilním básnickým světem Skácelových čtyřverší, je takovéto naladění na téma či motiv textu, citlivě vedené učitelem, jistě žádoucí.

Jak Červenkovu, tak Cullerovo pojetí fikčnosti lyriky, byť navzájem protichůdné, nám dávají možný půdorys pro využití metod dramatické výchovy i při práci s textem samotným. Ať už chápeme lyriku jako fikční svět, který konstruuje lyrický subjekt, či jako zcela nefikční výpověď básníka o reálném světě, jde stále o svět, do kterého můžeme proniknout a s kterým můžeme nakládat a poznávat ho. V předchozích sondách jsme ho také podnikli, byť jinými metodami. Nemůžeme se tedy opřít o narativ a dramatické konflikty, ale můžeme nahlédnout propojení našeho světa a světa básně, báseň dokáže modelovat naše prožívání a vnímání témat a motivů v ní obsažených. Svět textu a svět vnímatele dokáží navzájem komunikovat a tuto komunikaci můžeme poznat, prožít a posléze popsat pomocí metod dramatické výchovy. Důležité však je mít stále na paměti, že sledujeme především cíle literární (motivická výstavba, smysl textu, interpretace apod.), ne dramaticko-výchovné. Metody dramatické výchovy se stávají prostředkem komunikace s literárním textem, skrze který bychom měli dojít k literárním poznatkům o textu, k jeho možným interpretacím či významům. Je tedy důležité práci doplnit

¹²³ Marušák, Radek: *Literatura v akci*, Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2010, s. 38.

¹²⁴ Machková, Eva: *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatickosti*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2., dopl. vydání, 2012.

¹²⁵ Marušák, Radek: *Literatura v akci*, Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2010, s. 52.

reflexí, diskuzí či zvědoměním vedeným učitelem, který v těchto následujících aktivitách akcentuje složku literární.¹²⁶

7.1. Ticho

Chyba broskví

10 / je ticho pták je v hrdle smyčka / a poté zpěv a zalknutí / a klíček kterým kličí zrno / a lidé na klíč zamknutí¹²⁷

35 / jsme znovu němi otlučená / kolébka řeči nemá dno / a kdo se nyní dotkne ticha / rozkolébá je naprázdno¹²⁸

Oříšky pro černého papouška

62 / tak nepatrný ždibec ticha / že z něho nelze nahlas krást / kus prkynka a kousek drátu / a dohromady myší past¹²⁹

64 / ticho jsme zapomněli bez lásky / nemohlo trvat za trest nepoznáme / pěšinky vyšlapané bělásky / na konci léta školákům tak známé¹³⁰

Čtyřverší 10 ukazuje ticho nejen významově, ale i svou grafickou formou. V zámlkách prvního a druhého verše je ticho zpřítomněno v samotné matérii básně, při čtení potichu i nahlas ho zakoušíme na vlastní kůži. Ticho představuje hraniční prostor, je to ticho umlklého zpěvu a řeči a zároveň ticho malého zrodu. Život a smrt, zpěv a zalknutí vychází z ticha jako svého předpokladu. Ticho je na samém počátku básně, na počátku odvíjení významu, zároveň je fyzicky přítomno v prvních dvou verších. Čtyřverší končí dvojím tichem zrodu přírody a mlčením lidí, ticho je prezentováno v ambivalentní pozici základní entity, která stojí za básní – ticho mytické. Mytizované ticho nacházíme i v čtyřverší 35. Zde je ticho lidské, které se

¹²⁶ Při volbě metod dramatické výchovy je třeba více než kdy jindy brát v potaz klima ve třídě a zkušenost třídy s takovou prací. V navržených postupech předpokládám žáky, kteří již mají s metodami dramatické výchovy zkušenosti, není to jejich první setkání.

¹²⁷ Skácel, Jan: *Básně II*, ed. J. Opelík, Brno: Blok, vyd. 3., 2008, s. 10.

¹²⁸ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 104.

¹²⁹ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 169.

¹³⁰ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 170.

rozprostírá přes nekonečnost času – jsme ZNOVU němí. Jako kdybychom putovali od ticha do ticha, dětství a smrt se setkávají v nebytí v tichu, které stojí mimo čas za našimi životy. Je ale dosažitelné, můžeme se ho dotknout – možná ale jen básní. 62 přináší drobné ticho jako významnou entitu, nelze z něj krást, je veliké ve své stálosti. Ticho se zde opět propojuje se smrtí, je v něm obsažena MYŠÍ PAST, drobný prostor ticha a smrti. 64 pak ukazuje ticho ztracené s láskou. Zapínáme ticho, protože netrvá bez lásky. Je to ticho spojené s dětstvím, křehké ticho kroků bělásků (podobné tichu klíčícího zrna). Dětství má přístup k onomu tichu za slovy a bytím, k tichu, na které zapomínáme.

Skácelovo ticho nás propojuje s mnoha hodnotami bytí, je přítomno za ním. Je přítomno stále, jiné ticho za zvukem. Ve skácelovském světě úzce souvisí s mýtem, s dětstvím, se smrtí i s láskou. Ač vchází do nejrůznějších stavů, zůstává nesmírnou entitou stojící za bytím, za básní. Entitou, která prolíná do našeho světa a ukazuje se v něm podobně, jako se přímo ukazuje ve čtyřverší 10.

Návrh didaktického uchopení textů

Cílem navrženého metodického postupu je pomocí kompozice čtyřverší proniknout ke skácelovskému tichu, vztáhnout ho k vnímání ticha v našem aktuálním světě a poznat entity, které se s ním propojují. Využijeme vedle metod dramatické výchovy i fikční světy čtyřverší, pomocí kterých můžeme nahlédnout spojitosti ticha s dalšími entitami v nich obsažených. Nebudeme se věnovat manifestaci ticha pomocí grafického záznamu básní – k tomu by bylo potřeba jiných metod. Popsání motivu ticha je pro Skácelův básnický svět zásadní, pracuje se s ním v mnoha dalších básních. Poznání ticha skrze čtyřverší v jeho různých podobách má za cíl poskytnout žákům možnost se k němu vztáhnout, uchopit ho sami pro sebe, vztáhnout jeho významy k významům našeho světa. Tím u nich vytvoříme předpoklad pro snadnější zacházení s tímto motivem v dalších Skácelových básních.

Před prací s texty využijeme metodu tvorby živých obrazů¹³¹ k ohledání motivu TICHA v žakovském předporozumění. Cílem práce je konfrontovat ticho v našich představách s tichem, jak se nám ukazuje ve skácelovském světě. Žáci utvoří dvojice a jejich úkolem je vytvořit živý obraz, který zachycuje situaci, kdy se ve vlastním životě setkávají s tichem

¹³¹ Živý obraz je nehybná kompozice v prostoru vytvořená z těl žáků. Živý, protože je vytvořen samotnými žáky, obraz, protože jde o kompozici nehybnou, zastavenou v čase. Může vyjadřovat konkrétní situaci, ale může mít i povahu metaforickou nebo symbolickou.

(mohou zobrazovat lidi, zvířata i věci). Mají za úkol pojmenovat, jaké je jimi zobrazované ticho, jaké se k němu poji pocity. Je možné určit část třídy za pozorovatele, kteří se pokusí pojmenovat pocity z ticha, které aktéři mají (ticho příjemné, ticho zlé). Důležité je, aby žáci dokázali přesně popsat zobrazovanou situaci včetně jednajících postav – zjistíme tak, s jakými dalšími entitami se v jejich myslích ticho propojuje (samota, klid, příroda, smrt, rozchod, láska). Poté žáci dostanou k dispozici čtyři vybraná čtyřverší, jejich úkolem bude vybrat to, které je v podle nich v nějakém vztahu s jejich obrazem (může vyjadřovat stejný pocit, nebo být naprosto v rozporu). Tímto způsobem žáci snáze uchopí básnické texty, mají totiž za sebou vlastní ohledání tématu a pocitů, které mohou porovnávat. V dalším kroku vyjdeme z fikčního světa žáky vybraného čtyřverší, který je zobrazen lyrickým subjektem. Žáci dostanou za úkol vytvořit další živý obraz, který však bude vycházet z jevů fikčního světa básně, zadání je stejné, jako v prvním úkolu, tedy zobrazit ticho pomocí situace. Mohou pouze drobně upravit svůj původní obraz, nebo vytvořit zcela nový. Opět je důležité, aby dokázali situaci pojmenovat. Výstupem práce pak je pásmo dvou obrazů a básně. Žáci ukáží první obraz, který pojmenují, poté se přečte jimi vybrané čtyřverší a žáci ukáží svůj druhý obraz. V diskusi je poté nutné pojmenovat situace a jevy, které oba obrazy utvářely, nutné je také reflektovat výběr čtyřverší a podobnost či rozdílnost zobrazených tich. Pojmenováním situací a jednajících osob se dotkneme oblastí, které jsou spojeny s tichem v našem a skácelovském světě. Položíme žákům otázku, jestli je pro ně ticho důležité a jak se jim jeví jeho důležitost v básních. V ideálním případě dojdeme k podobným závěrům, jaké jsou zmíněny výše při analýze čtyřverší. Učitel poté na závěr v moderované diskusi o výsledcích práce vede žáky k zvědomení vlastních prožitků a popsání ticha tak, jak se jeví skrz tato čtyři čtyřverší.

7.2. Tma

Chyba broskví

8 / světlušky mají lucerničky / a křesadélka když je tma / vykřešou jiskru posvítí nám / a tma je často tma nás má¹³²

30 / noc jako vydra na klouzačce / svezla se z břehu šplíchl strach / a ptačím holátkům se zdálo / o lasících a o sovách¹³³

¹³² Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 90.

¹³³ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 101.

Oříšky pro černého papouška

*67 / ať temno světlu ustoupí / ta prosba stále tkví / jak zbytek rzi a jako v snách / na slunečních
ach hodinách*¹³⁴

*80 / v kožíšku nosí krtek tmou / tu nezahlédl nikdo z lidí / taková tma se neuvidí / ten samet z očí
nevymnu*¹³⁵

Čtyřverší osm ukazuje v kontrastní pozici světlušky a tmou. Na začátku básně stojí světlušky, světlo je téměř absolutní, v průběhu básně však tma nabývá vrchu. Důležité jsou zde grafické předěly, které vytváří jinou strukturu básně, než je dělení na jednotlivé verše. Přesmyk mezi světlem a tmou je pak realizován v sekvencích „když je tma / vykřešou jiskru“ a „posvítí nám / a tma je často“.¹³⁶ V první sekvenci světlo ještě poráží tmou, v té druhé už má tma navrch, což je podtrženo poslední sekvencí, která zní na konci básně: „tma nás má“.¹³⁷ Stejně jako na začátku stojí samotné světlušky, konec patří zcela tmě, která si pro sebe uzmulu konec básně stejně jako nás. Báseň přináší mrazení zvláštního strachu, závěr není fatální, světlušky stále mohou posvítit do tmy, která „nás má“. Tma je však entitou, která stojí v pozadí našeho bytí, je kdesi za námi. Podobně mravenčivý strach cítíme i z čtyřverší 30. Strach je ukázán v druhé půlce básně – šplíchá z vody a dostává se do snů ptačích holátek. Opět zde však necítíme žádnou fatalitu, je to strach přirozený, strach, který tvoří základ koloběhu života v přírodě. Jako by tmou přicházel starý strach, který máme zasutý kdesi hluboko v sobě. V 67 se situace poněkud posouvá. Ze TMY a NOCI se stává TEMNO, které už je zobrazeno negativně, prosíme, aby ustoupilo. Prosba je stálá, stejně jako temno. Stín slunečních hodin totiž bude světlu stále ustupovat, ale nikdy nezmizí. Prosba i temno tedy stále trvají v nehynoucím koloběhu slunečních hodin. Čtyřverší 80 nabízí opět TMU, tentokrát je to ale tma nejpřívětivější. Je to teplá tma krtčího kožíšku, tma, která je za lidským zrakem. Sametová tma, kterou nikdy neuvidíme, ale zároveň ji nedokážeme vymnout z očí. Vracíme se tak ke tmě, která „nás má“. Je naší součástí za našima očima navždy těsně nespátřená. Tma větší, než jsme my, tam někde za. Nelze na ni aplikovat lidská hodnotící hlediska. Je to tma přirozená a mytická, podobně jako TICHŮ.

¹³⁴ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 125), s. 172.

¹³⁵ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 178.

¹³⁶ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 90.

¹³⁷ Tamtéž.

Návrh didaktického uchopení textů

Podobně jako v minulé kompozici i zde je cílem navrženého metodického postupu ohledání motivu tmy v jeho různých podobách. Zde jsme v poněkud jiné pozici, motiv tmy není pro Skácelův básnický svět tak příznakový, jako ticho, nalézáme se tedy v prostoru, který se pojí se specifickým světem čtyřverší. Ohledáváme tedy tmu a pozice, jaké zaujímá. Důležitá je i proměna motivu tmy mezi jednotlivými čtyřveršími. Tato zdánlivá neslučitelnost či opozitnost je v této sbírce důležitým principem, který můžeme se žáky takto pojmenovat – tma, která vlastní nás, tma vlastněná námi, tma negativní i pozitivní.

Opět začneme ohledáním motivu TMY bez čtení textů. Žáci stojí v kruhu, jeden z nich stojí uprostřed a má zavřené oči, ostatní žáci na něho promlouvají ze tmy, mohou také vytvářet pouze zvuky. Cílem je realizovat takové promluvy a zvuky, které v určitých situacích můžeme opravdu slyšet ve tmě (zvuky lesa, přání dobré noci apod.). Žák uprostřed se pokaždé pokusí pojmenovat, jaká je pro něj tma naplněná tímto zvukem (děsivá, nepřátelská, bezpečná). Je možné do středu kruhu postavit více žáků a vnímání tmy tak zmnožit. V určitém okamžiku promluví učitel a přečte čtyřverší 8. Žák/žáci v kruhu se pokusí pojmenovat tmu, ze které přichází tato slova. Žáci se poté rozdělí do čtyř skupin, každá dostane k dispozici jedno čtyřverší. Zadání je podobné, ale tentokrát stojí obráceně: Pokuste se vymyslet zvuky či slova, která se ozývají ze tmy ve vaší básni. Skupiny pracují samostatně, učitel působí jako rádce a opora pro nalezení cesty k básni. Poté dojde k prezentaci práce. Skupina vždy prezentuje své zvuky ze tmy, zbytek třídy je recipuje se zavřenýma očima a vždy se pokusí pojmenovat pocity, které z konkrétní tmy má. Na závěr vždy učitel přečte příslušné čtyřverší. V reflexi je dobré se žáky mluvit především o tom, proč se rozhodli pro konkrétní zvukové realizace. Poté mluvíme přímo o básních, učitel žáky vede k reflexi prožitku a pojmenování objeveného. Ptáme se poté, zdali dokáží žáci nalézt něco, co je všem tmám v básních společné, jestli je něco spojuje. Pokud to situace umožňuje, vedeme žáky k reflexi vztahu tmy, strachu a lidí.

7.3. Smrt

Chyba broskví

62 / líbeček dávný z časů maminčiných / pověra růže na prut odraná / aby smrt u nás nesedla si za stůl / nesmělo prádlo viset do rána¹³⁸

¹³⁸ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 117.

86 / před navždy posledními vrátky / až otevřou se maličko / vrátí se dětská slza zpátky / a skutálí se pod víčko¹³⁹

Oříšky pro černého papouška

27 / přijmu ji jako zlatý lem / jedinou svoji jiná není / přespříliš zápasil jsem s andělem / a chromý jsem a unavený¹⁴⁰

48 / maminko nejsi je to dávno / a my jsme malou chvíli zbyli / udělali jsme toho málo / a ani smrt jsme nezabili¹⁴¹

Smrt se zřetelně propojuje s dětstvím. Vidíme to ve čtyřverší 86, kde je smrt a dětství propojeno v návratu dětské slzy. Jako by čas na chvíli běžel nazpátek, dětství a smrt jsou dvě strany téže mince. Smrt je tím zněžněna, stojíme před VRÁTKY, ne před VRATY nebo DVEŘMI, v této zdobnělině je navíc vepsáno slovo ZPÁTKY, které je s ní propojeno rýmem. Smrt se tak nejeví fatálně, ale jako něco blízkého, co je v našem životě přítomné už od počátku. 62 a 48 pak propojují motiv smrti s MAMINKOU a DÁVNEM. Všechny tři motivy tu stojí vedle sebe, přítomná je i snaha (marná, úsměvná, milá či lidská) o porážku smrti – ať už je to pomocí pověrečného prádla, které nesmí viset do rána nebo blíže nespecifikovaného zabití smrti. Dávný boj se smrtí, který je však vždycky prohraný, zůstává dávná vzpomínka na maminku, která tak vlastně smrt překlenuje. Opět ale nečelíme fatalitě smrti, básně jsou spíše lidským povzdechem smíření a vzpomínky. Ve čtyřverší 27 je pak přímo tematizováno přijetí smrti, té jediné svojí. Smrt zde bytostně přináleží k člověku, je jenom jedna, ta má. Smrt je přijatým vykoupením po dlouhém zápase, které přichází smířeně.

Návrh didaktického uchopení textů

Motiv smrti je velice křehký a pro mnoho žáků může být zacházení s ním náročné a emotivní. Nebudu zde tedy pracovat s metodami dramatické výchovy, protože vlastní emoční prožitek motivu smrti není pro žáky žádoucí, navíc bych zde mohl narazit na složité individuální životní situace, které by mohly žáky emotivně zasáhnout.¹⁴² Při práci s takovýmto tématem se mi zdá lepší naopak pomoci žákům uvažovat nad ním s nadhledem a odstupem, emotivní a prožitková

¹³⁹ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 129.

¹⁴⁰ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 127.

¹⁴¹ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 48.

¹⁴² S tím je samozřejmě třeba počítat při jakékoli práci, která pracuje s hrou v roli a s prožitkem. Zde však vnímám riziko jako příliš velké.

zainteresovanost se mi nezdá vhodná.¹⁴³ I proto zde budu pracovat metodou srovnávání textů (i tak je třeba postupovat citlivě a znát třídu, se kterou pracujeme). Žáci dostanou text čtyřverší 86 a 27. Ptáme se jich, jestli v básních nachází něco společného, jestli jsou spolu v nějakém vztahu. Pokud pojmenují motiv smrti, ptáme se jich poté, s čím je tento motiv ve fikčním světě básně zobrazen, s čím vstupuje do vztahu. Vyjví se nám tak subjekt, dětství, slza a anděl. Ptáme se dále, v jakém je smrt s těmito entitami vztahu. Jde nám o zachycení motivu smrti, který nestojí ve fatalistické opozici k životu, ale je spíše jeho přirozeným partnerem. Poté žákům představím zbylé dva sonety. Ptáme se, jestli vstup motivu maminky do fikčního světa, který se kolem motivu smrti doposud utvářel, tento svět nějak pozměňuje. Vedeme žáky k poznání, že v básních 62 a 48 je naznačeno vzpírání se smrti, její odhánění či porážka, básně však nemají bojový nádech. Spojení této až přátelsky smířené nálady básní s motivem maminky, která se stává smutně milou vzpomínkou a která smrt překlenuje, by mělo stát v závěru hodiny.

7.4. Reflexe tvorby

Chyba broskví

6 / básníci zelení a vrání / ptají se za nás kde je vina / pak usínají rozedraní / na tvrdém loži z psího vína¹⁴⁴

Oříšky pro černého papouška

18 / básníci básně neskládají / báseň je bez nás někde za / a je tu dávno je tu od pradávna / a básník báseň nalézá¹⁴⁵

49 / štíhlý jak váza pro jediné kvítko / flétnička hněvu verš a křehký je / a krása uvázne jak srnka za kopýtko / a sama o sebe se rozbije¹⁴⁶

97 / dospělé básně chodí vzpřímené / čtyřverší ale čtyřverší má krátká / přicházejí za mnou po čtyřech / jak ovečky a oslík nebo pacholátka¹⁴⁷

¹⁴³ Je možné, že učitel pro konkrétní třídu vyhodnotí využití metod dramatické výchovy pro práci s tímto motivem jako vhodné, já však volím jinou cestu.

¹⁴⁴ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 89.

¹⁴⁵ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 147.

¹⁴⁶ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 163.

¹⁴⁷ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 187.

V těchto vybraných čtyřverších Skácel reflektuje samotnou básnickou tvorbu. Tomuto typu básní jsme se zatím vyhýbali, proto se mi zdá vhodné věnovat jim na tomto místě prostor. Čtyřverší 18 opět tematizuje bytostně skácelovský prostor ZA a DÁVNA. V tomto prostoru se nachází báseň stejně jako dříve TICHŮ. Báseň existuje ve věčném prostoru ZA naším bytím, v mytickém prostoru velkého jsoucna, ke kterému nemáme jiný přístup než skrze poezii. Ono jiné ticho za tichem můžeme nahlédnout pouze skrze báseň, jinak, nemůžeme o něm mluvit jinak než básní. Básník není tvůrce, je tím, kdo nalézá básně v prostorech ZA, umí nahlédnout do hlubších vrstev světa a najít báseň, která o nich dokáže vypovídat. Báseň se tedy stává součástí mytické existence, souvisí s výše zmíněným skácelovským zvýznamňováním malého. Stejně tak v básni 6 je básník někdo, kdo může víc než jiní, může se ptát za nás, má hlas k vyslovení podstatného. 49 pak reflektuje křehkost verše a jeho malý prostor, který je „štíhlý jak váza pro jediné kvítko,¹⁴⁸ a přesto se v něm mohou ukazovat nemírné prostory. Sám sebe však rozbíjí, jako by zachycení skutečnosti do slov tuto skutečnost zabíjelo. Jako kdybychom pojmenováním zároveň ztráceli to, co chceme pojmenovat. Ani báseň tak možná není cestou k věcem ZA, možná že cestu sama rozbíjí tím, že ji vytváří. 97 pak reflektuje samotou tvorbu čtyřverší, která přicházejí jako „ovečky a oslík nebo pacholátka“.¹⁴⁹ Čtyřverší tak získává milost a něhu, blízkost a známost. Stávají se nám blízkými, příchodem po čtyřech pak připomínají batolata, na která čekáme s otevřenou náručí. Zatímco básně musí básník nalézat, čtyřverší přicházejí sama, básník v nich nachází přirozenou formu projevu a výpovědi o světě.

Návrh didaktického uchopení textů

Čtyřverší poskytují unikátní příležitost nahlédnout, jak Skácel reflektuje samotnou básnickou tvorbu. Takovéto meta básně by mohly být výborně využitelné při výuce, protože reflektují samy sebe. Básnická tvorba je v nich ukázána jako něco nesamozřejmého, udělaného, jako něco, o co musíme usilovat. Tuto kompozici můžeme využít i jako úvodní texty pro výuku lyriky. V našem případě budeme sledovat Skácelovo pojetí básně, důležité je pro interpretaci propojení básně a prostoru ZA v čtyřverší 18. Cílem práce je, aby žáci dokázali na základě této kompozice vyjádřit své mínění o básni jako takové.

Vraťme se k metodám výchovné dramatiky, tentokrát využijeme improvizované rolové hry. Žáci se rozdělí do dvojic, jeden z nich vždy přijme roli básníka. Role druhého ze dvojice se

¹⁴⁸ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 163.

¹⁴⁹ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 187.

může lišit: kamarád v hospodě, novinář, příbuzný. Žáci spolu vedou jednoduchý rozhovor, který se však musí točit okolo básní a poezie. Poté, co si žáci ve dvojicích takový rozhovor vyzkoušejí, vstoupí do role básníka učitel. Třída přijme kolektivní roli a odehrává se stejná situace. Po vhodné otázce učitel neodpoví svými slovy, ale použije slova čtyřverší 6, 18 nebo 49. Ideální pro to je báseň 18, která může odpovídat na položenou otázku např.: Kde berete inspiraci pro své básně? Po zaznění čtyřverší má každý žák za úkol nahlas vyslovit myšlenku své postavy. Poté všichni vystoupíme z rolí a učitel přečte žákům zbylá čtyřverší. Vedeme se žáky diskuzi o tom, jestli se vztah k básním a poezii v jednotlivých čtyřverších proměňuje a jakým způsobem. Poté si sedneme s žáky do kruhu, ve kterém leží tři čtyřverší. Žáci mají říci doplnění věty „báseň je...“ Každé navržené doplnění napíše na papír a vloží do kruhu. Stejně tak můžeme použít větu „básník je...“ Na úplný závěr práce učitel přečte čtyřverší 97, kterým může hodinu uzavřít, nebo s žáky reflektovat, jak se v básni jeví samotné čtyřverší.

7.5. Závěrem

Při práci se Skácelovými čtyřveršími jsem zvolil metodu výběru čtyř básní, které sdružuje konkrétní předem určený motiv, který hraje významnou roli v básnickém světě Skácelových čtyřverší. Nejde však o jediné možnosti práce se sbírkou *Naděje s bukovými křídly*. Stranou jsem ponechal například práci s významnými sousedstvími ve sbírce, kdy básně jdoucí za sebou vstupují do zajímavých významových kompozic. Paleta motivů by samozřejmě mohla být širší, stranou jsem nechal například motivy ČASU, PRAVDY a SMUTKU. Velice plodným způsobem práce by bylo přiložení jednotlivých čtyřverší k jiným Skácelovým básním. Vznikly by tak nové možnosti významu, básně by mohly být nově uchopeny. Jak bylo řečeno, ve čtyřverších se znova vyjednává dříve ustanovený básnický svět, mají tedy k rozpuštění do zbytku díla dobré předpoklady.

Pracovali jsme především pomocí metod dramatické výchovy (pokud to bylo vhodné vzhledem ke zkoumanému motivu). Takovýto způsob práce se zaměřuje na prožitek a tvůrčí činnost žáků, je vhodným doplňkem pro racionální interpretaci básní (jako je například interpretační dialog). V hodinách literární výchovy je však i při použití těchto metod mít na paměti, že cíle práce by měly zůstat literární. V těchto konkrétních navržených postupech zůstává vždy hlavním cílem činnosti popis proměn jednoho ze stěžejních motivů Skácelových čtyřverší. Naplnění tohoto cíle přichází v průběhu práce, je však třeba ho na závěr žákům zvědomit pomocí reflexe činnosti, diskuze o práci či jiné metody. Tímto způsobem může dojít k rozvoji žakovského vztahu s básní i jejich kompetencí pro komunikaci s básnickým textem.

8. Čas ve sbírce *Kdo pije potmě víno*

V této sondě se budeme zabývat poslední Skácelovou sbírkou vydanou za jeho života,¹⁵⁰ tedy sbírkou *Kdo pije potmě víno*, kterou cestu Skácelovým dílem uzavřeme.¹⁵¹ Považuji za důležité zabývat se při nahlížení celku básnickova díla (byť výběrového) posledním dílem, jehož výslednou podobu ovlivňoval. Sbíрка pomůže otevřít téma času, které jsme sledovali v prvních třech sbírkách, nikdy mu však nebyl věnován prostor samostatně. Budeme se tedy dívat, jak se čas vyjevuje v této Skácelově sbírce, a vytvoříme tak možné pole pro srovnání mezi časoprostorem prvních tří sbírek a sbírkou poslední. Ze sbírky vybereme několik básní, které nám dovolí čas tematizovat a které zároveň vytváří básnické dominanty sbírky.

V této sondě budu hledat mimo jiné možnosti dalších typů umění při práci s poezií. V předchozí kapitole jsme se zabývali možnostmi dramatické výchovy. Zde využiji pro práci s básní Rosa coeli její zhudebněnou verzi. Skácelovy verše jsou zhudebněny často, mezi nejznámější patří písňe Jiřího Pavlici a skupiny Hradišťan. Zde však využijeme méně známou hudební verzi básně Rosa coeli v podání Vladimíra Veita z roku 2013. Budeme se věnovat také možnostem výtvarného umění a pohybu při práci s básněmi. Vpuštění jiných druhů umění do výuky literatury může mnoha žákům usnadnit kontakt s poezií. Využití jinak postaveného znakového systému umělecké povahy pro interpretaci básně může být pro některé žáky snazší než vyjádření myšlenek slovy. Zhudebněné básně navíc umožňují klást si otázky posunu významů vzhledem k dalšímu stupni interpretace. Jak se změní vnímání básně, když mezi námi a básní stojí někdo třetí?

8.1. Rosa coeli

Věnujme se nyní již zmiňované básni Rosa coeli, která zaujímá centrální pozici v prvním oddílu sbírky s názvem *Zaklínání v předminulém čase*. Již název oddílu nás výrazně posouvá do časové roviny, setkáváme se ne s časem minulým, ale s tím před ním. Tato předčasnost času se snoubí se slovem ZAKLÍNÁNÍ, které má samo o sobě přítomný charakter a směřuje do budoucna. Již v názvu sbírky se tak čas vyjevuje ve své monumentalitě. Sledujme utváření času v Rose coeli.

¹⁵⁰ Poslední vydanou sbírkou je *A znovu láska*, která však vychází po autorově smrti.

¹⁵¹ Sbírkou *A znovu láska* jsem se rozhodl nezařadit, protože na její výsledný tvar už autor nemohl mít vliv. Tento fakt přináší mnohé problémy i výzvy pro zařazení sbírky ve škole (jak pracovat s něčím, co nebylo dokončeno?), které jsem se rozhodl v této práci ponechat stranou.

Na celém světě není tolik ticha / jako když sněží v Dolních Kounicích / a probořenou střechou katedrály / snáší se k zemi bílý sníh // Slavík tam zpívá v létě celou noc / a nemá luna na cimbálek hrát / stříbrný nástroj který nemá strun / pod volným nebem v troskách kláštera // Ty holé zdi tu stojí po staletí / kde byla dlažba dávno roste pýr / z přadena touhy panna odmotává / a nad hlavou jí létá netopýr // Když odmotala všechnu hebkou přízi / složila ruce v klín a zatajila dech / na nebi zvolna zhasínají hvězdy / a netopýr jí usnul ve vlasech // A co jsou staletí a co je vlastně věčnost / než ve vesmíru opuštěný kout / Ve studni času utopil se kov / na dno té studny nelze dohlédnout¹⁵²

O básni *Rosa coeli* mluví Kožmín takto: „*Rosa coeli* je svými reáliemi i svou mytickou projekcí stmelena do celistvosti, na níž participuje prostota lidové slovesnosti s alchymií moderní poezie. Filozofie času tu je lehká i těžká. Čas se tu vznáší jako sníh i odvíjí osudově po zákonech touhy. (...) Čas je vepsán do úctyhodného stáří katedrály, ale také do vody, kam se propadá a kde může věčně tonout. Ve Skácelově času i prostoru je odevšad kamkoli blízko.“¹⁵³ V závěru citace Kožmín opět propojuje skácelovský prostor a čas. Tyto dvě entity stojí pospolu v celém Skácelově díle, prolínají se a doplňují. I *Rosa coeli* začíná prostorovou dominancí vertikály, která je však nalomená – sníh padá dolů, katedrála se tyčí k nebi, ale střecha se propadla. To má dvojí prostorový efekt: katedrála směřuje nahoru i dolů a zároveň je probořenou střechou vidět nebe a sníh může volně padat. I narušení vertikály tak potvrzuje její platnost. V prvních dvou strofách se nacházíme v čase poklidného trvání, bytí nebes a katedrály. Už zde však můžeme číst jistou dvojakost – katedrála se zjevuje jako majestátná skutečnost a zároveň jako troska, kterou porazil čas. Ve třetí strofě pak přichází velké trvání historického času PO STALETÍ, dlažba se proměňuje v travu, která jí prorůstá. Katedrála tak vrůstá do nového času a nového bytí. Čas se vyjevuje skrze touhu, která vždy touží do budoucna – přadeno touhy odvíjí tok času, toužíme směrem k něčemu. Odmotání vřetena nás poté přenáší na samotný konec času, kdy ustává pohyb, zhasínají hvězdy a usínají netopýři. Už není kam toužit. Závěrečná strofa vyjevuje v závěru básně rozpornost a nepopsatelnost času. Nesmírná velikost a hloubka věčnosti je opuštěným koutem, není ji možné vnímat lidskými měřítky. Věčnost zůstává osamocená, protože trvá vždy poslední. Utopením okovu ztrácíme možnost nabírat vodu ze studně času, ztrácíme nad ním jakoukoli moc a ani dohlédnout dna nedokážeme. Utopený okov studny času ukazuje nemožnost proniknout hlouběji do času, zůstáváme pouze

¹⁵² Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 268.

¹⁵³ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. č. 82), s. 145.

sklonění nad studní a hledíme do nepopsatelné hloubky. Kozmín píše, že se propadá čas, možná však tone naše schopnost čas nabrat do nádoby a pochopit. A přesto se toto všechno děje v jediném sněhu v Dolních Kounicích. V Cullerově pojetí má lyrika vždy přítomný charakter, má smysl vždy tady a teď v čase recepcce. Skácel tak v mnoha jedinečných okamžicích nabízí mohutnou pravdu o čase, která je vždy tady a teď. A tak i sněžení v Dolních Kounicích se stává věčností tady a teď lyrické básně.

Návrh didaktického uchopení textu

Zhudebněnou báseň¹⁵⁴ můžeme využít jako motivační vstup do práce s textem. Tím se však připravíme o zážitek z básně jako primárně textového a zvukově-slovního artefaktu. Nosnější je tedy využít hudební verzi později po počátečním ohledání básně a pokusit se porovnat náš zážitek z básně se zážitkem z hudby. Srovnání nám může poskytnout půdu pro zaujetí postojů k básni a přemýšlení o jiných pohledech na interpretaci. Báseň tedy žákům nejdříve přečteme bez textové opory. Budeme po žácích chtít, aby se pokusili vnímat plynulost básně, kterou můžeme vyjádřit i graficky – vlnovkou, rovnou čarou, tečkami.¹⁵⁵ Jde nám o postihnutí plynutí básně, které ve svém pravidelném plynulém rytmickém odvíjení ukazuje sílu a hloubku plynutí času. Poté se žáků ptáme, ve které sloce (pokud v nějaké) vnímají gradaci básně jako největší. Žáci by měli postihnout plynulost básně, která nemá rytmický gradační bod (rytmus zůstává pravidelný bez vnímatelných a postřehnutelných změn), zároveň mohou vnímat významovou gradaci v předposlední či poslední strofě. Dále se žáků ptáme, jak by popsali čas básně, opět jim můžeme pomoci výběrem: klidný, rychlý, nestálý. V této chvíli se zaměříme na sémantiku slov pojících se s časem, jako je VĚČNOST, STALETÍ, STUDNA. Významy těchto slov by měly korespondovat s popisem času, který žáci vybrali – báseň dělá to, o čem mluví.¹⁵⁶ Pokud tomu tak nebude, je třeba tuto skutečnost podrobit reflexi.

V tuto chvíli žákům pustíme zhudebněnou verzi básně. Otázky zůstávají stejné: hledáme gradaci písničky a ptáme se po povaze času básně, který bude tentokrát vnímán skrze hudbu a zpěv. Je jen těžko odhadnutelné, k jakým závěrům žáci dospějí. Píseň se nachází ve velice klidném a pomalém toku času, jednotlivé sloky se nesou ve stejné melodii i náladě. Drobnou gradaci mohou žáci vnímat v předposlední sloce zvýrazněním kytarového doprovodu. Pěvecká

¹⁵⁴ Dostupnou například zde <https://www.youtube.com/watch?v=6nrVbVMhQbE>

¹⁵⁵ Lederbuchová, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*, Plzeň: Západočeská univerzita, 1997.

¹⁵⁶ Culler, Jonathan: *Teorie lyriky*, Přel. M. Pokorný, Praha: Karolinum, 2020.

interpretace ale působí poněkud překotně a přerývavě, slova jsou výrazně oddělována, což narušuje poklidný proud času písně. Ptáme se poté žáků, jestli je hudební ztvárnění překvapilo, jestli souznělo s jejich vnímáním básně. Důležité je tázání se po čase, jak se jeví v básni a písni. Pokud budou žáci pociťovat zásadní rozpor mezi plynutím básně a její hudební realizací, hledáme společně způsob, jakým bychom vyjádřili naše vnímání básnického času (stačí ho popsat verbálně). Tím, že žáci postupně uvažovali nad básní a písni samostatně a poté ve srovnání, měla by pro ně být abstrakce, kterou po nich poslední úkol požaduje, proveditelná. Na závěr učitel provede se žáky zvědomění cesty, kterou prošli.

8.2. Vyhledávání pavučin

Obdobnou podobu dávné a veliké hloubky času nabízí báseň Vyhledávání pavučin, která uvozuje druhý oddíl sbírky s názvem *Tratidla*. V básni se snoubí čas s prostorem a tancem, ale stále zůstává vertikální, jako tomu bylo v *Rose coeli*.

Trouchniví bubáčci si bydlí v pařezech / a žijí si tam tak / jako by čas byl dosud dřevěný / A všechny mosty / všechny mlýnice / a všechny polévkové lžice // Za vosím hnízdem když se nezeptáš / najdeš to udupané místo / kde na palouku tančí / bůh mravenců / Ten který tancem ničí svět // Na šesti nohách tančí od pradávna / a k tanci který vede / odhodil ruce / Nemá nikoho / kdo by mu setřel s čela pot // Je samotný a sám se produpává / až ke dnu stvoření / a malí hlemýždi / při krajích palouku se sunou / do usliněných dalek // Už miliony let bůh mravenců / zalitý potem / a s ustaranou tváří / koná tu těžkou práci / Na šesti nohách tancem ničí svět // A všechny mosty / všechny mlýnice / a všechny polévkové lžice¹⁵⁷

Hned v první strofě se vyjevuje dřevěný čas, který již není. Bubáčci, kteří patří do tohoto času, jsou dnes již trouchniví, jsou ztraceni v cizím čase ukryti ve svých pařezech jako v ulitách. V druhé sloce před námi vyvstává tajuplné místo, na které se nesmíme zeptat, a kde se odehrává rituální tanec ničení světa. Tanec je pradávny a s pradávnem se opět pojí samota. Vzniká tedy silně mytické propojení dávná času, místa ukrytého za nezeptáním a tancem ničení. Tanec se propadá skrze čas, tancem dosahujeme k počátku času, ke dni stvoření. Velikost toho je postavena do kontrastu s malými hlemýždi, kteří se pomalu „sunou do usliněných dalek“. Skryté místo se tak pomalu rozrůstá v nesmírné usliněné dálky, které jsou měřeny cestou hlemýždě. Rituální tanec ničení, který stojí v samotném srdci bytí, dostává v předposledním slově další časovou hodnotu: MILIONY LET. Zde je však vyznění posunuto oproti původnímu

¹⁵⁷ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 282.

PRADÁVNU. Slůvkem UŽ je zvýrazněn tanec a jeho náročnost, tančit miliony let se zdá těžší než tančit od pradávna, byť je PRADÁVNO (dávno dávno) časem bezesporu hlubším. V předposlední strofě se tedy čas proměňuje do času nekonečného údělu, který nesmí ustát. Tanec samoty, který se produpává zemí k okamžiku stvoření, nesmí ustát. Mosty, mlýnice a polévkové lžice, které se v závěru básně vrací jako dávno ztracený nápěv, vnáší do básně člověka, který se zdá oproti odvěkému rituálu malý. Báseň však přesto v závěru nechává zaznít všechny polévkové lžice a skrze ně nás všechny.

Návrh didaktického uchopení textu

Tento text budeme uchopovat pomocí souvislostí tance a času. Čtení bude tentokrát provázeno pohybem, důraz bude kladen na motivy času a pohybu. Důležitá je i vertikála, která byla již popsána v kapitole 5 a nyní se vrací zpátky do středu našeho zájmu. Interpretací se ptáme po hodnotách času básně, času hlubokého a pradávného, času základů země a stvoření.

Nechme se zlákat motivem tance důležitým v této básni a pokusme se propojit Cullerovy teze o rytmu¹⁵⁸ s pohybem žáků. Báseň opět recipujeme sluchem bez opory v textu. První poslech žáci pouze vnímají v prostoru, jejich úkolem je vnímat rytmus básně více než slova. Báseň čteme stále dokola, žáci mají za úkol pohybovat se po třídě tak, jak jim velí vnímaný rytmus básně (rozlišujeme pohyb rychlý a pomalý, pohyb nahoru a dolů – nejde nám o taneční performanci). Pokud to prostor dovolí, je lepší, když žáci pracují se zavřenýma očima (v tom případě musí samozřejmě pohyb probíhat pouze na místě). Zavřené oči žákům umožní lépe vnímat rytmus básně a zároveň je chrání před ostychem z toho být pozorován ostatními.¹⁵⁹ Po nějaké době zastavíme četbu a zreflektujeme se žáky jejich pocity z pohybu, ptáme se především, jak byl jejich pohyb ovlivněn poslechem básně. Možná už nyní budou žáci reflektovat činnost pomocí vyjádření času, i kdyby to mělo být jen: bylo to dlouhé, jako by to nemělo nikdy skončit. Pokud se tak nestane, musíme pohybu přiřadit časové hodnoty pomocí básně. Dáme žákům k dispozici text a ptáme se na spojení tance a času. Cílem je poznat dávno tance a zároveň jeho namáhavou nekonečnost vyjádřenou MILIONY LET. Poté se ptáme žáků na to, co to pro ně znamená „produpat se až ke dnu stvoření“. Mohou vycházet i ze svých zkušeností z pohybu. Jde nám především o vyjádření nastolení kontaktu s východiskem

¹⁵⁸ Culler, Jonathan: *Teorie lyriky*, Přel. M. Pokorný, Praha: Karolinum, 2020.

¹⁵⁹ Je třeba dobře zvážit klima třídy a její zkušenosti s takovými způsoby práce. Lyrické, abstraktní pohybové vyjádření před jinými může být pro některé žáky obtížné. Je třeba na takovouto práci třídu připravit, abychom žáky nevystavovali zbytečně stresovým situacím.

existence, s prvopočátkem, který můžeme skrze tanec nalézt v hloubce času. Měli bychom se žáky hloubku pojmenovat a případně ji srovnat s hloubkou času Rosy coeli – zde je hloubka promítnuta do základů země a světa, je dosažitelná pouze ničením.¹⁶⁰

8.3. Dvě čtyřverší

Oddíl *Na prázdné dlani kamínek* přináší 26 čtyřverší. Této formě byla věnována velká pozornost v předchozí kapitole, zde tedy vybíráme pouze dvě básně, skrze které můžeme uvažovat o čase sbírky v jiném světle.

*9 / a znovu je tu loňský rok / koníčku počkej zmírní krok / a koho na cestu se ptát / koníčku zůstaň chvílku stát*¹⁶¹

*11 / na malou chvíli se nám vrátil / na chvílku je tu nazpátek / ryzáček stříbrem osedlaný / a přiběhl k nám z pohádek*¹⁶²

Běh času se nyní nejeví jako pomalý a mocný proud, ale jako pádivý cval koníčka, který žene vpřed. Hned v prvním verši je rychlost běhu času tematizována: dřív, než dojdeme ke konci verše, je tento rok již loňským. Báseň 9 čas-koníčka dokonce oslovuje, manifestuje svou magickou moc nad bytím, které dokáže přivést z neživého, oslovit ho a žádat odpověď.¹⁶³ Zde nemá místo velký mytický čas věčnosti, který čeká v samotě za a pod naším bytím, ale pádivý čas našeho života, který je sice rychlý, ale živý a krásný. I náš životní čas tak získává velikost a důležitost, byť naše přání, aby koníček zastavil, nemůže být v tomto čtyřverší vyslyšeno. Oslovení času dostává odpověď o dvě básně dále ve čtyřverší 11. Koníček sice nezastavil, ale vrátil se zpátky. Čas tak básníkovi odpovídá přes hranice básní, vyvstává jako jednající bytost, která ustupuje našemu požadavku. Návrat je uskutečněn magickou silou pohádky – příběhu, který stojí mimo čas. Pádivý čas života se však stále hlásí ke slovu slovy NA CHVILKU, jen pomíjivě vyhoví naší žádosti. Kožmín říká: „Ale ani obrodná síla pohádky nemá při vši své obrodné síle schopnost zrušit nejvyšší mocnost našeho bytí: čas.“¹⁶⁴

¹⁶⁰ Zde je obtížné pojmenovat konkrétní výstupy práce, protože mnohé vyplyne až z reflexe činností prováděných ve třídě. Rád bych na tomto místě zmínil koncept vstřícného kurikula, více in Torsten Harbo: *Humanizace vzdělání*, in *Pedagogika*, r. 41, č. 3, 1991.

¹⁶¹ Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 307.

¹⁶² Skácel, Jan, cit. d. (pozn. č. 127), s. 308.

¹⁶³ Culler, Jonathan: *Teorie lyriky*, Přel. M. Pokorný, Praha: Karolinum, 2020.

¹⁶⁴ Kožmín, Zdeněk, cit. d. (pozn. č. 82), s. 152.

Návrh didaktického uchopení textů

Pro interpretaci času čtyřverší využijeme jeho pohybovou manifestaci. Pohyb vyjadřuje čas, zároveň je však pro žáky snáze uchopitelný. Časové hodnoty můžeme pohyb přiřadit až později, když poznáme jeho specifika. V tomto splnutí pohybu a času se vyjeví čas lidský, který je v kontrastu s časy sledovanými v minulých dvou básních. Snad k tomu vybízí i křehká forma čtyřverší, že zde Skácel promlouvá lidsky k člověku. Cílem tedy je popsat za pomoci analýzy pohybu plynutí lidského času tak, jak se jeví v básních.

Tentokrát využijeme k řízení recepce básně postupy výtvarného či grafického vyjádření, na které navážeme dialogem nad básněmi. Výtvarné umění může posloužit jako výborný způsob zachycení recepce básně, protože představuje kód abstraktního vyjádření, se kterým se v nějaké podobě setkali všichni žáci. Mnoha žákům se myšlenky lépe zachycují výtvarně než slovně a lépe se jim o nich poté hovoří. Žákům jsou představeny dvě čtyřverší, v tomto případě mohou mít žáci jejich text k dispozici (není nutná pouze sluchová recepce). Žáci dostanou za úkol zachytit pohyb v básni, jeho rychlost a směr – žáci tedy nekreslí vše, co slyší v básni, ale zachycují pouze pohyb. K zachycení pohybu však nesmí používat žádné konkrétní obrazy. Mohou používat pouze abstraktní čáry a maximálně tři barvy.¹⁶⁵ Někteří žáci mohou být bezradní, nabídneme jim tedy možnosti: dlouhé rovné čáry, čáry zakřivené, čáry, které se vrací ve smyčkách, čáry přerušované a podobně. Každé čtyřverší žáci zachytí zvlášť. O výsledné práci poté mluvíme, necháme žáky vysvětlit, proč básně zachytili právě takovým způsobem. V ideálním případě žáci postihnou rychlé směřování vpřed v prvním čtyřverší vyjádřené přáním, aby koníček zůstal stát, v druhé pak pohyb zpět a pomíjivé zastavení. V této chvíli je důležité (pokud k tomu již žáci nedospěli sami) propojit motiv koníčka s motivem času. Toho docílíme zaměřením pozornosti žáků na první verš prvního čtyřverší, kde se čas tematizuje. Ptáme se dále, jaký čas pro žáky koníček vyjadřuje, můžeme opět srovnat s Rosou coeli, popřípadě s Vyhledáváním pavučin. Rozhovor nad básní vztahujeme vždy, když je to možné, k žakovským grafickým zachycením pohybu, která jsou vlastně zachycením času básně. Na závěr se s žáky zabýváme otázkou, co pro ně znamená oslovení koníčka v první básni a jestli někde najdou nějakou odpověď či splnění vysloveného přání. Opět se můžeme opřít o grafické znázornění toku času, ke slovu mohou přijít barvy, na jejichž základě můžeme uvažovat o příbuznosti či rozdílnosti básní.¹⁶⁶ Žáci mohou vnímat druhé čtyřverší jako odpověď na přání

¹⁶⁵ I uvažování nad vhodností barev přispívá k prohloubení recepce básně.

¹⁶⁶ K tomu je třeba žáky hned na začátku upozornit, že barvy použité pro obě čtyřverší mohou být i stejné.

první básně, či obě čtyřverší chápat jako dvě neslučitelné básně – necháme žáky mluvit o důvodech, usměrníme pouze zjevné a nesmyslné dezinterpretace.

8.4. Závěrem

Na dvou básních a dvou čtyřverších jsem ukázal dvě polohy času v poslední Skácelově sbírce. Pro práci ve třídě jsem využil především metod využívajících jiné druhy umění, než je umění slovesné. Pro mnohé žáky mohou tyto metody znamenat přístupnější cestu k mluvení o básni. Transformace textu do jiné abstraktní znakové roviny vytváří důležitý mezistupeň mezi básní a verbalizací jejího významu. Vlastní exprese a tvorba se tak stává cestou k interpretaci a poznání. Mluvit o svém výtvoru, který vychází z básně, je pro mnohé žáky snadnější – zároveň tak ale vlastně mluví i o básni samé.

9. Závěr

V práci byly ukázány možnosti přístupů k lyrickému textu ve škole. Koncepty Jonathana Cullera¹⁶⁷ a Miroslava Červenky¹⁶⁸ vytvořily teoretický základ pro didaktické uvažování nad poezií. V potaz byly brány především Červenkovy teze o fikčním světě lyriky zobrazovaném skrze lyrický subjekt a Cullerovy myšlenky o rytmu a apostrofičnosti poezie, jejím přítomným a rituálním charakteru. V didaktické rovině se práce opírala především a monografie Ladislavy Lederbuchové,¹⁶⁹ Zdeňka Kožmína,¹⁷⁰ Vladimíra Nezkusila¹⁷¹ a Ondřeje Hníka.¹⁷² Při práci se Skácelovými verši byla nabídnuta paleta didaktických přístupů k textu a metodických postupů při práci s ním, které by mohly být využitelné při práci s poezií obecně.

Červenkův koncept fikčního světa lyrického textu, který se zjevuje skrze lyrický subjekt, umožnil otevřít především téma prostoru v básni. Stranou zůstalo Červenkovo dělení fikčního světa díla a fikčního světa hry s dílem. V práci jsem využil pouze fikční svět díla, který osvětluje lyrický subjekt. Tato představa umožňuje pracovat se světem básně a jeho grafickým znázorněním. Fikční svět je viděn skrze subjekt, vše ostatní zůstává ve tmě a nepodílí se na jeho tvorbě. Díky tomu zůstáváme stále uvnitř básně a pomocí znázornění či popsání jejího fikčního světa můžeme nalézat smysl.

Možné využití tohoto konceptu jsem ukázal mimo jiné v kapitole věnované prvním třem Skácelovým sbírkám. Využil jsem zde k popsání fikčního světa básně metodu interpretačního dialogu doplněnou grafickými záznamy na tabuli. Metoda interpretačního dialogu nad básní poskytuje učiteli možnost držet otěže práce pevně v rukou, zároveň nabízí žákům možnost svobodně vyjádřit svůj postoj k básni. Při vhodně zvolených otázkách má tato metoda potenciál proniknout do sémantického dění básně. Problémem může být složité zapojení všech žáků do edukačního procesu i přílišná racionalizace procesu interpretace, která může ve svém důsledku

¹⁶⁷ Culler, Jonathan: *Teorie lyriky*, Přel. M. Pokorný, Praha: Karolinum, 2020. Červenka, Miroslav: *Fikční světy lyriky*, Praha: Paseka, 2002.

¹⁶⁸ Červenka, Miroslav: *Fikční světy lyriky*, Praha: Paseka, 2002.

¹⁶⁹ Lederbuchová, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I a II*, Plzeň: Západočeská univerzita, 1995 a 1997.

¹⁷⁰ Kožmín, Zdeněk: *Interpretace básní*, Brno: Masarykova univerzita, 1997.

¹⁷¹ Nezkusil, Vladimír: *Nástin didaktiky literární výchovy*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004.

¹⁷² Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru*, Praha: Karolinum, 2014.

vést k několikrát zmiňovanému stigmatu poezie jako elitního a nepřístupného umění. Žáci by navíc měli dostávat možnost aktivně ovlivňovat cesty, kterými se bude dialog odvíjet. Učitel by neměl otázkami žákům vnucovat předem připravené interpretace a žáky do nich manipulovat.

Velice nosné se ukázaly Cullerovy teze o rytmičnosti lyrické poezie. Vnímání poezie skrze rytmus jsem využil pro proniknutí k básni-rituálu, jak o poezii mluví i Culler, tedy ke komunikaci s básní na rovině jiné než lexikálně-sémantické. Vnímání rytmu se při vhodném využití jeví jako dobrý způsob nakládání s básní. Také myšlenka poezie jako magického činu, kdy báseň vytváří to, o čem sama mluví, se zdá využitelná při práci se Skácelovým dílem ve škole.

Jako ne příliš produktivní pro práci se Skácelovými verši se naopak jeví Cullerova teze o apostrofičnosti lyriky. Zdá se, že komunikační situace ve Skácelových textech je jiná – apostrofa není tak výrazným prvkem jeho poetiky. Lze však uvažovat o skryté dialogičnosti Skácelových veršů. Mnoho básní totiž jako by znělo druhým hlasem, někdy jen tušeným, někdy přímo osloveným použitím druhé slovesné osoby. Má práce se tímto fenoménem nezabývala, nicméně by se zde mohl naskytnout prostor nahlédnout tuto komunikační situaci některých básní skrze Cullerovy myšlenky.

Cullerovy teze o rytmu jako o jednom z konstituujících aspektů lyriky mě vedly při práci se sbírkou *Smutěnka* k akcentování vnímání poezie pouze sluchem a hledání cest do básní skrze jejich dominanty, které jsou sluchově zachytitelné. Nechat znít báseň v podobě mluveného slova akcentuje rytmus na úkor slovní sémantiky. Cílem těchto postupů bylo umožnit žákům vnímat poezii jiným způsobem, než je sémantická analýza jazykových prostředků, dostat se blíže k rituálnosti poezie, jak o ní mluví Culler. Důležité pro mě bylo hledat cesty prožití rytmu básně bez nutnosti jeho racionálního popisu – vnímání rytmu je totiž pro nás věcí přirozenou, jeho popis je však velice náročný a cestu k poezii by spíše uzavíral. V takovémto přístupu vidím velký potenciál v prolomení hradby, které se kolem poezie vytváří, a rehabilitovat ji v očích žáků. Při vyžívání těchto postupů je vždy třeba respektovat individualitu žáků a vycházet z jejich posluchačských vjemů. Nevýhodou takového postupu je nepředvídatelnost žákovských reakcí, učitel se tedy musí opírat o poměrně hlubokou vlastní interpretaci textu, aby mohl na žákovské podněty vhodně reagovat a stavět na nich další výukové situace.

Při práci se sbírkou *Naděje s bukovými křídly* jsem využil, inspirován monografiemi Radka Marušáka¹⁷³ a Evy Beránkové¹⁷⁴, metod dramatické výchovy. Možnosti využití prvků dramatické výchovy zmiňuje ve svých oborově didaktických pracích Zdeněk Kožmín i Ondřej Hník. Byť jsou tyto metody využitelné snáze pro narativní texty (lyričnost je dokonce zmiňována jako jedna z překážek jejich využití), myslím, že Cullerův i Červenkův koncept lyriky poskytují možnosti k úvahám nad jejich využitím i při práci s básní. Metody dramatické výchovy nabízejí zaměření práce na žákovský prožitek z textu a z práce s ním. Naplňuje se tak požadavek na tvořivou výuku, o které píše Ondřej Hník (byť on nepracuje přímo těmito metodami). Důležité však je mít stále na paměti, že prací s metodami dramatické výchovy sledujeme cíle literární – komunikaci s básnickým dílem, nalezení dění smyslu básně, prohloubení její interpretace. Pokud se tak nestane, hrozí, že v literárních otázkách zůstaneme v zajetí dojmů bez hlubšího ukotvení v textu. Jako vhodnými metodami pro práci se Skácelovými čtyřveršími se mi jeví metoda živých obrazů a elementárních rolových her, kdy žáci nepřijímají roli postavy, ale vytvářejí situace a nálady spojené s básnickým textem.

Při práci se sbírkou *Kdo pije potmě víno* jsem pracoval s využitím jiných druhů umění, konkrétně zhudebnění, grafického ztvárnění a pohybu. Vyjádření smyslu básně či jen dílčí její části jiným uměleckým kódem, než je jazykový, může žákům usnadnit mluvení o básni. Mnohým žákům vyhovuje více abstraktní vyjádření dojmu z básně či z jejich motivů, než racionální pojmenování (které však může ve výuce následovat). Nebezpečí této metody se ukazuje jako dvojí. Zaprvé je jím v minulém odstavci zmiňované zajetí pouhé „dojmologii“, zadruhé jím je pak nepřístupnost takovýchto metod pro některé žáky (ne všichni se dokáží vyjadřovat abstraktními formami umění). Učitel vždy musí vycházet ze znalosti třídy, kterou vede a přizpůsobovat metody tak, aby vyhovovaly uvažování jeho žáků.

Díky poměrně různorodé základně oborově didaktických prací stojí tato práce rozkročena přes mnoho různých metod zacházení s textem. Zmiňme na jedné straně logickou analýzu dění smyslu textu, jak píše Vladimír Nezkusil, na straně druhé pak tvořivou interpretaci Ondřeje Hníka. Všechny přístupy však mají společné to, že ustanovují za hlavní jednotky edukačního procesu v literární výchově text a žáka. Tyto podněty jsem se snažil ve své práci respektovat. Vliv Zdeňka Kožmína na tuto práci je značný, neboť poskytuje jak didaktické, tak interpretační východisko. Zde se ukrývá možné nebezpečí předkládaných postupů, tedy velký vliv uvažování

¹⁷³ Marušák, Radek: *Literatura v akci*, Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2010.

¹⁷⁴ Beránková, Eva: *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*, Plzeň: Fraus, 2002.

jednoho autora. Tento fakt jsem se snažil vyvažovat teoretickými podněty Cullera s Červenkou i vlastní interpretační činností. Pro sémantickou modelaci textu navrhuje Kožmín dialog nad básní vedený učitelem, podobnou metodu navrhuje i Ladislava Lederbuchová a Vladimír Nezkusil. Tento postup jsem v práci využil především v kapitole věnované prvním třem Skácelovým sbírkám. Kožmín však pracuje i s tvořivými metodami, které více rozpracovává Hník. Tyto metody byly v práci využity zejména v kapitole 7 a 8.

Cíle práce, tedy ukázat možnosti didaktického uchopení Skácelovy poezie a skrze něj nabídnout postupy k práci s poezií ve škole obecně, nebyly jistě vyčerpány. Mimo zájem práce například zůstalo srovnávání textů různých autorů či sledování proměn konkrétního motivu v celku básnického díla. Byly však nabídnuty možnosti práce s poezií, které respektují její specifickou i individualitu, vycházejí od textu a vracejí se k němu zpět a kladou důraz na individuální vnímání a prožitek žáka. Navržené metody tak podporují koncept konstruktivistického vzdělávání. Jejich využití při práci s jinými lyrickými texty je jistě možné – je ale třeba vždy respektovat individuální charakter konkrétního lyrického textu a metody a didaktické postupy mu přizpůsobit.

Otázkou zůstává, jestli takto navržené způsoby práce pomohou v překonání nezájmu o poezii mezi žáky středních škol. Je možné, že tento problém je třeba řešit ještě jinými cestami v souvislostech podpory čtenářství vůbec. Navržené postupy totiž velice často předpokládají žáka, který je vnímání poezie otevřený. Nicméně jsem se v práci pokusil nabídnout takové cesty, které z mého pohledu mohou žákům cestu k lyrické poezii a jejímu porozumění otevřít.

Seznam literatury

Primární literatura

Skácel, Jan: *Básně I*, ed. J. Opelík, Brno: Blok, vyd. 4., 2008.

Skácel, Jan: *Básně II*, ed. J. Opelík, Brno: Blok, vyd. 3., 2008.

Sekundární literatura

Beránková, Eva: *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*, Plzeň: Fraus, 2002.

Culler, Jonathan: *Teorie lyriky*, Přel. M. Pokorný, Praha: Karolinum, 2020. Červenka, Miroslav: *Fikční světy lyriky*, Praha: Paseka, 2002.

Červenka, Miroslav: *Fikční světy lyriky*, Praha: Paseka, 2002.

Harbo, Torsten: *Humanizace vzdělání*, in *Pedagogika*, r. 41, č. 3, 1991.

Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru*, Praha: Karolinum, 2014.

Kožmín, Zdeněk: *Interpretace básní*, Brno: Masarykova univerzita, 1997.

Kožmín, Zdeněk: *Skácel*, Brno: Jota, 3., dopl. vydání, 2006.

Kožmín Zdeněk: *Svět viděný z polní cesty*, in Kožmín, Zdeněk: *Studie a kritiky*, Praha: Torst, 1995.

Lederbuchová, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I a II*, Plzeň: Západočeská univerzita, 1995 a 1997.

Machková, Eva: *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2., dopl. vydání, 2012.

Marušák, Radek: *Literatura v akci*, Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2010.

Nezkusil, Vladimír: *Nástin didaktiky literární výchovy*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004.