

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

***Poezie Jana Skácela jako inspirace pro dramatickou  
výchovu***

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radek Marušák

Autor diplomové práce: Kateřina Benešová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň Základní školy

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: 4.12. 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze, dne 4.12. 2008

**Poděkování:**

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Radkovi Marušákovi za vstřícnou pomoc v celém průběhu vzniku této práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá tematikou propojení dramatické výchovy a poezie Jana Skácela. Zkoumá, zda je možné spojit tyto dvě oblasti v práci učitele dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ.

Součástí je též charakteristika doby od roku 1945 do roku 1989 spolu se zachycením jejích specifik v oblasti vývoje literatury, zejména poezie.

Práce se dále snaží o postihnutí poetiky veršů Jana Skácela, na které je nahlíženo v oblasti celého jeho díla, jak pro dospělé, tak pro děti.

Jako podklad pro praktický výzkum slouží kniha „Uspávanky“.

V oblasti dramatické výchovy jsou v textu uvedeny základní poznatky o principech, metodách a technikách dramatické výchovy, které jsou vztaženy k práci s lyrickou poezií.

**Klíčová slova:** poezie, lyrika, dramatická výchova, báseň, metoda, pocity, reflexe



## **Anotation**

The thesis deals with the topic of connecting the poetry of Jan Skácel with drama education. It explores the possibility of interconnecting these two fields in the work of primary school drama education teacher.

The work includes the characteristics of the period of 1945/1989 together with picturing specific parts of the development of literature of that time, especially poetry.

The thesis studies the poetics of Jan Skácel's verses seen from the perspective of author's whole work for adults and for children.

The book *Uspávanky* is taken as a basis for the practical research.

In the field of drama education, basic knowledge about the principles, methodology, and techniques is introduced and related to working with lyrical poetry.

**Keywords:** poetry, lyrical poetry, drama education, poem, methodology, emotions, reflexion.

# OBSAH

## Část teoretická

|  |           |
|--|-----------|
| Úvod.....  | 6         |
| <b>1 Literatura mezi lety 1945 – 1989 v souvislosti s tvorbou Jana Skácela .....</b>   | <b>8</b>  |
| Léta padesátá.....   | 9         |
| Léta šedesátá.....   | 12        |
| Léta sedmdesátá a osmdesátá.....   | 14        |
| <br>   |           |
| <b>2 Život Jana Skácela.....</b>   | <b>17</b> |
| <br>   |           |
| <b>3 Struktura literárního díla.....</b>   | <b>21</b> |
| <br>   |           |
| <b>4 Skácelovy verše pro dospělé jako vodítko<br/>k pochopení některých motivů obsažených v básních pro děti.....</b>                | <b>41</b> |
| <br>   |           |
| <b>5 František Halas – Jan Skácel - František Hrubín<br/>ve vzájemném porovnání vzhledem k principům jejich tvorby pro děti.....</b> | <b>52</b> |
| <br>   |           |
| <b>6. Dramatická výchova, základní principy, na nichž je vystavěna, její metody a techniky.....</b>                                  | <b>55</b> |
| <br>   |           |
| <b>7. Dramatická výchova a lyrická poezie.....</b>   | <b>65</b> |
| 7.1 Lyrika a dítě mladšího školního věku .....   | 65        |
| 7.2 Výběr metod a technik DV vztahujících se ke konkrétnímu literárnímu dílu.....  | 67        |

## část praktická

|  |     |
|--|-----|
| <b>8. Úvod k praktické části</b> .....                       | 69  |
| 8.1 Charakteristika školy.....                               | 69  |
| 8.2 Charakteristika třídy.....                               | 69  |
| <b>9 Uspávanka s plavčíkem a velrybou</b> .....              | 71  |
| Rozbor básně.....  | 75  |
| Příprava lekce.....  | 79  |
| Reflexe lekce .....  | 81  |
| <b>10 Uspávanka se sněhem a krásnou paní</b> .....           | 84  |
| Rozbor básně.....  | 85  |
| Příprava lekce.....  | 88  |
| Reflexe lekce .....  | 90  |
| <b>11 Uspávanka s Hokusajem</b> .....                        | 93  |
| Rozbor básně.....  | 99  |
| Příprava lekce.....  | 102 |
| Reflexe lekce .....  | 105 |
| <b>12 Uspávanka s loupežníky a nebojácným chlapcem</b> ..... | 108 |
| Rozbor básně.....  | 110 |
| Příprava lekce.....  | 112 |
| Reflexe lekce .....  | 114 |
| <b>Závěr</b> .....   | 117 |

## Úvod:

Na počátku vzniku této práce stál můj vlastní zájem o verše Jana Skácela. Uvažovala jsem, jakou cestou by bylo možné předestřit básně Jana Skácela také dětem na prvním stupni ZŠ, a to ve spojení s metodami dramatické výchovy, protože právě metody dramatické výchovy umožňují bezprostřední prožití dané situace, příběhu, nálady, pocitu, ukrytého v literatuře.

Protože lyrická poezie je jako látka pro dramatickou výchovu málo používaná (soudím tak z malé četnosti literatury týkající se této oblasti), domnívám se, že tato práce může být přínosem i pro další učitele, kteří by rádi v dramatické výchově s lyrickou poezií pracovali.

Kromě již zpracovaných lekcí text zahrnuje základní vymezení pojmu „lyrika“, spolu s prostředky, kterými je utvářena (metafory, epiteta, symboly atd.), dále metody a techniky, které je dobré při práci s lyrickým textem používat, a kterých je naopak lepší se vyvarovat. V závěru budou pak pojmenována hlavní úskalí, která s sebou sepjetí lyrického textu a dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ přináší.

Tato práce mi tedy umožnila zkoumat dosud málo popsanou oblast dramatické výchovy prostřednictvím práce s texty, které jsou dlouhodobě oblastí mého zájmu.

Moji práci tedy provází otázka:

**Lze propojit metody a techniky dramatické výchovy a poezii Jana Skácela tak, abychom naplňovali cíle dramatické výchovy, a zároveň, aby oblast dramatické výchovy a lyrické poezie tvořila harmonický celek, respektující základní zákonitosti obou zmíněných oblastí?**

Danou otázku se pokusím zodpovědět ve dvou částech této práce. V teoretické části se budu zabývat poezií Jana Skácela, dobou, v níž žil a tvořil, srovnání s některými jinými autory děl pro děti (František Halas, František Hrubín), pokusím se vystihnout specifika Skácelovy poezie obecně, v dílech pro dospělé i pro děti.

Protože Jan Skácel je představitelem poezie lyrické, bude nutné zkoumat oblast tohoto žánru v sepětí s dramatickou výchovou, možnosti jejich účelného a zároveň citlivého propojení.

Dále teoretická část práce obrátí pozornost k metodám a technikám dramatické výchovy, k jejich využití a nárokům na látku (v našem případě látku literární).

Ve druhé části, která je zaměřena na praktickou aplikaci teoretických poznatků, se budu zabývat přípravami lekcí, jejich následnou realizací a reflexí.

První kapitola má za úkol vztáhnout dílo Jana Skácela k době, v níž žil a žije. V této kapitole se přinejmenším zmíním o roce 1945, kdy Skácel začal psát a vrátil se do země, kterou považoval za svou vlast.

První část této kapitoly je věnována jednak pro to, že pomůže odhalit vlivy, které na Skácela působily v průběhu jeho života a jeho tvorby, jednak proto, že se dozvědíme, že Skácelova, která se slysem básníka odstrašovala, vyvolávala nové, zajímavé a neobvyklé.

Tato část má také sloužit k tomu, aby se Skácelovi předchodci, či spíše předkové, pomohli jejich tvorbu, vyrůstající v podobných podmínkách a z tohoto pohledu vyzkoušet Skácelovo dílo v jeho odlišnostech, či podobnostech s díly jeho předchůdců či současníků.

První část této kapitoly se odvíjí v horizontu zhruba čtyřiceti let. V příloze „Časová osa od polské k dočasně“ (Lelák, J., Stich, A., Kratochvíl, J., 2010, s. 715-717) najdeme číselní točící se po desetiletích. Jak bude dále patřit, časová osa se bude prakticky rozkládat do šesti desítek let, a to tím spíše, že každé desetiletí je charakteristické určitými společensko-politickými a kulturními událostmi. Můžeme říci, že literatura 50. a 60. a také 70. a 80. let se odvíjí v době, kdy byla v literatuře vlna vlnitosti, bylo možné v té době dosáhnout, že se změna, že hranice změn nejsou přesně dány jedinými ročníky, i když v případě roku 1945 a roku 1968 by se mohlo dle těchto hranic považovat, ale Skácel se narodil v době, kdy se hranice změn nebyly přesně dány jedinými ročníky. Stejně tak může být, že by mohl být literární, nebo vůbec umělecký, či myšlenkový směr přesně odlišný od ostatních.

Jednou z hlavních příčin, proč Skácel psal, byla jeho láska k básni, která byla jeho životní vášní. Skácel psal básně, které byly jeho životní vášní, nebo proto, že jim je zapotřebí psát básně. To je případ Jana Skácela, který začíná jako básník, poté psal básně, které se psaly, poté vydával exilové opěti básně a v roce 1945 se vrátil do země, kterou považoval za svou vlast.

# 1 Literatura mezi lety 1945 – 1989 v souvislosti s tvorbou Jana Skácela

Následující kapitola má za úkol vztáhnout dílo Jana Skácela k době, v níž žil a tvořil, poukázat na principy literatury po roce 1945, kdy Skácel začíná psát a vrústat do povědomí tehdejšího literárního světa.

Osvětlení těchto událostí je důležité jednak pro to, že pomůže odhalit vlivy, které na Jana Skácela působily v průběhu jeho života a jeho tvorby, jednak proto, že se domnívám, že skutečnost, která se kolem básníka odehrávala, vyvolávala motivy, používané v jeho tvorbě.

Také nám tento vhléd umožní seznámit se se Skácelovými předchůdci, či vrstevníky, porovnat jejich tvorbu, vyrůstající v podobných podmínkách a z tohoto porovnání potom charakterizovat Skácelovo dílo v jeho odlišnostech, či podobnostech vzhledem k předchůdcům či současníkům.

Období, které bude nastíněno v této kapitole, se odehrává v horizontu zhruba čtyřiceti let. V publikaci „Česká literatura od počátků k dnešku“ (Lehár, J., Stich, A., Janáčková J., 2004, s. 715-918) najdeme členění tohoto období po desetiletích. Jak bude dále patrné, toto časové členění zdá se být praktické pro zmapování úseku čtyřiceti let, a to tím spíše, že každé desetiletí je charakteristické určitými společensko-politickými rysy, na něž literatura reaguje. Můžeme říci, že literatura 50., 60., a také 70. a 80. let se odlišuje podle toho, jaké momentální tvůrčí volnosti bylo možné v té které době dosáhnout. Je samozřejmé, že hranice změn nejsou přesně dány jediným rokem ( i když v případě roku 1948 a roku 1968 by se možná dalo s tímto tvrzením polemizovat), ale změny ve společnosti začínají pro daná období už dříve v období předchozím. Stejně tak nelze říci, že by některý literární nebo vůbec umělecký, či myšlenkový směr přestal existovat ze dne na den.

Jednotlivá období jsou prolnta tvorbou autorů, kteří často během svého života změnil svůj umělecký styl podle toho, jak jim to skutečnost dovolí, nebo proto, že jim je zapovězena tvorba dosavadní. To je i případ Jana Skácela, který začínal jako básník, poté psal spíše prózy do časopisu Host do domu, poté vydával exilově opět básně a v 80. letech sepsal mimo jiné tři sbírky básní pro děti.

Následující text se tedy bude držet publikace „Česká literatura od počátků k dnešku“ a rozčlení dobu let 1945 – 1989 na tři období: období let 50., období let 60. a společné období let 70. a 80.

### **Léta padesátá**

Předznamenáním této dekády je období od roku 1945 do roku 1948. Po válce se začali vracet domů nejen vojáci, ale i politici nebo spisovatelé (Jan Werich a Jiří Voskovec, František Langer, E.F. Burian a další), mnohé připravila válka o život (Josef Čapek, Jiří Orten, Karel Poláček, Vladislav Vančura...).

Literatura samozřejmě reaguje na bezprostřední zážitky z válečných let, vydávají se díla, která vznikla za války, v nově psaných dílech vyjadřují autoři radost z osvobození, vztahují své naděje k Sovětskému svazu.

Myšlení většiny národa se orientuje na ideu života v socialismu, a to také proto, že lidé ztratili důvěru v západní země, které nedokázaly zabránit vypuknutí války. Avšak první následky orientace politiky „na východ“ pocítili někteří autoři velmi záhy. K těmto autorům patřili hlavně tzv. katoličtí spisovatelé, jako Jakub Deml nebo Jan Zahradníček.

Zajímavé je, že se vlastně jenom ve velmi malé míře podrželo udržet kontinuitu s předválečnými uměleckými směry, poetismem, či surrealismem.

*„Jen část mladých básníků navazovala na předválečnou avantgardní poetiku – k nim patřila surrealistická skupina Ra (Ludvík Kundera, Zdeněk Lorenc, výtvarníci Istler a Tikal) a družina spořilovských suurrealistů (Zbyněk Havlíček).“<sup>1</sup>*

Další skupinou autorů působících mezi roky 1945 a 1948 jsou výše jmenovaní katoličtí autoři, kteří viděli budoucnost lidstva v navrácení se člověka k etice křesťanských hodnot.

Protipólem vnitřní duchovní poezie se stala tvorba Skupiny 42:

*„Opačným směrem – k zobrazení současného velkoměsta, k drsným disharmonickým tónům – se vydala Skupina 42.“<sup>2</sup>* V tomto uměleckém seskupení byli zastoupeni nejenom literáti, ale také teoretikové umění, či výtvarníci. Za představitele poezie lze jmenovat Josefa Mainada, Jiřího Koláře nebo Ivana Blatného, kteří zachycovali

---

<sup>1</sup> Lehár, J., Stich, A., Janáčková J., Česká literatura od počátků k dnešku, s. 728

<sup>2</sup> Tamtéž, s.730



především periferii velkoměsta, v její šedivosti, přízemnosti a všednosti. Vyjadřovali sympatie k lidem obývajícím tato specifická místa, jako např. tyto Kainarovy verše:

*Esli se vám vrátí,*

*jako mně se vrátil*

*po roce,*

*po dvou,*

*tichej, naměkko...*

*....A vodovod vám bude v bytě kapat*

*a každý dobrý slovo ubije,*

*a kytky v oknech, nač? ...<sup>3</sup>*

*Ráno se probouzí do zimy*

*Potom si vaří čaj*

*Vykašláváje*

*Noc a její hleny...<sup>4</sup>*

*...Tehda v nemocnici*

*vrátný mi řekl, že je Anka mrtvá.*

*A já se neptal,*

*neptal podruhé...*

*Jdou o mně řeči.*

*Ať si jdou, kam chtějí.*

*Já přece nežiju ve špatný beznaději...<sup>5</sup>*

---

<sup>3</sup> Kainar, J., Bláznův kabát, s. 82

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 58

<sup>5</sup> Tamtéž, s. 82, 83



Vlastní období 50. let se svými zásadními charakteristikami začíná únorovým převratem v roce 1948. Podle publikace „Česká literatura od počátků k dnešku“ tehdy vtrhl do české politiky, kultury a společnosti politický systém, který si vzal za své prosazovat „*stalinsky deformovanou*“<sup>6</sup> ideologii marxismu jako jedinou správnou. Toto „prosazování“ znamenalo nucený zánik literárních časopisů, čistky na školách a univerzitách, rušení zahraničních rozhlasových stanic, kontrolování listovních zásilek, ničení zakázaných knih.

*„V duchu centrálně byrokratického řízení byly zestátněny tiskárny, nakladatelství a divadla. Pod kontrolu strany a státu se dostal i nově utvořený Svaz československých spisovatelů....K členům ovšem nepatřili Halas, Seifert, Zahradníček, Holan ani Teige, Černý a Bedřich Fučík.“*<sup>7</sup>

V průběhu první poloviny 50. let pak pokračovalo věznění, výslechy, nucené práce v uranových dolech, popravy. Je tudíž zřejmé, že v období let padesátých se tvorba uchyluje do poslušné schematičnosti a proklamuje nastolenou ideologii.

Od poloviny padesátých let pak velmi pozvolna začínají represe slábnout. Je to dáno zejména vystoupením Nikity Chruščova a jeho kritikou kultu osobnosti, v roce 1956. V témže roce se konal v Československu II. sjezd spisovatelů, kde zazněla veřejná kritika tehdejších poměrů v politice a kultuře, a to především z úst Jaroslava Seiferta a Františka Halase. Veřejně vystupovat proti režimu se tehdy odvažují i studenti (demonstrace v Praze a Bratislavě) a filosofové (Ivan Sviták, Karel Kosík).

Přestože tyto pokusy o veřejnou diskusi jsou opět umlčovány režimem, nedosahují represe takové síly a krutosti jako na počátku let padesátých. Dá se tedy říci, že už v počátku druhé poloviny 50. let se připravuje „podhoubí“ pro vývoj v období následujícím, které je charakteristické vědomým rozvolňováním společenských dogmat a viditelnou revoltou proti oficiálnímu společensko-kulturnímu proudu.

---

<sup>6</sup> Lehár, J., Stich, A., Janáčková J., Česká literatura od počátků k dnešku, s. 734

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 734

## Léta šedesátá

Jak bylo již předznamenáno, období šedesátých let se nese ve znamení jisté uvolněnosti a veřejné revolty (v podobě oblečení, účesů, hudebních směrů – rock, beat...). K tomuto vývoji přispěla hospodářská krize v Československu i další kritika stalinovského režimu v Sovětském svazu. Proto, aby se východní blok mohl alespoň částečně vyrovnat v ekonomice a technice Západu, musel se podvolit výměně informací a musel umožnit více lidem vycestovat za západní hranici. Tato skutečnost způsobovala, že změny v průběhu 60. let nepřišly náhle, jako v únoru 1948, ale byly výsledkem jednak snah reformního jádra komunistické strany, jednak snah z „venkovního dění“, které je zastoupeno především tehdejším tiskem. V oblibě jsou Literární noviny, do nichž dopisují Kundera, Vaculík, Liehm nebo Klíma. Obdobné oblibě se těšil brněnský literárně kritický měsíčník Host do domu, jehož redaktorem byl v tomto období právě Jan Skácel (viz další kapitola).

Co se týká poezie, „ovládla pole intimní lyrika.“<sup>8</sup> Hlavními autory tohoto období se stávají Halas, Orten, Mikulášek, Holan, mnozí autoři se odvracejí od vázanosti řeči a užívají volný verš – Kainar, Kolář, Zábřana. Můžeme říci, že vlastní cestu k vyjádření si našel právě Jan Skácel: „*Básníková hutná úspornost, záměrné zámlky a nedořečenost připomínají sevřenost Tomanovu či lakoničnost čínské a japonské lyriky.*“<sup>9</sup>

V období 60. let se však nerozvíjí pouze literatura, ale též literární kritika (Opelík, Kožmín, Sus), divadlo (Semafor, Divadlo Na Zábřadlí, Večerní Brno) nebo film (Starci na chmelu, Kdyby tisíc klarinetů...).

---

<sup>8</sup> Lehár, J., Stich, A., Janáčková J., Česká literatura od počátků k dnešku, s. 782

<sup>9</sup> Tamtéž, s.788

Svébytnou součástí tehdejší umělecko-společenské scény jsou tak zvaní „písničkáři“, kteří sami skládají i interpretují své písně. Jak uvádí autoři knihy „Česká literatura od počátků k dnešku“, spíše než o propracovanost hudební složky, šlo těmto autorům o provokaci. Té dosahovali především prostřednictvím nebanálních a často velmi pregnantně směřovaných textů.

*„POZDRAV Z DOVOLENÉ*

*Lví silou, vzletem sokolím  
projiždím Mnichov s okolím,  
jím schweinshaksnu či cokoli,  
karotku, květák, brokoli  
a plno jiných zelenin.*

*Vladimír Iljič. Nelenin. <sup>10</sup>*

Vyvrcholení rozvoje svobodného společenského myšlení přinesl rok 1968, kdy byl do čela KSČ dosazen Alexander Dubček, zastánce reformního komunistického hnutí. Během tzv. pražského jara došlo ke zrušení cenzury, uvolnily se západní hranice, připravovala se federalizace. Všechny tyto změny měly být stále v režii KSČ. Ale jak se ukázalo, společenské hnutí se ubíralo mnohem dál, než byla vládnoucí strana původně ochotna dovolit. Nakonec domácí reformní komunisté (Dubček, Černík, Smrkovský) nezvládli „ukočírovat“ vyhrocenou situaci – na jedné straně potřebovali v zahraničí obhájit socialismus s lidskou tváří, na straně druhé je právě tato idea hnala do stále se zvětšující demokratizace československé společnosti.

Nakonec došlo k vojenské invazi iniciované Sovětským svazem. Pobyt vojsk na území Československa byl smlouvami mezi oběma stranami legalizován, a tím začalo postupné, avšak velmi důsledné odbourávání reform z předchozích let. Rok 1968 lze tedy pokládat za mezník, který odděluje období rozvíjející se svobody (umělecké i občanské) od dalšího období, nazývaného většinou jako „normalizace“.

---

<sup>10</sup> Kryl, K. Básně, s. 270

## Léta sedmdesátá a osmdesátá

Termín „normalizace“ byl původně určen jako „označení pro návrat k normálnímu fungování společnosti poté, co okupační tanky opustily náměstí a stáhly se do kasáren.“<sup>11</sup> Avšak vládnoucí prosovětská garnitura pochopila tento termín jako návrat před éru demokratizace, k autoritativnímu režimu. V duchu tohoto chápání bývá pojmem normalizace tedy označováno celé období sedmdesátých i osmdesátých let.

Čistky, které probíhaly v samotné komunistické straně, ale samozřejmě i v kultuře, na školách nebo v hromadných sdělovacích prostředcích, způsobily v podstatě vyřazení svobodně smýšlející inteligence z vedoucích pozic.

Přidržíme-li se charakteristiky literárního vývoje v knize „Česká literatura od počátků k dnešku“, rozdělíme literaturu normalizačního období do tří skupin, a to na domácí „veřejnou“, domácí ineditní (samizdatovou, rukopisnou) a zahraniční (exilovou). Toto rozdělení sice existovalo již před druhou světovou válkou, ale nyní se mění proporcionalita jednotlivých proudů. Tato změna je dána tím, že v období normalizace se do termínu „oficiální literatura“ „nevešla“ většina významných autorů, kteří třeba i pomáhali vytvářet poúnorové státní zřízení.

Autoři **domácí veřejné literatury** měli značně uzavřený okruh témat, o nichž mohli podávat svědectví, protože podléhali vnější kontrole. Dá se říci, že oficiální proud se tehdy zabýval tématy jako: problémy rodinného života, erotika, osobní život jedince. Zajímavým odvětvím veřejné literatury je tzv. šedá zóna, tedy tvorba, která se pohybuje na hranici mezi tvorbou povolenou a zakázanou. Sem spadají autoři jako Bohumil Hrabal, Jiří Šotola, v 80. letech Jaroslav Seifert, Oldřich Mikulášek a Jan Skácel.

**Samizdatová literatura** vycházela především prostřednictvím různých edic (Petlice, Expedice, Kvart, Vokno...), které zajišťovaly opisy a jejich další šíření. Právě šířením strojopisů se samizdatová literatura odlišovala od ineditní literatury z let padesátých. „Zatímco ineditní literatura po roce 1948 chtěla texty uchovat, dokázat, že svobodnou tvorbu nelze zcela vyhladit, samizdat usiluje stát se něčím navíc: být rozšiřován mezi čtenáře, vytvořit náhradní literární komunikaci, fungovat jako součást nezávislé kultury a nezávislého umění.“<sup>12</sup> V samizdatových edicích tak vycházejí díla např. J. Seiferta, K. Sidona, I. Klímy, P. Kohouta, B. Hrabala, O. Mikuláška a dalších.

<sup>11</sup> Lehár, J., Stich, A., Janáčková J., Česká literatura od počátků k dnešku, s. 845

<sup>12</sup> Tamtéž, s. 864

K největšímu rozmachu samizdatové literatury došlo kolem roku 1977, tedy v roce vzniku Charty 77. Po tvrdých represích vůči signatářům Charty, vznikla na půdě samizdatu myšlenka tzv. „paralelní obce“. Byla to představa vytvoření paralelního systému, který by fungoval současně se systémem oficiálním, a to v různých oblastech společenského života (školství, informační systém, politika atd.). Důsledkem této myšlenky je potom např. bytové divadlo, podzemní univerzity, soukromé přednášky atd.

V průběhu 80. let se pak stíhání aktérů neoficiální kultury utlumilo, a také na literaturu se začalo pohlížet jinak než dosud. Někteří spisovatelé (K. Sidon, J. Gruša, J. Kratochvíl) se chtějí distancovat od úlohy spisovatele coby mluvčího národa a prosazovatele idejí. „*Spisovatel se podle nich může a má angažovat ve věcech veřejných jakožto občan, ale jeho dílo musí zůstat literaturou.*“<sup>13</sup>

**Exilová literatura** je tvorba autorů, kteří odešli za hranice Československa. Ne všichni však nacházeli mimo domov uspokojení v tvorbě. Mnozí přestávali psát nebo nasměřovali svůj život do jiných oblastí (K. Sidon). Mnoho autorů také přejalo jazyk země, do níž se uchýlili (Aškenazy, Kundera, Grosman...). Hlavními středisky exilového proudu bylo Německo a Rakousko, Francie a Itálie, Velká Británie, Spojené státy a Kanada.

Je příznačné, že exilová a samizdatová literatura se prolínala, protože v exilových nakladatelstvích vycházela díla domácích zakázaných autorů, a naopak, díla exilových spisovatelů byla rozšiřována samizdatem.

Do oblasti exilu spadá i tvorba dramatická, která sice vznikla v Československu, ale nemohla zde být provedena. Takto se hrály hry Václava Havla, Pavla Kohouta, na počátku 70. let Karola Sidona. Kromě her československých autorů, prováděných v zahraničí, se hlavně v letech 80. ještě více dostávala do popředí divadla malých forem, jako třeba Semafor, „nedivadlo“ Ivana Vyskočila, Ypsilonka, HaDivadlo, Husa na provázku apod. „*Malé čili studiové scény se dokázaly vymanit z byrokratického kulturního provozu snáze než veliká divadla, závislá na státních dotacích.*“<sup>14</sup>

Generace autorů vyrůstajících v normalizaci se snaží osvobodit prostřednictvím zveřejnění svých pocitů nicotnosti a úpadku. V tomto duchu vzniká v hudbě tzv. nová vlna, kam patří hudební skupiny jako Pražský výběr, Visací zámek, Jasná páka atd.

---

<sup>13</sup> Tamtéž, s. 872

<sup>14</sup> Tamtéž, s. 897

Všeobecně se mladá generace obrací opět k veršům Jiřího Ortena, které vyjadřují pocity nejistoty, deprese a ohrožení vlastní existence.

Ke konci 80. let se dostává nejvíce ke slovu opět „šedá zóna“, nazývaná též „osamělí běžci“. Ti kladou důraz na pravdivost života vyjadřovaného svou tvorbou a stále více dávají najevo své sepětí s neoficiální kulturou. K osamělým běžcům tak řadíme písničkáře (Merta, Burian, Dědeček, Nohavica, Voňková), rockové kapely (Katapult, Citron, Vitacit) a folkové autory (především Wabi Daněk a Pavel Lohonka Žalman).

Na samém konci 80. let stále přibývalo nejenom různých občanských sdružení, ale i demonstrací, v nichž lidé požadovali dodržování lidských práv. Ke zhroucení komunistického režimu došlo definitivně při sametové revoluci 17. listopadu 1989.

Tímto rokem se tedy uzavřela zhruba čtyřicetiletá cesta Československa ke svobodě a jak je vidět z předchozích kapitol, a hlavně jak je patrné z děl vzniklých v oněch letech, literatura, spolu s jejími tvůrci, hrála na této cestě jednu z největších a nejodpovědnějších rolí.

*zapomenout, co bude příště*

*a neváhat a znovu jít*

*ve stínu léta přes strniště*

*a bosé srdce nezradit*

(Jan Skácel)



## 2 Život Jana Skácela

Jak jsem již uvedla, poezie doby, v níž Jan Skácel tvořil, se obrací k základním lidským hodnotám, které jsou nyní buďto překrucovány tak, aby soužily stávajícímu režimu, nebo jsou vytěsňovány z mysli lidí úplně. Autoři, kteří poplatnost režimu odmítají, tak tvoří svými díly kontinuitu s pravdivostí přirozeného hledání zásadních životních dějů, s velikostí přírody, kterou je nemožné spoutat bezduchými normami, s hodnotami, jež člověka přesahují, k nimž má mít člověk úctu. Tato úcta je ukotvena v něm samém, je dědictvím, které si člověk nese z dob dávno minulých a respektování tohoto dědictví umožňuje člověku postihnout základní řád jeho života.

V této kapitole se budu zabývat podrobněji životopisem Jana Skácela, který nám lépe a „uspořádaně“ odhalí kořeny, z nichž vyrůstala autorova tvorba. Kořeny, které vyrůstají z jedinečnosti rodného kraje a rodinných hodnot, ale také z literárního působení v časopisech, s důvěrou v hesla socialismu a pozdějšího přijetí pravdy.

Tento vhled nás pak ještě více přesvědčí o tom, že Jan Skácel je autor, který znatelně zasáhl do české literatury v oblasti poezie i prózy. Pomůže nám také rozpoznat kontinuitu Skácelova díla pro dospělé a díla pro děti, které, ač netvoří převážnou část jeho tvorby, se vepsalo do české dětské literatury velmi silnou stopou a zaslouží si pozornost dětských i dospělých čtenářů...

Jan Skácel se narodil 7.2. 1922 ve Vnorovách u Strážnice. Jeho otec vystřídal poměrně mnoho zaměstnání (mlynářský dělník, montér mlýnských staveb, ruský legionář), dále působil jako odborný učitel a ředitel měšťanských škol. Psal pedagogické a publicistické spisy, je také autorem básnické sbírky *Byla vojna-bude?* Podle Z. Kožmína inspirovaly otcovy prožitky J. Skácela k sepsání jeho prvních děl pro děti – *Pohádka o velikém samovaru* a *Jak šel brousek na vandr* (obě vydány knižně v r. 1961). „*Lze zcela prostě předpokládat, že otec vyprávěl svým synům především to, čím žil nejhrouběji: o svých toulkách domovem i světem. Byly to zejména prožitky z legionářské anabáze Ruskem a prožitky mlynářského a tesařského tovaryše. Obě dětské knížky jsou – nejen svými tématy – nejspíše také dikuvzdáním syna otcovi.*“<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Opelík, J., *Květy z nahořklého dřeva*, s.179

Matka Jana Skácela pracovala jako učitelka. Oba rodiče pak po sňatku (r.1920) učili ve Vnorovách. Bratr Jana Skácela, Petr, byl o dva roky mladší. Narodil se ve Vnorovách r. 1924. Rok po narození druhého syna se rodina přestěhovala do Poštorné u Břeclavi. Tady navštěvoval Jan Skácel obecnou školu. V září r. 1933 začal studovat v Břeclavi gymnázium a zde, ve Studentském časopise, dochází k otisknutí první Skácelovy kurzivky s názvem Charlie Chaplin. Po německém záboru města (1938) se rodina přestěhovala do Brna, (Královo Pole), kde J. Skácel pokračoval ve studiích. Maturoval v r. 1941. Již v roce 1942 byl totálně nasazen v Rakousku. „*Odklízel trosky po bombardování a pohřbíval jeho oběti do masových hrobů, pracoval jako dělník v továrně na tanky a na stavbách, jako betonář na dálnici a jako tunelář při stavbě podzemní dráhy na benzin.*“<sup>16</sup> Domů se vrátil v květnu 1945.

V červnu 1945 se seznámil s redaktorem brněnského časopisu Rovnost, Oldřichem Mikuláškem, který v něm rozpoznal básnický talent a uvedl ho do literatury. Seznámil jej s Fr. Halasem a L. Kunderou. V tomto roce vstoupil Skácel do KSČ. Je možné se domnívat, že právě prožitky válečných let předznamenaly krátké období, v němž Jan Skácel sepsal svou první báseň „Vojáci jdou“, otištěnou v časopise Rovnost. Báseň vyšla v rámci reakčního článku „Umíme se radovati?“

V srpnu 1945 začal studovat na FF MU obory Čeština, Ruština a Dějiny umění. Rok na to přestoupil na PedF, kde studoval obor Čeština - Ruština. Po únoru 1948 odešel ze studií a stal se redaktorem kulturní rubriky Rovnosti. Nahradil tak O. Mikuláška, který přešel do Lidových novin. V Rovnosti také poprvé vyšla již zmíněná „Pohádka o velikém samovaru“, ale zde pod názvem „Pohádka o zlém caru a hodném Leninovi“. Z. Kožmín píše, že zde Skácel navazuje na linii sociálních pohádek, hlavně na pohádku J. Wolкера, „O milionáři, který ukradl slunce“. V témže roce byla odmítnuta nakladatelstvím MF jeho básnická sbírka, také jeho báseň „Pětiletka“ se nesečkala s uznáním tehdejší kritiky.

V roce 1949 se Skácel oženil s bývalou ženou Oldřicha Mikuláška, Boženou Mikuláškovou. O tři roky později se již Skácel poprvé setkal s omezením své literární činnosti, neboť byl propuštěn z Rovnosti „*kvůli úchylkám*“<sup>17</sup>. Nastoupil tedy na vlastní přání jako dělník v ZKL Líšeň.

---

<sup>16</sup> Kožmín, Z., Jan Skácel, s. 183

<sup>17</sup> Kožmín, Z., Jan Skácel, s. 183



Další dvě období Skácelova života se odehrála mezi lety 1953 – 1963, kdy pracoval jako redaktor literárně-dramatické redakce Československého rozhlasu v Brně, ale hlavně mezi lety 1963 a 1968, kdy působil jako šéfredaktor literárně kritického časopisu Host do domu. Podíl J. Skácela na podobě tohoto literárního měsíčníku byl velmi znatelný. Zavádí zde své „*typicky Skácelovské malé recenze*“<sup>18</sup>, které jsou sepsány v díle Třináctý černý kůň. V tomto období vychází šest Skácelových básnických sbírek: „Kolik příležitostí má růže“ (1957), „Co zbylo z anděla“ (1960), „Hodina mezi psem a vlkem“ (1962), „Smuténka“ (1965), „Vítr jménem Jaromír“ (1966) a „Metličky“ (1968). Zde znatelně vystupují ona témata přírody, rodiny a rodného kraje, která v sepletí s epitetami a metaforami vytvářejí křehkou poetiku Skácelových básní.

*...mezi dvěma topoly anděl se vznáší,  
v letu dospává.*

*V trhlínách spánku zpívá.<sup>19</sup>*

*„Porodní bábu,  
která mi na svět pomáhala,  
to na znorovských lukách zabilo.“<sup>20</sup>*

*Požáry Ze čtyř stran hoří léto  
Omamně kvetou akátové háje...<sup>21</sup>*

---

<sup>18</sup> Kožmín, Z., Jan Skácel, s. 107

<sup>19</sup> Skácel, J., Zlé laně odcházejí k ránu, s. 40

<sup>20</sup> Tamtéž, s. 58

<sup>21</sup> Tamtéž, s. 16

Období normalizace přineslo Janu Skácelovi vyloučení z KSČ a zákaz publikování. Bylo mu ještě přislíbeno vydání jeho sbírky Stracholam, avšak k tomu v této době nedošlo, protože nakladatelství Československý spisovatel roku 1973 vypovědělo smlouvu.

Po zákazu publikování vycházela Skácelova díla v exilových edicích. Takto byly vydány sbírky: „Básně“ (1976-78), vydal Kruh přátel české poezie v zahraničí, Mnichov 1982, „Chyba broskví“, Sixty-Eight Publishers, Toronto, 1978, „Oříšky pro černého papouška“, Svato Verlag, Hamburg 1980.

Poslední etapa života Jana Skácela přinesla, kromě uznání v podobě tří literárních cen, i sepsání pěti básnických sbírek pro dospělé: „Dávné proso“ (1981), „Naděje s bukovými křídly“ (1983), „Odlévání do ztraceného vosku“ (1984), „Kdo pije potmě víno“ (1988) a „A znovu láska“ (1991).

V tomto období byla však také vytvořena a vydána jeho stěžejních díla pro děti – tři básnické sbírky, „Uspávanky“ (1983), „Kam odešly laně“ (1985) a „Proč ten ptáček z větve nepadne“ (1988), přičemž za poslední jmenovanou získal Skácel v červnu 1989 cenu nakladatelství Albatros.

V témže měsíci téhož roku převzal v toskánské Luce Petrarkovu cenu a v září 1989 mu byla udělena cena Svazu slovinských spisovatelů Vilenica 89.

V listopadu 1989, přesně v den, kdy před 14-ti lety jeho otec, Jan Skácel na selhání srdce zemřel.

## 5. Struktura literárního díla

Proto, aby bylo možné pojmenovat specifiku Skácelovy poezie, musíme se též zabírat výstavbou básnického díla obecně. Avšak ne všechny prostředky, které jsou v této kapitole jmenovány, lze najít v díle Jana Skácela. V některých případech je podstata toho kterého básnického prostředku lépe zjevná spíše ve verších Skácelových současníků. Z tohoto důvodu zde budou uvedeny i verše ostatních autorů tvořících v období po roce 1945, včetně „písničkářů“.

V počátku sledování výstavby lyrického literárního žánru se jeví jako praktické zabývat se tím, co je to lyrika, kde se tento pojem utvořil, na jakých principech funguje, co činí lyriku lyrikou. Podle L. Lederbuchové, má tento pojem původ ve starověkém Řecku, kde znakem básníků byla lyra, a to proto, že tehdejší básníci doprovázeli svůj přednes hrou na lyru. *„Hudba pomáhala navodit žádoucí náladu a udržet ji...Lyrický mluvčí líčí stav svého nitra, je hlavním tématem lyriky.“*<sup>22</sup>

Dále autorka zmiňuje, že hudební doprovod postupně vymizel, avšak báseň, která chce vyjádřit především vlastní pocity básníka, využívá zvláštní postupy, které slouží právě k podtržení oné citovosti.

Také podle knihy Josefa Peterky, *Teorie literatury pro učitele*, je možné charakterizovat lyriku jako literární druh, v němž autor vyjadřuje svůj vnitřní svět tvořený emocemi, postoji, představami, myšlenkami. V lyrice autor nezachycuje sled událostí, ale vystihuje okamžik, a to použitím obrazů, v náznaku. *„...místo obšírnosti ji (lyriku) charakterizuje intenzita, zkratka a náznak, souhra detailů často velmi nesourodých, schopnost jakoby v kapce rosy zrcadlit celý svět.“*<sup>23</sup> Typickým znakem lyriky pak je vyjádření se autora v první osobě. K této problematice se vztahuje dělení lyriky do tzv. výrazových forem. Tyto formy jsou dvě: 1) Autoprezentační lyrika

2) Předmětná lyrika

<sup>22</sup> Lederbuchová, L., *Slovník literárních pojmů, aneb co se skrývá za slovy.*

<sup>23</sup> Peterka, J. *Teorie literatury pro učitele*, s. 178

Ad 1) Pro autoprezentační lyriku je charakteristické, že básník hovoří v první osobě singuláru (*V noci jsem uslyšel smuténku*<sup>24</sup>), případně plurálu - pak se jedná o tzv. kolektivní lyriku.

*Tak jsme se někdy scházivali,  
už je to dávno*<sup>25</sup>

Prostřednictvím autoprezentační formy lyriky autor vynáší na povrch své nitro, vypovídá o svých pocitech. „*Lyrika autoprezentační bývá pro svůj citový, náladový, zpovědní a vyznavačský ráz často lyrikou intimní...*“<sup>26</sup>

Ad 2) Předmětná lyrika je autorem básně prezentována ve třetí osobě a je nasměrována nikoliv k subjektu, k nitru, ale k jinému předmětu skutečnosti.

*Kaštany bijí  
údery zelenými*<sup>27</sup>

Zvláštním oddílem předmětné lyriky je tzv. báseň role, kdy autor vypráví v první osobě, ale je zde zastoupen jako účastník situace, jejíž průběh komentuje.

*Neviděl jsem v té chvílce nic,  
jen samá záda,  
ale hlavy pod klobouky prudce se pohnuly.  
Ulice byla plná*<sup>28</sup>

---

<sup>24</sup> Skácel, J., *Zlé laně odcházejí k ránu*, s. 34

<sup>25</sup> Seifert, J., *Halleyova kometa*, s. 107

<sup>26</sup> Peterka, J. *Teorie literatury pro učitele*, s. 180

<sup>27</sup> Skácel, J., *Zlé laně odcházejí k ránu*, s. 66

<sup>28</sup> Kainar, J., *Bláznův kabát*, s. 81

U Jos. Peterky je možné dočíst se ještě o dalším rozměru předmětné lyriky, a to o antilyrice. Tato se vyznačuje tím, že autor se nezabývá svým nitrem, které prožívá skrze obrazná vyjádření, ale stává se pozorovatelem osudů jiných lidí, za něž hovoří a prezentuje tak jejich pocity nebo prožitky ze svého pohledu.

*Ta svatba stála hříšný peníze.*

*Nevěsta v bílém růžová,*

*ženich byl v černém bledý.*

*Družbové vzácně tři dny opilí.<sup>29</sup>*

Lyriku z hlediska žánrového lze rozlišit podle námětů na lyriku přírodní, společenskou, vlasteneckou, intimní.

V básních Jana Skácela se setkáváme s oběma formami lyriky, avšak báseň role se objevuje velmi zřídka, lyriku neklasického typu nebo antilyriku jsem nezaznamenala v žádné z básní.

Lyriku z hlediska žánrového lze rozlišit podle námětů na lyriku přírodní, společenskou, vlasteneckou, intimní.

Lyrika může obsahovat prvky tragična i komična (nonsens, satira).

Jak píše Jos. Peterka, „...*literatura je prostorem víceznačnosti.*“<sup>30</sup> K tomu, aby bylo této mnohoznačnosti dosaženo, využívá literatura, tedy i poezie, dalo by se snad i říci, že ta především, tzv. básnické obrazy (figurativní výrazy, metafory, tropy). Pomocí těchto prostředků autor sděluje skutečnost dle svého úhlu pohledu na svět. Existují též básnické obrazy, které postupem času přešly do běžného jazykového používání (čas plyne jako voda, vlahý večer atd.)

Autoři se ale samozřejmě snaží o to, aby jejich díla byla tvořena prostředky neotřelými, a přitom co nejpravdivěji vypovídajícími o jejich prožívané skutečnosti, či pocitech a myšlenkách.

---

<sup>29</sup> Kainar, J., Bláznův kabát, s. 81

<sup>30</sup> Peterka, J., Teorie literatury pro učitele, s. 103

K základním básnickým prostředkům patří podle Josefa Peterky **přirovnání, alegorie, symbol, metafora, metonymie a synekdocha.**

V následujících odstavcích budou výše zmíněné obrazy charakterizovány a doplněny příkladem.

### **Přirovnání**

*„Smyslem přirovnání je zvýraznit jediný znak, který má subjekt za rozhodující.“<sup>31</sup>*

V přirovnání je důležitým znakem spojka „jako“, která spojuje věc konkrétní skutečnosti s obrazným jevem, přičemž tyto póly nesou společnou vlastnost. Tato vlastnost je často vynechána ze sdělení a čtenář si ji domýšlí podle své zkušenosti (např.: Měla vlasy jako zralé obilí. Mohli bychom též říci: měla vlasy zlaté jako zralé obilí).

Dalším básnickým obrazem je **alegorie (jinotaj)**. Podstatou tohoto obrazu je spodobnění nehmotné (abstraktní) skutečnosti, a to prostřednictvím konkrétního příběhu, postavy nebo předmětu. Tento postup využil třeba Karel Kryl v textu písně „Karavana mraků“, kde na obrazu blíže neurčeného, jakoby westernového města spodobňuje skutečnost života v totalitním režimu.

*...pár cizejch zabíječů  
s pistolema skotačí,  
v tom městě nikdo nezdraví,  
Šerif i soudce,  
genkštri  
oba řádně zvolený  
a lidi strachem nezdraví...  
„...v městě je rád  
a pro každého práce  
Bud' ještě rád  
když huba oněmi...“<sup>32</sup>*

<sup>31</sup> Peterka, Jos., Teorie literatury pro učitele, s. 107

<sup>32</sup> Kryl, K., Básně, s. 370



## Symbol

Pro uchopení pojmu nám pomůže původ slova. Slovo symbol pochází z řeckého výrazu symballein, což podle Peterky znamená mimo jiného také usuzovat podle nejasných náznaků. Symbol je tedy vyjádření, které v sobě ukrývá skrytý hlubší význam. Například Jan Sova v básni „Každému jaro kvete“, nemyslí jarem roční období, ale mládí, které můžeme vždy dostihnout nejméně ve svých vzpomínkách.

*I kroky belhavými*

*své jaro stihneš v dáli,*

*a ne-li už jaro, dýmy*

*mlh, zdání, iluse s nimi*

*a záznaky, jež byly.<sup>33</sup>*

Literární symboly mohou být zřetelně odlišeny, např. velkým písmenem („Proč také Léto nepočká“) nebo umístěním na samostatné pozici – touto pozicí je často název básně (např. název básně J. Seiferta „Jaro, sbohem“, neznamena loučení se s ročním obdobím, ale buďto se svým mládím nebo s milovanou bytostí.).

*Už se mi ale ztrácíš do vzpomínky,*

*polibky hořké dává kuřák dýmky.<sup>34</sup>*

Další možností, jak odlišit symbol, může být opakování. Toho využívá např. Jaroslav Seifert v básni „Mezi řádky“:

*Milión sto tisíc milostných psaní*

*Svobodných dívek a vdaných paní....*

*Milión dvakrát sto tisíc básní,*

*To se lidé utěšují, když blázní...*

---

<sup>33</sup> Sova, A., Básně, s.149

<sup>34</sup> Seifert, J., Nejkrásnější bývá šílená, s. 57

...Milión třikrát sto tisíc telegramů,  
Celou noc plakal jsem na otomanu...<sup>35</sup>

Tato slova neznamení, že by básník napsal tolik psaní, básní a telegramů, ale jsou jakousi cestou k pointě. Básník napsal už mnoho vzkazů pro mnoho žen, ale pouze na té jedné, které píše právě teď, „závisí jeho nynější život“:

Miliónty třikrát stotisící první telegram:  
Usměj se na mě, umírám!<sup>36</sup>

Všechna tato vyjádření tedy směřují k odkazu na jednu důležitou bytost, nejsou numerickým výčtem korespondence.

### Metafora

Tento básnický prostředek je charakteristický hlavně tím, že dokáže sloučit rozumově neslučitelné. „Významy metafor často ukazují mimo fyzikálně možný svět...“<sup>37</sup> Tímto rozparem dochází k tomu, že vyvolávají u čtenáře pocit napětí a překvapivosti.

V knize „Poetický slovník“ můžeme číst, že metafora je pojmenováním jednoho jevu jevem jiným a jejich porovnání nebo konfrontace. Ale zároveň, že metafora „není ledajakým záskokem slova za slovo, pojmu za pojem, ale dokonalým převtělením – transfigurací.“<sup>38</sup>

<sup>35</sup> Seifert, J., Nejkrásnější bývá šílená, s. 44

<sup>36</sup> Seifert, J., Nejkrásnější bývá šílená, s. 45

<sup>37</sup> Peterka, Jos., Teorie literatury pro učitele, s. 110

<sup>38</sup> Brukner, Jos., Poetický slovník, s. 203



Metafora není tedy pouze povrchní ozvláštnění básně na základě podobnosti, ale hluboké vyjádření myšlenky, vlastního pohledu. Jako například ve Skácelově básni „Chvilé“.

*Za žádnou pravdu na světě.*

*Ale jestli chceš,*

*za malý pětník ticha.<sup>39</sup>*

Jde zde o vyjádření hodnoty ticha, ale tak, že do metafory je vzat obraz mince nepatrné hodnoty, která však v metafoře tuto hodnotu jakoby znásobila na nedohlednou výši, protože žádná pravda na světě nestojí najednou tolik, co pětník. K tomu malý pětník. Tedy žádná pravda světa se nevyrovná tichému okamžiku, tiché chvíli, kdy se člověku může poštěstit, že ucítí pradávnu sílu, jež provází jeho život, právě v této chvíli si může uvědomit jedinečnost daru života, někdo nebo něco způsobuje, že dýchá. Dýchá za něj, za nás. My to ale běžně nevnímáme, neboť si dýchání přivlastňujeme jako něco samozřejmého.

Z tohoto hlubšího vysvětlení metafory je zřejmé, že básník sděloval myšlenku hluboce prožívanou, a že nejde jenom o pouhou podobnost. Tato charakteristika platí i pro další „odvětví“ metafory.

Metafora se totiž dále člení na spoustu dalších skupin, daných způsobem, kterým je vyjadřována. Tak existuje v rámci metafory např. *personifikace* – neživým předmětům jsou přisuzovány lidské vlastnosti (den umírá, jeřáby krvácejí), dále *oxymoron* – spojení významových protikladů (zlé laně), *metaforické epiteton* – shodný přívlastek vyznačující se neobvyklostí, neotřelostí (nesnadné léto, těžká voda, cizí vodou, nachový vítr).

Existují ještě další „druhy“ metafor, které by se jistě uplatnily při hlubším a podrobnějším rozboru básní. Avšak pro moji práci v lekcích DV bylo hlavně důležité odhalit, že se vůbec jedná o metaforu a uvažovat potom o jejím citlivém zpracování. Pro potřebu podrobnějšího rozboru viz kniha J. Peterky, *Teorie literatury pro učitele*, s. 111.

---

<sup>39</sup> Skácel, J., *Zlé laně odcházejí k ránu*, s. 30

## Metonymie

Metonymii charakterizuje postup, který pojmenovává nějakou skutečnost prostřednictvím předmětu, jež s ní věcně souvisí (např. vypil jenom jednu skleničku, jeho boty obešly už kus světa atd.).

I metonymie má své „podskupiny“, a to *synekdochu* – vytváří obraz celku pomocí jedné jeho části (seběhl se celý dům, nepřišla ani noha) a *perifrázi* – opisné vyjádření („...jeho čárky se do poslední shodují s trakařem, který jsem tlačíval před sebou po polních cestách svého mládí“<sup>40</sup>). Mohli bychom jednoduše napsat např. „v mládí“. Ale je zřejmé, že potom by se vytratily další rozměry vložené do obrazného vyjádření. „Polní cesty“ nás odkazují opět k přírodě, navíc k dalším charakteristikám pole – úroda, drsnost, prašnost, nerovnost, obtížnost při překonávání hrud trakařem atp.

Po předložení základních kategorií básnických obrazů se budu dále zabývat oblastí verše a rytmu, o nichž pojednává další kapitola.

---

<sup>40</sup> Skácel, J., Třináctý černý kůň, s. 114

## Verš a rytmus

U Peterky čteme toto: „*Verš je základní stavební jednotka básně. Člení řeč nezávisle na větách, podle vlastní intonace a sémantiky.*“<sup>41</sup> Přitom už neplatí ona charakteristika verše, jako „řeči vázané“. Moderní poezie totiž ráda využívá tzv. verše volného, který nemá pravidelné rytmické členění. Přesto i volný verš má svou vizuální stránku, která právě asi nejvíce upoutává pozornost čtenáře a při prvním pohledu umožňuje poznat, že nejde o prózu, ale o poezii. O toto se starají právě verše.

To, že verš má velký vliv na celkové vyznění básně, uvádí Peterka využitím srovnávací metody. Pokusím se utvořit zde takový příklad. Např. v básni J. V. Sládka, „Píseň“: *V lupení ptáče zapělo,/ zda víš,/ čím se mu srdce zachvělo,/ zda víš?/*<sup>42</sup>, kde je využit daktylský verš, můžeme obměnit rytmus verše na trochej: *v listí ptáče zazpívalo,/ víš to,/ srdce se mu zachvívalo,/ víš to?/*.

Z takového srovnání je potom viditelné, že dvoudobý trochej předává básni spíše říkadlový charakter, který se zrovna úplně nehodí k rozvahám o chvějícím se srdci. Tím spíše, že celá báseň je motivována nešťastnou láskou a pláčem nad ní.

Důležité je, že takový verš, který je výrazovým prostředkem poezie, nutně musí nést estetickou hodnotu. Jak uvádí Josef Peterka, takovou hodnotu postrádají ve velké většině případů reklamní slogany, ze své funkce se takové charakteristice vyhýbají i mnemotechnické a artikulační pomůcky. Přitom prapůvodní funkcí verše je právě funkce mnemotechnická. Verš byl totiž součástí náboženských obřadů, usnadňoval zapamatování reálií předávaných ústně.

Budeme-li se bavit o verši jako základním výrazovém prostředku poezie, vyčleníme z něj dva základní stavební kameny: rytmus a metrum.

Rytmické počínání jako takové je člověku vlastní po celý život. Rytmem se vyznačuje naše chůze, dýchání, ve víceméně pravidelném rytmu střídáme bdění a spánek, pravidelně se střídají roční období, rytmu se účastníme při tanci a zpěvu. Rytmus je založen na probíhající pravidelnosti, na pravidelném opakování se stejných úseků, fází.

---

<sup>41</sup> Peterka, J., *Teorie literatury pro učitele*, s. 159

<sup>42</sup> Černík, M., *Miloval jsem*, s. 10

Tuto definici můžeme převést do slovesného umění, potažmo do poezie. Zatímco próza, jež se blíží „přirozené, normální“ řeči, má rytmus nepravidelný – slabiky přízvučné a nepřízvučné, dlouhé a krátké se střídají neuspořádaně, bez předem daného řádu, poezie nebo i rytmizovaná próza využívá pravidelného střídání přízvučných a nepřízvučných slabik.

Další kategorií účastníci se na výstavbě verše, je metrum. Metrum je vlastně organizovaný rytmický celek, který v sobě zahrnuje příslušný počet přízvučných a nepřízvučných slabik. Jeden takový úsek můžeme nazývat stopou.

Metrum se projevuje dvěma kategoriemi: 1) podle přízvučnosti

2) podle počtu dob

Ad 1) Do této kategorie spadá metrum sestupné (stopa začíná přízvučnou slabikou) a vzestupné (stopa začíná slabikou nepřízvučnou).

Pro označení přízvučné slabiky se používá označení „S“ (angl. strong = silný), pro označení nepřízvučné slabiky označení „W“ (angl. weak = slabý)

Příkladem vzestupného metra jsou například tyto verše:

|   |                |
|---|----------------|
| <i>Slyším to, co jiní neslyší,</i>            | /SW/SW/SW/SWW/ |
| <i>bosé nohy chodit po plyši<sup>43</sup></i> | /SW/SW/SW/SWW/ |

Příkladem metra sestupného mohou být pak například tyto verše:

|                              |              |
|------------------------------|--------------|
| <i>Až ztratím hlas</i>       | /WS/WS/      |
| <i>a nejen vlastní vinou</i> | /WS/WS/WS/W/ |
| <i>a uslyšíš mne</i>         | /WS/WS/W/    |
| <i>jenom ty<sup>44</sup></i> | /WS/W/       |

Ad 2) Tato oblast v sobě zahrnuje metrum *dvoudobé* a *třídobé*, přičemž záleží, kolik nepřízvučných slabik se přidává ke slabice přízvučné. V metru dvoudobém jedna, v metru třídobém dvě.

Ve spojení těchto dvou metrických kategorií potom vzniká tzv. *sylobotónický* verš, který se přihlásil ke slovu v době osvícenství. Tento způsob utváření verše je tedy charakteristický pravidelným střídáním přízvučných a nepřízvučných slabik.

<sup>43</sup> Seifert, J., *Nejkrásnější bývá šilená*, s. 7

<sup>44</sup> Skácel, J., *A znovu láska*, s. 43

Hlavními typy sylabotónického verše jsou *trochej*, *daktyl* a *jamb*.

**Trochej** = sestupný dvoudobý rytmus, jeho metrické schéma lze znázornit schématem /SW/

př.: *Statný kocour myši lově*

*žil si v městě Kocourkově*

*možná o tom městě víš.*<sup>45</sup>

**Daktyl** = třídobý sestupný rytmus, metrické schéma /SWW/

př.: *Usnul tu na zemi*

*pokryté sazemi,*

*hlavu má opřenu*

*obočím o stěnu,*

*nechce se mstít,*

*nechce se mstít.*<sup>46</sup>

**Jamb** = vzestupný dvoudobý rytmus, metrické schéma /WS/. Tvůrcem tohoto typu verše je K.H. Máchá. Vytvoření tohoto typu verše se odehrává většinou skrze nepřízvučné první slovo nebo tříslabičné slovo umístěné na začátek verše. Změní se tak uspořádání přízvučných a nepřízvučných slabik.

Zcela specifickou oblastí, avšak v poezii po roce 1945 hojně využívanou, je tzv. volný verš. Podle Jos. Peterky je volný verš „*typicky moderní protipól (a konkurent) verše metrického...*“<sup>47</sup>

Volný verš se neřídí výše jmenovanými zásadami, které se týkají přízvučnosti a rytmičnosti, zříká se též pravidelného rýmu, není poskládán do slok. Tato „neuspořádanost“ dovoluje autorům využívajícím volný verš stále obměňovat tvůrčí postupy a přinášet tak stále něco nového, případně experimentovat s jazykem (př. Jiří Kolář, viz příloha č. 1).

---

<sup>45</sup> Skácel, J., *Uspávanky*, s. 26

<sup>46</sup> Kryl, K. *Písňové texty*, s. 33

<sup>47</sup> Peterka, Jos., *Teorie literatury pro učitele*, s. 176

Jak píše Jos. Peterka, není pravidlem, že v jedné básni je využíván pouze jeden typ verše. Většinou se uplatňují tzv. verše smíšené, v nichž se střídají dvou- i třídobé metrum, v Uspávance s Hokusajem je dokonce využito volného i vázaného verše v rámci jedné básně. Také v ostatních básních J. Skácela se s volným veršem setkáváme:

*Požáry ze čtyř stran hoří léto*

*Omamně kvetou akátové háje*

*zelená duše vína doutná na vinicích*

*krváčí vlčí máky v obilí...<sup>48</sup>*

Vrátím se nyní k poezii v řeči vázané. V ní jsou verše uspořádány do jednotlivých strof (slok) a často se vyznačují rýmem. O těchto dvou kategoriích pojednává následující podkapitola.

---

<sup>48</sup> Skácel, J., Zlé laně odcházejí k ránu, s. 16



## Rým a strofa

Rým je charakterizován jako zvuková shoda na konci veršů, která čtenáři, či posluchači umožňuje do jisté míry odhadovat, kterým směrem se bude text nadále ubírat. To je možné právě proto, že mnoho slov musí být vyloučeno, požadujeme-li zvukovou shodu se slovem na konci předchozího verše. Rýmy můžeme třídit podle různých hledisek. Jedním z nich je např. rozložení rýmů ve strofě, které popisujeme tzv. rýmovým schématem. Podle rýmového schématu rozlišujeme rým:

sružený (*aa*), např.:

*nejprve bylo jenom bílo*  
*potom se ticho ulomilo*  
*a slavík zmlkl aby slyšel*  
*děravý měsíc z lesa vyšel*<sup>49</sup>

střídavý (*abab*), např.

*Mlha se vleče*  
*ulicí*  
*Hraji si vkleče*  
*s jehlicí*  
*a ruka tvoje*  
*nehřeje*  
*napiš mi co je*  
*naděje!*<sup>50</sup>

obkročný (*abba*), např.:

*Kapičky zmrzlé u nosu*  
*a pára z polibků dýchá,*  
*sníh jako květy lotosů*  
*napadal kolem nich zticha.*<sup>51</sup>

<sup>49</sup> Skácel, J., Zlé laně přicházejí k ránu, s. 70

<sup>50</sup> Kryl, K., Básně, s. 31

<sup>51</sup> Seifert, J., Nejkrásnější bývá šílená, s. 99

rým přerývaný (*abcb*), např.:

*V aleji bílé*

*tajili jsme dech.*

*Jak sníh ležely květy*

*vysoko na stromech.*<sup>52</sup>

Dalšími druhy rýmů jsou např. rým gramatický, štěpný, lámaný, bohatý, asonance, atd. Domnívám se, že pro potřeby této práce není nutné podávat zde jejich charakteristiky, ani jejich plný výčet. Pro případnou potřebu využití těchto charakteristik viz kniha Josefa Peterky, *Teorie literatury pro učitele*, s. 172 – 173.

Funkcí **strofy (sloky)** je organizovat verše do „*vyšších rytmických útvarů*.“<sup>53</sup> Jednotlivé strofy často vykazují stejný nebo pravidelně proměňující se počet veršů. Výjimku tvoří verš volný, kde nemluvíme o strofách, ale o odstavcích. Podle počtu veršů tak můžeme rozlišovat dvojverší, trojverší, čtyřverší atd.

Dalšími oblastmi, které se podílejí na výstavbě básní jsou témata a motivy, a také kompozice. O nich pojednává další podkapitola.

---

<sup>52</sup> Seifert, J., *Nejkrásnější bývá šílená*, s. 48

<sup>53</sup> Peterka, Jos., *Teorie literatury pro učitele*, s. 173



## Téma a motiv

Domnívám se, že právě témata, motivy, a také kompozice jsou styčné body mezi literaturou a dramatickou výchovou. Právě na základě odhalení a pojmenování témat a na základě výběru z nich je možné sestavovat dramatické lekce. U F. Vodičky čteme, že téma je pojítkem mezi literárním a mimoliterárním světem. Chceme-li tedy „poznávat svět“ prostřednictvím dramatické výchovy, můžeme „využít“ postřehů odjinud (z literatury, hudby, filmu, výtvarného umění...).

Tím, že rozeznáme téma (témata) a motivy látky, s níž pracujeme, můžeme posoudit, zda právě tato nám v dramatické výchově pomohou sdělit, co sdělit chceme. Další otázkou potom je zvážit, kterými metodami a postupy převedeme témata a motivy z textové podoby do podoby dramatické, a to tak, aby byla zachována jejich podstata. O této problematice se více zmíním v další části své práce.

Nosnými jednotkami tématu jsou motivy. Ve spojení motivů a témat se potom tyto dvě kategorie projevují: 1) monotematicností

### 2) polytematicností

Ad 1) monotematicností rozumíme takovou výstavbu díla, kdy jedno téma znatelně dominuje, přestože je vytvářeno pomocí více různých motivů. Např. v básni „Uspávanka se sněhem a krásnou paní“ (viz kapitola č. 10) může být hlavním tématem zimní krajina, nálada zimní krajiny, ale také bezpečí domova, atp. Toto téma je potom tvořeno různými motivy (krásná paní, stříbrná píseň, zimní spánek, včelí úly, zaječí pelíšek atd.)

Ad 2) polytematicnost naopak znamená, že motivy nejsou směřovány k jednomu dominantnímu tématu. Témat je tedy v takovém případě více, jsou tvořena jedním nebo více motivy. Polytematicnost hojně využíval surrealismus.

Témata se vyznačují svou dynamičností, hledají se témata nová a neotřelá, která budou zajímavá a strhnou na sebe pozornost. Avšak existují naopak i témata, která se jakoby nikdy nevyčerpají, neopotřebují, protože souvisejí neodmyslitelně s bytím člověka. Takovými tématy jsou právě láska, smrt, příroda, domov, lidské vztahy atd. Domnívám se, že tvorba Jana Skácela předchozí slova nejlépe potvrzuje.

## Kompozice

„Kompozice je způsob uspořádání a spojování jazykových a tematických složek literárního díla“<sup>54</sup>

Podle Jos. Peterky lze kompozici rozlišit na různé oblasti 1) vnější

2) vnitřní

3) mikrokompozice

4) makrokompozice

Ad 1) Vnější kompozicí rozumíme členění textu, které je patrné na první pohled. Používá se též označení kompozice horizontální. Je to tedy grafické členění textu.

Ad 2) Vnitřní nebo též vertikální kompozice je založena na vnitřním řazení témat.

Ad 3) Mikrokompozice je členění menší části díla (jedné básně, kapitoly, sloky).

Ad 4) Makrokompozice nebo architektonika díla v sobě zahrnuje celkové uspořádání literárního díla.

Z tohoto členění je zřejmé, že mikrokompozice i makrokompozice v sobě zahrnují kompozici vnější a vnitřní.

Jak píše Peterka, kompozice díla není pouze vnější okrajový faktor, ale závisí na ní vnímání díla čtenářem. Autor pomocí ní může např. klást důraz na tu kterou část textu (verš, odstavec), může ji použít k charakteristice postavy (např. zmatený tok myšlenek) atp. K tomu, aby dílo bylo co nejopravdovějším vyjádřením autorových představ, myšlenek, postojů, lze tedy využít různých kompozičních postupů. Těmi hlavními jsou symetrie, opakování, variace, paralela, kontrast, gradace a pásmo. Budu se jim nyní ve stručnosti věnovat, neboť se domnívám, že rozpoznání kompozičních postupů může být inspirativní pro výstavbu lekce DV. Tuto úvahu potvrzuje i A. Tomková. „Máme možnost zpracovat vybranou linii, sestavit vlastní linii nebo změnit kompoziční princip (např. vyjít ze závěru knihy a postupně odhalovat to, co mohlo předcházet, příčiny jednání a dění).“<sup>55</sup>

<sup>54</sup> Kořátková, S., Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, s. 182

<sup>55</sup> Kořátková, S., Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, s. 183

## Symetrie

Příkladem symetrie je jakékoliv pravidelné rozložení veršů v básni (např. dvě sloky po čtyřech verších), kde je rozvíjeno jedno téma. Příkladem takové básně je např. „Uspávanka s popelčiným oříškem“ (viz příloha č. 2).

V některých dílech je naopak využit postup asymetrický, který posune význam (např. píseň J. Nohavici, Zestárli jsme lásko, kde autor využívá jakoby kontextové vybočení, které je samo o sobě vypointované, a které, přestože do motivického uspořádání písně náleží, vnáší překvapivost způsobenou nonsensovými prvky textu):

*...Naše dcera už je veliká  
když koupe se je nesmělá  
zestárli jsme lásko s ní docela  
kluci koukají se po ní jak koukali se po tobě  
a my zamykáme panelák  
tak nebuď z toho smutná  
buď radši veselá.  
Protože jedna a jedna jsou čtyři  
a dvě hrušky a dvě jabka  
to je osm třešní na talíři  
i kdybys nechtěla.<sup>56</sup>*

Kromě významu, může asymetrický postup posunout i děj (např. v Uspávance s Hokusajem je mezi vázaný verš vložen verš volný, který „vypráví“ o Hokusajově přítomnosti na císařském dvoře. Tímto postupem je docílen rychlejší spád básně v její stěžejní části, potom se autor vrací opět k řeči vázané, prostřednictvím níž opět potvrzuje vnitřní charakteristiku postavy – vrátí se jakoby obloukem k tématu první sloky).

---

<sup>56</sup> Nohavica, J., Písně Jaromíra Nohavici od A do Ž, s. 152

## Opakování

Tento kompoziční postup je charakteristický tím, že dochází k opakování slov, ale též situací nebo událostí, a to v jiném kontextu. Např. v básni Uspávanka s Hokusajem je dvakrát využito skládání kryptogramu. Avšak jednou na jméno básníka Hokusaje, jednou na jméno řeky Tatsuta. Opakování je často využíváno pro zdůraznění myšlenky. Např. v básni Uspávanka s anděly a modrým ptáčkem, se objevuje opakování slova „dávno“.

*To bylo dávno, dávno, dávno,  
a tenkrát dávno svět se dělil  
na lidi,  
kteří jen tak byli,  
a potom ještě na anděly.<sup>57</sup>*

Opakování opravdu působí jako odkaz na velmi dávné doby, v nichž byl svět jinak uspořádán, a také proto se v něm mohlo odehrávat něco záhadného, co neznáme, co je nám skrze vypravěče odtajňováno.

## Variace

Variace znamená též obměna. Použití variace se projevuje tím, že různě ztvárňuje tentýž motiv. Příkladem může být báseň K. Kryla, z cyklu „3 variace na stejné téma“

*Jak kvítek který vadne  
jak světlo lampy za dne  
jak pousmání chladné  
jsi zbytečná....  
Jak v mracích světlo luny  
jak pod hladinou duny  
jak roztříštěné čluny  
jsi zbytečná  
jsi zbytečná*

---

<sup>57</sup> Skácel, J. Uspávanky, s. 22

*má lásko*<sup>58</sup>

### **Paralela**

„*Paralela (souběžnost) = vzájemné zrcadlení v odlišnosti, rozvitá analogie např. mezi člověkem a přírodou, minulostí a současností, intimním a veřejným...*“<sup>59</sup> Takovým příkladem může být báseň M. Černíka, kdybys byla zmrzlinou:

*Kdybys byla zmrzlinou*

*nesl bych si tě v kornoutku*

*a cestou tě ulizoval*

*jako pochoutku*

*Každou částí svého těla*

*na jazyku by ses rozpouštěla...*<sup>60</sup>

### **Kontrast**

Kontrast je dán protikladností souvisejících motivů. Např. výše zmíněné verše Karla Kryla.

---

<sup>58</sup> Kryl, K., *Básně*, s. 163

<sup>59</sup> Peterka Jos., *Teorie literatury pro učitele*, s. 184

<sup>60</sup> Černík, M., *Ke mně se přitiskni*, s. 12

## Gradace

Gradace se projevuje stupňováním motivů. Takovým příkladem může být píseň J. Nohavici „Halelujá“, kde ve třetí části dochází k porušení pravidel pravidelného rytmu verše a motivy „hříšného“ chování člověka jsou zhuštěny do rychlého plynoucího výčtu:

*...Že jsem v dějepise opisoval  
a v občance hrál piškvorky  
za jízdy vyskakoval  
okusoval koh-i-norky  
a pak pod lavicí čet Rychlé šípy  
učitelce říkal účo  
kouřil Astry kouřil Lípy  
a popíjel k tomu čůčo...<sup>61</sup>*

Tento výčet potom směřuje k překvapivé a humorné pointě (celé znění písně viz příloha č. 3).

## Pásmo

Tento kompoziční postup inspirovaný dílem G. Apollinaira se vyznačuje řetěžením představ, dochází k rozvolnění logických vazeb, prolínají se v něm různé prostory, místa, časy. Tím dochází k prezentaci světa jako nesourodého stále se proměňujícího celku. Příkladem takového postupu v poezii může být např. báseň Jiřího Koláře „Točí se točí“ (viz příloha č. 4).

Jak píše Jos. Peterka, kompoziční výstavba literárního díla závisí na jeho druhu a žánru. Zatímco epické žánry využívají tzv. sukcesivního postupu (rozvíjení děje na základě logických věcných souvislostí), žánry lyrické, které nemají oporu v příběhu využívají spíše variování, gradaci, řetězení, paralelu, kontrast.

---

<sup>61</sup> Nohavica, J., Písně Jaromíra Nohavici od A do Ž, s. 26

Archetypální = „původní, společenský, symbolický vzor“.



#### 4. Skácelovy verše pro dospělé jako vodítko k pochopení některých motivů obsažených v básních pro děti

Po zkoumání Skácelova díla v celé jeho šíři, se ukázalo, že básníková tvorba je z větší části určena dospělému čtenáři. Kromě dvou pohádek sepsaných v 50. letech se k tvorbě pro děti obrací básník až v letech 80., tedy v posledním desetiletí svého života (viz výše).

V básních určených dospělému čtenáři jsem nacházela stejné principy (motivy, básnické prostředky), jako v dílech pro děti. Pročítání básnických sbírek pro dospělé mi postupně umožňovalo vhlížet do básníkovy řeči, prostřednictvím básní, ale i próz pro dospělé jsem se pokoušela proniknout do skutečnosti vyjádřené pomocí obrazů, a tak uchopit básníkovu poetiku, a následně zkoumat, jakými prostředky je tato vyjádřena.

Tento úsek zkoumání byl pro mě velice důležitý, protože mi pomohl odkrýt právě motivy a témata v básních pro děti, kterými jsem se v průběhu vytváření dramatických lekcí zabývala.

Pokusím se nyní pojmenovat motivy Skácelových básní pro dospělé, které bych potom úžeji shrnula na motivy nalezené mnou v básních, s nimiž jsem pracovala.

Z. Kožmín v knize „Jan Skácel“ předestírá některá pravidla Skácelovy tvorby, která jsou zde označována jako archetypy a rituály.<sup>62</sup> \* Prvním takovým archetypem je podle Kožmína **děšť**. Autor zde uvádí příklad básně Děšť. Děšť, který poskytuje citelné přesvědčení o opravdovosti světa a života. Milenci, kteří nevěří prázdnému světu slov, mohou pocítit opravdovost deště.

Do kontextu milostné básně je zasazen i děšť v básni „Zlatá brána“. Děšť je zde vyobrazen ve dvou rovinách. Jako prudký červencový liják, který sráží hlavu, a jako drobné poprchávání, do něhož se člověk může uchýlit, odevzdat se mu, vychutnat ho, nabídnout ho jako překvapení a zároveň jistotu příjemného, něžného prožitku pro druhého.

---

<sup>62</sup> <http://cs.wikipedia.org/wiki/Archetyp>

\* Archetyp = „pravzor, původní typ; výchovou i kulturou předávaný a přejímaný vzor“.

Archetypální = „původní, společenský, symbolický vzor“.

I v dalších básních se setkáváme s motivem deště, avšak v každé básni má své specifické určení.

*Na blízku někde potlouká se dešť  
a v huralovém houští  
narostly strachu rohy  
Neslyšně nalétají sovy na kořist.  
(Krajina s hlavou obrácenou zpátky).<sup>63</sup>*

V této básni jako bychom cítili tíživost okamžiku před setměním, kdy se navíc schyluje k dešti. I těžkopádný tok řek, které se vinou rovinami od dávných časů, umocňuje onu chvíli. Chvíli nadcházející tmy a věcí do ní ukrytých (Z vod vyšly rusalky a čekají/ až naskytne se chvíle utancovat...).

Další báseň, v níž básník sděluje své pocity prostřednictvím archetypu deště, je třeba báseň „Báseň“.

*Jsme jako vzhůru obrácený dešť  
Jsme naruby v té chvíli  
kdy pravda podobá se prstu na ústech.<sup>64</sup>*

Zde je obraz deště obráceného vzhůru, tedy opačným, nepřirozeným směrem. Tento směr deště je potom přirovnán k člověku samotnému, k člověku, který z různých důvodů zamlčuje pravdu, vylouvá se, nedodrжуje, co slíbil. Jakoby pravdivé jednání bylo naší přirozeností. Když toto jednání popíráme, jsme sami naruby, zmatení jako dešť padající k nebi.

---

<sup>63</sup> Skácel, J., Dávné proso, s. 33

<sup>64</sup> Skácel, J., Kdo pije potmě víno, s. 19

V básni „Milostná“ je využito tohoto prvku jako metafory.

*A před hospodou  
v níž je slyšet déšť  
nachová růže  
domlouvá se s tmou.<sup>65</sup>*

Opět milostná báseň, jak je znát i z názvu. Zde se vyskytuje déšť jako ukazatel průšícího času. Venku se stmívá, uvnitř hospody nad vínem lidé, kteří zaslechli tok svého času, ale věří, že je tento nijak nepoznamená.

*...sedíme uvnitř  
nad lampičkou vína  
a kapky vteřin  
nám ji nezhasnou...<sup>66</sup>*

A konečně ještě dalším místem, kde se autor zmiňuje o dešti, je báseň s názvem Pohřeb Jaroslava Seiferta:

*Za zídkou startovala auta  
zdálo se poprchávat.<sup>67</sup>*

Nyní jde o déšť, jehož přítomnost dokresluje ponurost zaznamenané události. Domnívám se (dle fotografie z této události), že poprchávání je zachycení skutečnosti. Důležité asi je, že „...zdálo se poprchávat.“ Člověk ani neví, nevnímá odděleně tuto skutečnost danou počasím. Ona je součástí celého prožitku, ponurosti lednového dne.

---

<sup>65</sup> Skácel, J., A znovu láska, s. 45

<sup>66</sup> Tamtéž, s. 45

<sup>67</sup> Tamtéž, s. 40

Dalším archetypem, který Kožmín zmiňuje, je archetyp **stromů**. „*A ne náhodou tu nabudou moci opět stromy – jeden z velkých Skácelových archetypů...*“<sup>68</sup>

Motiv stromu najdeme v mnoha básních:

*Na stromech usychají hnízda*

*kdo nenašel, ten neztrácí*

*a světlo zní a v jeřabinách*

*nesnadné léto krvácí.*

(Nesnadné léto).<sup>69</sup>

*Ráno,*

*pokud jsou všechny stromy ještě obvázané*

*a věci nedotknuty,*

*mezi dvěma topoly anděl se vznáší,*

*v letu dospává.*

(Co zbylo z anděla)<sup>70</sup>

*V aleji bílé tajili jsme dech.*

*Jak sníh ležely květy vysoko na stromech...*

*...Má žena řekla jen:*

*Chtěla bych žít v tom stromu.*

(Kvetoucí alej)<sup>71</sup>

*Za stromy které bez nás samy*

*pohubly tolik od mrazu...*

(Zimní den).<sup>72</sup>

---

<sup>68</sup> Kožmín, Z., Jan Skácel, s. 44

<sup>69</sup> Skácel, J., Květy z nahořklého dřeva, s. 115

<sup>70</sup> Skácel, J., Zlé laně odcházejí k ránu, s. 40

<sup>71</sup> Skácel, J., Zlé laně odcházejí k ránu, s. 48

<sup>72</sup> Skácel, J., Dávné proso, s. 40

Archetypy stromů i deště se účastní vystižení zásadního Skácelova rozměru, a to je skutečnost přírody, krajiny. „...je zřejmé, že toto spojení je ...nejen důležité, ale přímo konstruktivní: je to spojení od přírody k člověku a od člověka k přírodě. Příroda je ve Skácelově světě něco novalisovsky nejjemněji spjatého s člověkem.“<sup>73</sup>

V tématu přírody se básník často vrací ke svému rodnému kraji, k rovné krajině jižní Moravy.

*Ať se kdo chce rýpe v našich vinách,  
nejhezčí jsou noci na rovinách.  
(Jižní Morava)<sup>74</sup>*

Ačkoliv Jan Skácel se nechává inspirovat především krajinou mimo město, volnou přírodou, neznamená to, že by nenašel v prostředí města jeho poetiku a zvláštní náladu. Tato slova dokládají mnohé verše. V básni „Perleť“ je zachyceno jakési okouzlení podzimem ve městě. Perleť, která přichází v podobě mrholení tvoří protipól stromům v parku, které se vypínají k nebi.

*Na podzim, za mrholivých dnů,  
je moje město plné perleti...“  
...a v parcích stromy, bez rukávů, holé,  
k nebesům tisknou fialové rty.<sup>75</sup>*

V básni „Jitro“ je potom zachycena specifická nálada rodícího se dne ve městě:

*Z popela Fénix povstává  
a do ulice snáší  
hodinu jitrní kulatou jak vejce.<sup>76</sup>*

---

<sup>73</sup> Kožmín, Z., Jan Skácel, s. 44

<sup>74</sup> Skácel, J., Květy z nahofklého dřeva, s. 19

<sup>75</sup> Tamtéž, s. 28

<sup>76</sup> Tamtéž, s. 30

Jinde je prostředí města líčeno jako spoutaný prostor, který pozbyl svou volnost:

*....jako bych uviděl na dláždění*

*ledňáčka rybu lovit...*

*...Na loukách z kamení*

*a na žulové trávě*

*počítám tiché stopy*

*a napomínám dech,*

*abych nevyplašil plachá stáda laní,*

*abych neosaměl v samých kamenech.*

*(Cikáni ve městě).<sup>77</sup>*

Sám básník potom v básni „Domovské právo“ vyjadřuje náklonnost k prostředí města a snaží se pojmenovat sílu, kterou město přitahuje k sobě člověka:

*Duši města nevytlučíš z vrbového proutku*

*ani nedočkáš se pišťaličky*

*do pečlivě připravené smyčky*

*zajíce těch ulic nechytíš*

*Všechny sítě musíš rozhoditi*

*dole zatížit je těžkým kamením*

*město si tě samo jednou najde*

*tak jako sám sebe hledá v básni rým<sup>78</sup>*

---

<sup>77</sup> Skácel, J., Zlé laně odcházejí k ránu, s. 42

<sup>78</sup> Skácel, J., Květy z nahořklého dřeva, s. 29



Vrátíme-li se ale nyní k přírodě rodného Skácelova kraje, musíme si též všimnout motivů vína. A to vína rostoucího, zrajícího v sudech, i hotového.

*Dozrál vinohrad*

*pod tíhou hroznů čas se sklání...<sup>79</sup>*

*V předsínce sklepa*

*prst, který víno drží,*

*zábne pod košťýřem.<sup>80</sup>*

Dalším velkým tématem, kterým se Jan Skácel ve svých básních i prózách zabývá, je ticho. Ticho jako prostor pro naslouchání, jako důvod ke ztišení sebe sama.

*Lidé se berou pro ticho*

*které je slyšet jenom ve dvou...<sup>81</sup>*

V jiných básních je ticho představeno jako neopakovatelnost chvíle v toku času.

*A den je tichý, křehký jako skořápka*

*uvnitř je slunce<sup>82</sup>*

*Nejprve bylo jenom bílo*

*potom se ticho ulomilo*

*a slavík zmlkl aby slyšel*

*děravý měsíc z lesa vyšel<sup>83</sup>*

---

<sup>79</sup> Skácel, J., Zlé laně odcházejí k ránu, s. 16

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 63

<sup>81</sup> Tamtéž, s. 72

<sup>82</sup> Skácel, J., Básně, s. 186

<sup>83</sup> Skácel, J., Zlé laně odcházejí k ránu, s. 70

Dalším vyjádřením ticha je ticho jako charakteristika nitra člověka, jako pradávná tíha vyvstávající z otázek, na něž neznáme odpovědi, z uvědomění si vlastních vin, z niterného čekání na jejich rozřešení

*...do ticha zasouvá se ticho  
a marně ptáš se, co je tvé  
když zbýváš sám a stromy u cest  
haluze mají od krve.<sup>84</sup>*

*...padá to na mne tiše, beze slova,  
jak marná lítost,  
alespoň té jsme schopni,  
a na laskavé slovo čekáme, zatímco venku, za oknem to padá.  
A pořád dál a hůř.<sup>85</sup>*

*...a zaplakal bych plný studu,  
Čistota jasná na polích,  
To tiché nebe...Jednou budu...  
Umřeme všichni pro ten sníh.<sup>86</sup>*

Dalším motivem, o němž je třeba se zmínit v souvislosti s dílem Jana Skácela je motiv smrti. Smrti, která je opět daností, je součástí života člověka, je bodem, k němuž směřujeme. Tento princip můžeme najít třeba v básni „Převozné pro Charona“:

*Poslední měďák slyším pod jazykem.  
Přemýšlím marně, kam jsem zlato dal...  
....Ještě jsem dole láskou ojiněný.  
Od sebe na dlaň ležíme tu dva.  
A chutnám potmě hořkou pravdu mědi,  
Poslouchám naznak, jak z nás ubývá.<sup>87</sup>*

<sup>84</sup> Skácel, J., Básně, s. 165

<sup>85</sup> Skácel, J., Básně, s. 165

<sup>86</sup> Skácel, J., Básně, s. 191

<sup>87</sup> Skácel, J., Básně, s. 197

V jiných básních si básník všímá nálady při vesnickém pohřbu, i zde se smrt objevuje jako něco, co je dáno a respektováno, je předepsáno, že se to musí stát:

*Pak je tu den a je tu poledne,  
Minuly se předepsané dny.*<sup>88</sup>

Ale i do básní o smrti vstupuje její protipól, totiž dětství a jeho nevědomost a zároveň tušení čehosi tichého, nevratitelného:

*Ztratil se, šeptají děcka,  
hrají mu,  
aby se k nám vrátil.*<sup>89</sup>

Také v básni „Protějšší země“ se setkáváme se smrtí, která nás ale v určitém okamžiku vrací k dětství. Přitom již v dětství na nás ulpívají kapky krve z blízkého popraviště slepic. Už tehdy se vlastně předznamenává naše pozdější směřování k proviněním proti síle života. A těsně před jeho ukončením, kdy se naše duše zbavuje těla, si uvědomíme tuto předurčenost sebe sama, kterou ale nyní už nemůžeme zvrátit. Nikdo ji nemůže zvrátit, protože ji rozezná až na samém konci žití.

*Smrt je jen jednou jedenkrát a navždy  
a mrtvé tělo pleva  
ze které duše byla vymnuta  
jak tvrdé zrno*

*Na chvíli staneme se dětmi  
na dvorku s králíky a blízko popraviště slepic  
tak nablízku  
že zasáhla nás krev...*<sup>90</sup>

---

<sup>88</sup> Skácel, J., *Básně*, s.86

<sup>89</sup> Tamtéž, s. 86

<sup>90</sup> Skácel, J., *Dávné proso*, s. 74-75

Na závěr této kapitoly, která se snaží pokrýt základní stavební kameny Skácelovy poezie tak, jak je možné je vysledovat v básnickově díle, by bylo možné shrnout dosavadní zkoumání asi takto.

Zásadním prostorem, v němž se Skácelova poezie odehrává je příroda. A to příroda těsně spjatá s člověkem, s jeho světem, ať už se jedná o přírodu volnou a nedostižitelnou nebo o „krajinu města“. Autor líčí přírodu jako skutečnost, která prostupuje životem člověka, utváří jeho nejzákladnější jistoty. Ty jsou dány právě zaručeností přírodních dějů, které se odehrávají od nepaměti (padání hvězd, příchod rána, padání kaštanů na podzim, zrání jeřabin atd.).

Městské prostředí potom oplývá vlastní silou, která je dána taktéž pravidelností dějů, jež ve městě probíhají (jitra ve městě má svá pravidla, stejně jako podzim ve městě). Zároveň je město spoutáno sebou samým, žije vlastním životem. Tento život má ale jistou přitažlivost pro člověka, kterého k sobě silně a zároveň krásně připoutává.

Z tohoto dění vyvěrá život člověka ve svém přirozeném řádu. Tento řád je charakteristický osou dětství – stáří, narození – smrt. Dětství je jistota domova, ke které se stále vracíme, je zasazeno do rodné krajiny, je utvářeno charakteristickými činnostmi (pečení chleba, rozbíjení ledu na kaluži, vzpomínání na cirkus ve městě...), nejbližšími lidmi, známými místy.

Smrt je vnímána nejen jako završení, dokončení života, ale i jako jeho naplnění. Teprve při setkání se smrtí, nabývá lidský život své úplnosti. Člověk je již od dětství k tomuto okamžiku naplnění života předurčen. Smrt je námi tušena už v dětství, přestože tehdy „*k smrti máme dál než do města*“<sup>91</sup> ...

Utváření všech vrstev Skácelovy hluboké poetiky probíhá prostřednictvím zásadních archetypů a „daností“, vyjevených nejvíce v obrazech deště, stromů, domova, ticha, smrti, dále pak andělů, lásky, trávy, ptáků, hnízd...

---

<sup>91</sup> Skácel, J., *Básně*, s. 86

Protože život vyrůstá a rozvíjí se v přírodním řádu, setkáváme se ve Skácelových básních s časoprostorovým sepletím, které je utvářeno niterným hledáním životní pravdy, pokorným zkoumáním sebe sama jako článku velikého systému všech věcí, nás přesahujících.

*do těchto dnů se my už nevejdeme  
jsou veliké pro naši malou při  
jsou jako vylomené dveře katedrály  
a jako touha jež nám nepatří  
(Jan Skácel)*



## 5. František Halas – Jan Skácel - František Hrubín ve vzájemném porovnání vzhledem k principům jejich tvorby pro děti

Pro postihnutí specifiky Skácelovy tvorby pro děti je důležité porovnání s jinými autory poezie pro děti. V této kapitole budou tedy porovnány knihy „Před usnutím“, „Uspávanky“ a „Říkejte si se mnou“.

I ve sbírce „Před usnutím“ nacházíme jak témata přírody (hlavně zvířat, ale i rostlin), tak i těsné sepětí světa dítěte a dospělého, které se objevuje většinou jako dialog dítěte s dospělým, kdy dítě se ptá a dospělý odpovídá (básně „Proč“, „Před usnutím I“, „Před usnutím II“, „Před usnutím III“), dále jako konfrontace vidění světa očima dítěte a dospělého (básně „Jak to kdo vidí“, „Povzdech“) a do třetice lze zde najít ještě jakýsi „monolog“ dospělého pronášený k dítěti, ale opět s určitou vroucností a rodičovskou blízkostí (básně „Víš“, „Poučení otcovské“).

V oblasti výrazových prostředků se také kniha „Uspávanky“ a kniha „Před usnutím“ k sobě velmi blíží, i když v „Uspávankách“ najdeme v jednotlivých básních mnohem více metafor a epitet. Naopak v knize „Před usnutím“ se objevuje velké množství personifikací („...já viděl kosa na trávníku zavazovat si tkaničku.“, „Kam vrána děti na noc dává?“, „Teplu všude smýčí. Slunce hledá žezlo.“, „Co všechno musí dělat jaro“, „Vlaštovička ale zimy víc se leká nežli moru“, „...tam jen zebry chodí v triku...“, „...hned luna strojí večeri...“, „...a tma to, kde jen může, hladí...“ atd.).

Po tomto porovnání knih „Uspávanky“ a „Před usnutím“ z hlediska tematického a z hlediska výrazových prostředků lze tedy říci, že ačkoliv František Halas je básník o jednu generaci starší, než Jan Skácel, opravdu se zde objevuje Skácelova návaznost, a to hlavně v tom, že jeho verše, stejně jako verše Halasovy jsou laděny lyricky.

Utváření tohoto lyrického rozměru je dáno tím, že verše Halasovy a Skácelovy jsou určeny dítěti, které není konkrétně jmenováno (na rozdíl od básní Fr. Hrubína, viz. níže), avšak vyzařuje z nich hluboký rodičovský vztah a blízkost. Jejich posláním je přinést klid a řád, dívat se na věci a skutečnosti, jež nás obklopují s úctou a s jakýmsi dětským údivem.



Básník je ve verších přítomen právě jako ona blízká osoba, která báseň vypráví, komunikuje s dítětem, oslovuje jej ze svého statutu dospělého, který však naplno uznává dětský svět. Právě tato přítomnost básníka, která je jasně patrná a rozpoznatelná, způsobuje, že všechny básně v obou knihách jsou lyrického zaměření, i když mnohé nesou i prvky epiky.

Pro porovnání poezie Františka Halase a Jana Skácela s poezií Františka Hrubína jsem si vybrala verše z Hrubínovy sbírky pro děti „Říkejte si se mnou“. I když Hrubín také používá nepřímá pojmenování, jako metafory („celý svět je z čokolády“, „pán v červeném klobouce rozhlíží se po louce“, „cukr jen se načepýří“, „rybník je plný modrého z nebe“, „Měsíčku-cukráři...na všechny strany mouku s cukrem meteš...“, „...oči letí nad stránkami jako vážky po řece.“ atd.) a epiteta („dar vidění“ atd., „zlaté slunce, zlaté léto“ atd., „zlatou slámu“, „oves bílý“, „sivé otruby“), není jich takové množství jako ve verších Jana Skácela.

Hlavní rozdíl lze však spatřovat právě v tematickém zaměření básní. Ve verších Františka Hrubína jde samozřejmě také o dítě a jeho svět, který však není dospělým z jeho pozice dospělého nijak komentován. Verše nesměřují prvotně k upokojení a řádu, ke ztišení se a pokoře před světem a přírodou, ale spíše k jakémusi rozruchu a aktivitě, které jsou vlastní dětskému věku, totiž ke hře.

Hlavním principem Hrubínovy poezie je hra, a to konkrétní hra konkrétního dítěte, které je také mnohdy přímo jmenováno („Naše **Kačka**, ta je skoupá, nejradši se sama houpá...“, „Přijel **kmotr z Poličky**, přivezl nám kuličky. Pro **Kačku** do sáčku, pro **Aničku** do pytlíčku...“, „Pampelišek plná louka a **náš Vítek** do nich fouká...“, „**Barko**, poběž, dej mi ručku...“, „Mám vzít do hry **Vendulku**, i když není kluk?“ atd.).

Dále je možné všimnout si ve verších Františka Hrubína určených dětem postavení nejen dítěte, ale také dospělého.

Dospělý je zde zmiňován poměrně často, avšak vždy je konkretizován. A to buď prostřednictvím oslovení („...věž je těžká, **táto**,...“, „...**pane strýci**, pojd'te síci...“, „Kam tak časně, **strýčku**?“, „...a my jdeme, **mámo, táto**...“, „**Kominiku**, proč jsi bos?“) nebo prostřednictvím konkrétní zmínky o něm samém v jeho sociální roli, která je rovněž vnímána očima dítěte („...ať si může modrou sukni ušít také **maminka**“, „**Náš děda** má brýle...“, „...dnes už **mámě** čteme sami...“, „**Táta** včera na venku našel první sněženku“ atd.)

Zajímavé také je, že v básních Františka Hrubína se poměrně často objevuje přivlastňovací zájmeno „náš“ („naši tatínkové“, „náš děda“, „naše Kačka“, „naší Jitkou“, „naše kočka“ atd.). Také použití těchto slovních spojení je jedním z ukazatelů rozdílu mezi linií Halasovsko-Skácelovskou a Hrubínovskou. Dochází zde totiž opět ke konkretizaci, která je dětem velmi blízká, protože ji dobře znají ze svého nejbližšího okolí - někdo se o nich také tak vyjadřuje.

Vrátím-li se nyní k Janu Skácelovi a jeho „Uspávance s plavčíkem a velrybou“, bude patrné, že je zde tento princip zastoupen také („...a jmenoval se plavčík **Jan** a **doma říkali mu Janek.**“). V reflexi je zmíněno, že u řady dětí se právě tyto verše staly oblastí jejich zájmu, když měly za úkol znovu převyprávět příběh plavčíka Jana (viz. Kapitola 9).

Pokud bych tedy měla shrnout hlavní rozdíly mezi poezií Františka Halase a Jana Skácela a poezií Františka Hrubína v rámci jejich tvorby pro děti, byl by to prvně prvek lyričnosti a epičnosti.

Lyričnost ve verších Halasových a Skácelových je dána především přítomností dospělého, a to dospělého nekonkrétního, který komunikuje s dítětem po způsobu dospělých a promítá do básní sebe sama.

Epičnost ve verších Hrubínových je dána konkrétními jmény, osobami, místy a ději.

Ve verších Halasových a Skácelových jde především o ztišení se, naslouchání, pokoru, klid, bezpečí, zatímco ve verších Hrubínových je hlavním principem vlastní činnost dítěte, hra.

Domov je u Hrubína nejen místem bezpečí a klidu, jak je tomu primárně v „Uspávankách“ ale také, a to hlavně, místem poznávání, prostorem pro ruch dětských her a aktivitu.

## 6 Dramatická výchova, základní principy, na nichž je vystavěna, její metody a techniky

V této kapitole se bude úžeji nahlížet na postupy, které umožňují vést lekce dramatické výchovy tak, aby tyto lekce skutečně vedly k cílům, jež si dramatická výchova vytyčuje (osobnostní a sociální rozvoj jedince).

V publikaci „Dramatická výchova v kurikulu současné školy“ jsou uvedeny základní principy, na kterých dramatická výchova stojí. Jedním ze základních principů je podle R. Marušáka činnostní pojetí vyučování (Marušák a kol., 2008, s. 9). To znamená, že dítě je vtaženo do činnosti prostřednictvím svého aktivního jednání. V tomto jednání pak objevuje nové souvislosti a konfrontuje je s tím, co už zná, nebo s postřehy ostatních. Tato konfrontace potom může způsobit přehodnocování dosavadních představ, či postojů a hodnot.

Aby mohlo v dramatické výchově dojít k výše uvedenému aktivnímu jednání dítěte, je důležitý další princip, a to princip hry. *„Hra v dramatické výchově je zásadně „hrou jako“, „hrou na“, přičemž základním materiálem herního zobrazování je sám člověk.“*<sup>92</sup> Prostřednictvím hry pak děti vstupují do fiktivních situací, které „jako by byly tady a teď“, mohou si vyzkoušet různé jednání, mohou vymýšlet možné způsoby řešení situace za svou postavu. Důležité je, že kdykoliv je možné z role vystoupit a reflektovat své jednání, srovnávat své prožitky s prožitky ostatních atd.

Kromě her v roli jsou v dramatické výchově využívány ještě průpravné hry. Ty spočívají v činnostech, prostřednictvím nichž „trénujeme“ určitou dovednost, potřebnou k dalším činnostem. Role nám v tuto chvíli umožňuje snazší zvládnutí problému. Např. pro správné (otevřené) držení těla děti rozsvěcují a zhasínají hvězdičku, pro zvládnutí prostoru můžeme hrát chůzi po různých druzích povrchů (kluzký, pichlavý, měkký...).

Dalším principem, který R. Marušák zmiňuje, je princip improvizace (Marušák a kol., 2008, s. 10). Improvizace kladou nároky na všechny stránky osobnosti účastníků (pozornost, myšlení, řešení problémů, tvořivost, estetika pohybů, komunikace atp.).

<sup>92</sup> Marušák R. a kol., Dramatická výchova v kurikulu současné školy, s. 10

Posledním principem, který R. Marušák považuje za stěžejní, je „*vědomá a cílená práce s tvořivým potenciálem dětí*“<sup>93</sup> Tento princip je úzce propojen s tvořivostí. Děti prostřednictvím tvořivosti objevují nové souvislosti, hledají různé způsoby řešení, vytvářejí nečekané a originální pointy.

K tomu, aby výše jmenované principy mohly být zapracovány do konkrétních lekcí, slouží, metody a techniky dramatické výchovy. Vycházíme-li z textu K. Bláhové, charakterizujeme pojmy „metody“ a „techniky“ takto:

Metoda = „*způsob, jakým dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle.*“<sup>94</sup>

Technika = prostředek, který nám umožňuje „uvést metodu v život“, umožňuje fungování metody. Několik technik se tedy může podílet na výstavbě pouze jedné metody. A naopak technika a metoda mohou splývat (živý obraz).

Jak je patrné už z názvu oboru „dramatická výchova“, má tento obor úzkou souvislost s dramatem, s divadlem. Dramatická výchova používá principy „vypůjčené“ z divadla. Podle K. Bláhové jsou to především tyto znaky: dramatická situace, dramatické jednání, dramatické osoby, konflikt, dramatické napětí. Toto všechno pak vytvoří dramatický děj.

Také Josef Valenta píše v knize „Metody a techniky dramatické výchovy“ o principech. Principy v jeho pojetí jsou však pojímány úžeji, spíše k vlastním činnostem v dramatické výchově. Podle Josefa Valenty je tedy dramatická výchova založena na dvou základních principech: **principu divadelnosti** a **principu dramatičnosti**. Principem dramatičnosti se rozumí hrát fiktivní skutečnost proto, aby se na ni někdo díval, principem dramatičnosti pak to, že obsah jednání postav tvoří „*problémy, potíže, rozpory, tenze, konflikty*...“<sup>95</sup>

K těmto principům bychom mohli přidat i principy, které má na mysli Krista Bláhová. V jejím pojetí se setkáváme s principem znakovosti a pravdivosti. Znakovost spočívá v tom, že všechny jevy, které jsou v divadelním umění využívány nepředstavují pouze samy sebe, ale zastupují ještě jiné jevy skutečnosti. Sdělují něco prostřednictvím

<sup>93</sup> Marušák R. a kol. Dramatická výchova v kurikulu současné školy, s. 11

<sup>94</sup> Tamtéž, s. 11

<sup>95</sup> Valenta, J., Metody a techniky dramatické výchovy, s. 51

názorné podobnosti (např. vařečka může představovat meč nebo žezlo, šátek může představovat plášť atp.). Důležité však podle Bláhové je, aby daný znak byl srozumitelný a nepotřeboval další vysvětlení (tak např. vstoupí-li do místnosti číšník, který bude mít přes ruku přehozený dlouhý splývavý šátek, můžeme si ho snadno splést s cestovatelem, který si přišel do hospody odpočinout. Číšník by tedy měl mít šátek přeložený, aby pravdivěji zastupoval utěrku.)

S tímto principem souvisí i tzv. princip pravdivosti, který vyplývá z toho, že chceme-li, aby divák pochopil, co se mu snažíme říci, nesmíme ho uvádět v omyl (např. proč jednoho cestovatele obsluhuje druhý cestovatel, který se chová jako číšník?). Stejně tak i ve školní dramatické výchově nám velmi pomůže, když děti budou jasně a přesně vědět, do jaké role vstupují a proč, kterou situaci a proč ztvárňují atd. Pokud to totiž děti vědět nebudou, může se stát, že budeme muset činnost přerušit, znovu dovysvětlit, což vede k narušení pozornosti i prožitků aktérů. Může se také stát, že se drama začne ubírat úplně jinou cestou, než jsme původně jako tvůrci zamýšleli, čímž zřejmě nedojdeme k vytčenému dílčímu cíli, přestože třeba obecný cíl dramatické výchovy naplňovat budeme.

Jak bylo již zmíněno, využívá dramatická výchova různých metod a technik, prostřednictvím nichž jsou potom její principy naplňovány. Nyní bude tedy uveden jejich výčet a krátké vysvětlení, které se přidrží textu Kristy Bláhové v knize „Metody a techniky dramatické výchovy“

Autorka dělí metody a jejich techniky do dvou skupin:

- 1) **Metody a techniky stavby, strukturování, řízení a hodnocení školního dramatu**
- 2) **Metody a techniky podpůrné – průpravné hry a cvičení, improvizace bez dramatického děje**



## Ad1) Metody a techniky stavby, strukturování, řízení a hodnocení školního

### dramatu

#### metody a techniky:

expozice

vytváření kontextu

hry v roli a simulace

řešení krizového okamžiku

řešení dramatického konfliktu

vedení a řízení dramatu

reflexe a hodnocení

Následující text se zabývá stručnou charakteristikou každé metody, k níž budou uvedeny i některé techniky, opět podle knihy „Vybrané kapitoly z dramatické výchovy“.

#### Metoda expozice

Tato metoda je potřebná k tomu, abychom byli schopni vzbudit u aktérů dramatu zájem, očekávání toho, co přijde, co se bude řešit. Techniky, které k tomu můžeme využít, jsou např. obraz, ilustrace, hudba, čtený text, ale také třeba reálné předměty, které z dramatem souvisejí nebo technika učitele v roli.



### Metoda vytváření kontextu

Tento postup spočívá v dalším doplnění informací, které byly poskytnuty v expozici, nebo informací nových, které vyplynou v průběhu využití této metody.

Technikami využívanými pro tuto metodu jsou např. **brainstorming**, **domýšlení děje**, **domýšlení postav**, **rozhovor s hlavní postavou**, **horká židle**, **rozhovor s imaginární postavou**, **role odborníka/ů**, **vytvoření prostředí, v němž se děj odehrává**.

Technika **brainstormingu** je vystavěna na dvou fázích, z nichž první spočívá ve spontánním sdělování nápadů vázících se k danému tématu a druhá v jejich následném seskupování a zpřesňování, k vyvozování závěrů o nastíněném tématu.

Na vytvoření technik **domýšlení děje a domýšlení postav** můžeme využít další prostředky, známé právě z divadla.

Jedním takovým prostředkem může být živý obraz. Tento prostředek nám pomůže vyjádřit nastavením těla náš vztah k nějaké osobě, naše pojmání problému, může odkazovat na charakter ztvárňované bytosti atd. Živý obraz může být utvářen jednotlivcem skupinou.

Dalším prostředkem, o kterém už byla řeč, je zástupná rekvizita (šátek místo utěrky). I zde platí to, co bylo řečeno v úvodu, tedy, že zástupný znak musí souznít s postavou, kterou má charakterizovat a nesmí „jít proti postavě“, pokud je to nežádoucí (např. Hokusaj nebude mít na sobě bohatě zdobený plášť, protože to nesouzní s charakteristikou jeho postavy).

Technika **rozhovoru s hlavní postavou** nebo i postavami z jejího okolí je podstatná v té chvíli, kdy chceme účastníkům poskytnout prostor pro získání informací o této osobě. Důležité podle K. Bláhové je, že tyto informace už v dalším průběhu dramatu nelze změnit.

**Horká židle.** Tato technika spočívá hlavně v tom, že postava, která sedí na židli (v podstatě může jít o jakékoliv oddělené místo, kde postava sedí samostatně) je konfrontována s dotazy ostatních, na něž musí za sebe (jako postavu) pravdivě odpovídat.

Technika **rozhovoru s imaginární postavou** může fungovat buďto formou dialogu, nebo formou monologu. V dialogu se jedná o to, že kdokoliv ze skupiny může imaginární postavě položit otázku a kdokoliv další může na tuto otázku odpovědět. V monologu potom jedna osoba pokládá imaginární postavě otázky a také si za ni sama na ně odpovídá.

**Řeč odborníka/ů** je technika, v níž se účastníci vyjadřují coby odborníci k určité události (např. z historie, přírodních věd apod.). Jak píše K. Bláhová, odborníci mají možnost rozhodovat, ale na základě určitých znalostí a s přijímáním odpovědnosti za vlastní jednání.

**Vytvoření prostředí**, v němž se děj odehrává, jak název přímo říká, spočívá ve vlastním ztvárnění prostředí. To se může odehrát pomocí zvuků, rekvizit, nákresů atp. Přínosem této techniky je, že „*se tak posiluje vztah k příběhu i jeho postavám.*“<sup>96</sup>

#### Metoda hry v roli a metoda simulace

Jak píše K. Bláhová, tyto techniky jsou pro dramatickou výchovu stěžejními. Hra v roli umožňuje vzít na sebe roli někoho jiného, a přitom jí předat chování, které já sám považuji za odpovídající. **Simulace** je technika, kdy já sám za sebe řeším nějakou fiktivní situaci, v níž se nacházím. Příkladem simulace je třeba cesta hlubokým tmavým lesem, kterým jako bych šel já sám za sebe. Další úroveň hry v roli je tzv. **alterace**, kdy hráč na sebe bere roli, v níž zobrazuje obecné charakteristiky dané postavy. Jde tedy o to, že „já hraji někoho/ něco jiného“. Děti tak vstupují např. do rolí samurajů, dvorních dam, stromů, sněhových vloček apod. Důležité je, že v této úrovni rolové hry neusilujeme o „vyhrávání“ individuálních charakteristik postavy. K tomu, abychom roli vystihli psychologii postavy, slouží třetí úroveň hry v roli, **charakterizace**. V charakterizaci tedy hráč předává postavě určité chování podle toho, jaké jsou její pohnutky, postoje, pocity atp.

---

<sup>96</sup> Koťátková, S. a kol., Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, s. 98

### Metoda řešení krizového okamžiku

Této metody využíváme tehdy, když potřebujeme překlenout vyhocený krizový okamžik, který by účastníci, kteří pochopitelně nejsou herecky vzděláni, nedokázali pravdivě ztvárnit. K tomuto překlenování slouží techniky, jako přečtení nebo převyprávění daného úseku, použití zvukového záznamu, živý obraz, simulace (převyprávět sám za sebe v dané situaci).

### Metoda řešení dramatického konfliktu

I tato metoda je pro dramatickou výchovu stěžejní, protože účastníci se při ní rozhodují pro nějaké řešení, zároveň však formulují názory a postoje, které je k řešení vedou.

Technikami využívanými při použití této metody, jsou názorové spektrum, vnitřní hlasy a zpomalený film.

**Názorové spektrum** je technika, při níž je hráčům umožněno postavit se na jedno místo na pomyslné ose, tvořené dvěma krajnostmi (př. Myslíte, že Hokusaj využil císařovy nabídky a zůstal na císařském dvoře, nebo se vrátil domů? viz Uspávanka s Hokusajem).

**Technika vnitřních hlasů** je postup, kdy postava prochází uličkou tvořenou jeho spoluhráči, a ti vyjadřují její myšlenky nebo pocity. Stávají se tak „*kolektivním svědomím*“<sup>97</sup> a mohou ovlivnit další rozhodování postavy. Jinou podobou této techniky jsou „rádci“. Spoluhráči sdělují postavě své rady, přičemž nemusejí sami za sebe, ale třeba za předměty v okolí postavy atp.

**Technika zpomaleného filmu** se využívá tehdy, když je konflikt složitý a je těžké najít jeho řešení. Zpomalený film spočívá v tom, že účastníci zpomaleně přehrávají situaci tvořící konflikt, při tom jsou zastavováni a za každou přehranou fázi následuje diskuse. Tak se účastníci mohou lépe orientovat a hledat společně řešení, zároveň nepřehlédnou některé důležité skutečnosti, které mohou být později k řešení krizové situace potřebné.

<sup>97</sup> Kořátková, S. a kol., Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, s.101

### Metody vedení a řízení dramatu

Do této skupiny metod spadá metoda bočního vedení (učitel instruuje hráče zvnějšku – přerušáním a zadáním nových informací nebo tzv. narativním vedením, tzn. sděluje jasné instrukce souběžně s vykonávanou činností), metoda vedení zevnitř se odehrává prostřednictvím vstupu učitele do role, v níž se stává spoluhráčem, a může tak posunovat průběh dramatu nebo podněcovat hráče k hledání dalších řešení.

### Metody hodnocení a reflexe

K. Bláhová pojmy hodnocení a **reflexe** nejprve odlišuje. V jejím pojetí je reflexe sdělení vlastních prožitků a reakcí, **hodnocení** je pak „*zaměřeno na zhodnocení prožitého ve smyslu jeho kvality.*“<sup>98</sup>

Jak ale dále K. Bláhová sděluje, reflexe a hodnocení nelze od sebe zcela oddělit, protože v praxi se prolínají.

Také nelze přesně určit, že reflexe a hodnocení probíhají vždy pouze na konci lekce. Můžeme je zařazovat i v průběhu dramatu, po završení některé z jeho částí nebo hledáme-li další řešení dramatické situace.

### Ad 2) Podpůrné metody.

#### Metody a techniky:

průpravné hry a cvičení

improvizace bez dramatického děje.

Podpůrné metody slouží k rozvíjení všech složek psychiky a umožňují rozvíjet všeobecnou tvořivost, proto také jejich záběr je široký a jejich použití by mělo působit na co nejvíce složek psychiky. První skupinou podpůrných metod jsou průpravné hry a cvičení.

<sup>98</sup> Košťátková, S. a kol., Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, s.103

Jedním druhem her spadajících do této skupiny jsou **hry pro seznámení a uvolnění**. Cílem těchto her je pomoci dětem najít jistotu v kolektivu, poznat je a odstranit některé bariéry pramenící z toho, že se děti neznají, ale i z toho, že se třeba dlouho neviděly (po letních prázdninách). Použitím těchto her odbouráváme ostych dětí a připravujeme si příhodné podmínky pro další práci.

Další skupinu her tvoří **hry rozvíjející soustředění**. Jak píše K. Bláhová, tyto hry patří k jedněm z nejvýznamnějších, a to proto, že soustředění je základní podmínkou tvořivé práce.

**Hry na rozvoj rytmu.** Tyto hry jsou v dramatické výchově spjaty především s hrou se slovy. Můžeme k tomu používat různých zařikávacích formulí spojených s pohybem a zvukem, říkadla, rozpočítadla, lze též vytleskávat určitou situaci. Ta ale musí být přesně zadána, aby hráč přesně věděl, co má vytleskáváním sdělovat (např. jdeš za soumraku lesem. Náhle zaslechneš nezvyklý zvuk. Zastavíš se a nasloucháš. Dáš se na útěk.)

Další skupinou her jsou **hry podporující rozvoj smyslového vnímání**. Sem patří především tzv. Kimovy hry, kdy hráči poznávají, co se změnilo, co chybí, poslouchají a určují zvuky, poznávají předměty hmatem, poznávají spolužáky po barvě hlasu nebo hmatem, hádají název koření podle vůně, název potravin podle chutě atd.

Další skupinu her tvoří **hry rozvíjející prostorové citění**. Tyto hry pracují jednak s prostorem skutečným, jednak s prostorem imaginárním. Učíme tedy děti pohybovat se v prostoru, využívat jej v celé jeho plnosti, v prostoru imaginárním potom respektovat jeho pravidla (jinak nám se pohybujeme např. v úzké skalní rozsedlině, jinak na rozlehlé louce atp.). Stejně tak předměty, s nimiž v imaginárním prostoru pracujeme, mají vlastnosti, které je charakterizují a z našeho pojetí by tyto vlastnosti měly být patrné (pokud zvedáme kládu, která je pro nás v danou chvíli těžká, nemůžeme ji zvednout rychlým pohybem jedné ruky).

Další skupinou her jsou **hry rozvíjející představivost a fantazii**. K. Bláhová dělí tuto oblast na tři oblasti, a to na:

- 1) představivost a fantazii pohybovou a pantomimickou,
- 2) představivost a fantazii slovesnou
- 3) hru s předmětem.

Do první skupiny spadají činnosti související s pohybovým ztvárněním, „předváděním“ (děti beze slov vysvětlí ostatním jaké jídlo mají nejraději). Lze také využít „stavění sousoší“, kdy jeden hráč zaujme pozici v živém obraze a druhý ze dvojice jej doplní tak, aby sousoší dávalo smysl.

Druhou skupinu tvoří hry, při nichž používáme řeč. Sem patří různá domyšlení příběhů, asociační kruhy, domyšlení situací na základě kusých informací atp.

Třetí podskupinou těchto metod je hra s předmětem. Jde zde o to, že předmět se promění v něco jiného a navíc v ruku každého hráče se může jeho určení změnit (někdo má místo deštníku loďku, jiný houbo, jiný miskou atd.).

Poslední jmenovanou skupinou z výše zmíněných metod jsou **hry pro rozvíjení partnerských vztahů a skupinové citlivosti**. Tyto hry nám pomáhají budovat v dětech pocit sounáležitosti, přátelství, uvědomění si potřeby vzájemně si pomoci. Patří sem hry, které pracují s očním kontaktem, pohybovou souhrou dvojic (zrcadla) nebo celé skupiny (skupina mění pohyb podle jednoho náhodného člena).

Druhou skupinou podpůrných metod jsou improvizace bez dramatického děje. V těchto improvizacích hráči neřeší konflikty a problémy, protože situace nejsou vystavěny na dramatickém ději. Jde zde spíše o to, aby bylo možné prozkoumat zevnitř roli, kterou ztvárňují (např. každý si vyzkouší nějaké zaměstnání na lodi). Jak uvádí K. Bláhová, důležitou fází je fáze přípravná, kdy děti modelují situace a prostředí, které potom při hraní musejí respektovat (Bláhová, 1998, s. 117).



## 7 Dramatická výchova a lyrická poezie

### 7.1 Lyrika a dítě mladšího školního věku

Eva Machková v knize *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb hledání dramatičnosti* uvádí, že hlavním principem vývoje dítěte v tomto období je extroverze, tedy obrat k vnějšímu, viditelnému světu. Dítě se příliš nezajímá o vnitřní psychické pochody a lidské nitro. Dokáže se již poměrně dobře orientovat v prostoru a čase, chce poznávat nové, objevovat neznámé. Jeho zájem je tedy zaměřen na vzdálené kraje, dávné doby atd. Oblíbenými literárními žánry je pohádka, především kouzelná, která nabízí jasné vymezení protipólu dobra a zla a je pro dítě přehledná v oblasti vztahů mezi postavami.

Zhruba ve druhé polovině tohoto období (8-10 let) upoutává děti historická a dobrodružná literatura. „*Profilující jsou pro tento věk všechny žánry a typy literatury s napínavým dějem, jednoduchou charakterizací postav a zřetelnou pozicí hrdinství.*“<sup>99</sup>

Z předchozího textu je zřejmé, že lyrika nebude v tomto období tvořit základ práce s dětmi, ať už v hodinách DV, či v jiných předmětech.

Eva Machková se zmiňuje v kapitole, která se zabývá věkem jako kritériem pro výběr literární látky pro práci v DV, o verších pouze jednou, a to konstatováním „...upoutá jej (dítě) děj díla, jeho jednotlivosti, případně souzvuk slov (verše).“<sup>100</sup> Toto tvrzení podporují i slova Zuzany Jirsové publikovaná v článku „Dramatická výchova jako cesta k literatuře“ ( *Tvořivá dramatika*, roč. XVIII, ARTAMA, Praha 2007):

„*U lyrických děl je často předmětem zájmu a prostorem pro zařazení prostředků a metod DV jazyková stránka textu...*“<sup>101</sup>

<sup>99</sup> Košťátková, S. a kol., *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, s.101

<sup>100</sup> Tamtéž, s. 31

<sup>101</sup> *Tvořivá dramatika*, s. 36

Jako hlavní postupy využívané pro takovéto uchopení poezie uvádí Zuzana Jirsová např. vytleskávání, hru na tělo, hru na rytmické nástroje, pohybové vyjádření rytmu atd. Autorka se však ve svém článku zabývá i významovou organizací textu, a to uchopením obrazných vyjádření (tropů) pomocí metod DV. „*Fyzická účast při ztvárnění představy určitého jevu a z ní vyplývající tělový zážitek obohatí účinek slov textu o další aspekty a umožní proniknout hlouběji ke sdělení.*“<sup>102</sup>

Ovšem hned v následujících řádcích je varování před nebezpečím, které se může vyskytnout při neuvážené práci s obrazným vyjádřením. Tento problém nastává v případě, že naplánovaná a realizovaná činnost tzv. shodí metaforu, neumožní vyznění pointy, protože ji předem prozradí, atd. Autorka tedy upozorňuje, že je důležité rozmyslet si, zda povedeme účastníky činnosti cestou přímého vyjádření obrazu, nebo budeme-li se snažit proniknout do smyslu vyjádření prostřednictvím jiných obrazů navozujících obdobný pocit jako obraz původní.

A konečně se Jirsová vyjadřuje i k uchopení lyriky prostřednictvím námětů a témat. Zmiňuje hlavní skutečnosti, které je nutné uvážit, pokud chceme takto s lyrickým textem pracovat: téma by mělo být blízké věku účastníků, a také by mělo odrážet zkušenosti příslušné generace, mělo by být tématem nadčasovým a obsahovat situace, které vybízejí k jejich řešení

---

<sup>102</sup> Tvořivá dramatika, s. 37

## 7.2 Výběr metod a technik DV vztahujících se ke konkrétnímu literárnímu dílu ( podle Zuzany Jirsové)

Zuzana Jirsová upozorňuje, že použití, a také řazení technik DV při práci s literárním textem závisí na cíli činnosti. Cíl ovlivňuje i volbu, zda bude pracováno s celým textem či jeho částmi, kdy v rámci celku k setkání s textem dojde a jak bude toto setkání realizováno. Dále rozlišuje Jirsová tři oblasti, do nichž je možné práci s textem „rozčlenit“. Tyto oblasti se týkají toho, zda je text pro účastníky činnosti (v případě této práce žáky):

- a) známý
- b) neznámý
- c) známý částečně.

Ad a) Pokud **děti text předem znají**, je možné vybírat z něj určité části, postavy, prostředí, sledovat osu příběhu, atd.

Předností tohoto postupu je, že lze pracovat s dramaturgií, a to jak s dramaturgií těsnou (přehráváme přesně děj příběhu), tak s tzv. dramaturgií volnou, která spočívá v tom, že děti vstupují do takových dramatických situací, které symbolicky souvisejí s tématem. Např. pokud v textu stojí, že postava má strach z cesty nočním lesem, můžeme se pohybovat i v jiných prostředích, která navozují podobný pocit (tmavý dům, silná bouře atp.). Volná dramaturgie se tedy děje většinou skrze rozšiřování příběhu, nebo naopak skrze výběr jen některého motivu, či postavy. Nemusíme se přitom obávat, že tyto „zásahy“ do literární předlohy znamenají odklon od literárního díla, ale právě naopak. Umožňují prozkoumat text z více pohledů, nabízejí širší škálu možností k individuálnímu pocitovému uchopení textu a vedou děti k přemýšlení o tom, co stojí „mezi řádky“.

Ad b) Pro postup, kdy **text je neznámý**, je charakteristické, že se střídá proces DV a četba.

Hlavní výhodou je skutečnost, že je možné podle předchozích známých zkušeností (charaktery postav, prostředí, kde se děj odehrává atd.) odušit nebo

domyslet, co se stane dál, jak by mohl děj pokračovat, což v podstatě znamená využití techniky improvizace.

Právě v improvizacích vzniká napětí mezi známým, prožitým a nevyřčeným, nepřečteným. Důležité je, že cílem není přivést děti k jednání, které je totožné s jednáním hrdinů příběhu, ale právě porovnávat jednání postav a účastníků improvizací.

Ad c) Oblastí **zčásti známého textu** se rozumí to, že vlastně vytváříme půdu pro setkání s textem. Dramatická práce se pak děje většinou prostřednictvím her a improvizací, které souvisejí s textem. Souviseť mohou v oblasti jazykové (rytmus, dialogy, metafory), v oblasti tematické (charaktery postav, motivy, témata) a v oblasti kompoziční (gradace, kontrast). Tento postup je vhodné zařazovat právě při směřování k poezii, protože prožitky z dramatické práce lze ihned konfrontovat s textem.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 8 Úvod k praktické části:

Tvorba odpovědí na mou počáteční otázku probíhala pomocí ověřování připravených lekcí. Básně, které se staly východiskem pro práci s dětmi jsem zvolila nejprve podle osobního zaujetí. Dalším nezanedbatelným hlediskem bylo samozřejmě to, zda básně obsahují potenciál vhodný pro DV, a to vhodný tak, aby poměr básně – práce s ní byl co nejvíce vyvážený.

Práce probíhala od září do března ve školním roce 2007 – 2008, ve třídě IV. A na ZŠ Londýnská.

### Charakteristika školy

Svobodná základní škola Londýnská pracuje již několik let podle RVP, jehož součástí je i využití osobnostní a sociální výchovy v rámci probíraných témat, dále pak program umožňuje zařazení předmětu Dramatická výchova do oblasti nazvané Kultura ducha a těla. To bylo pro tuto práci velice důležité, protože zařazení jednotlivých lekcí mohlo probíhat zcela volně a nenásilně.

Po rozvaze, zda vytvořit několikátýdenní projekt zaměřený právě na Uspávanky, nebo zda jednotlivé lekce zařazovat spíše jakoby náhodně, jsem se přiklonila k druhé možnosti, protože se domnívám, že lyrické texty jsou v práci na 1. st. ještě poměrně dosti obtížnou součástí práce v DV a měla jsem obavy, aby děti nebyly „přesyceny“ právě hledáním, pojmenováváním a vstřebáváním lyrických obrazů.

### Charakteristika třídy

Třída IV.A je tvořena 22 dětmi, ve věku 9-10 let, většinou se společné práce účastnilo kolem 20-ti dětí.

Děti jsou na metody a techniky DV zvyklé již z minulých tří let školní docházky, což byl jeden z hlavních důvodů, proč vůbec šla moje práce uskutečnit. Dalo se „stavět“ na dřívějších zkušenostech dětí se štronzem, improvizací, pantomimou, ale i skupinovou prací, průpravou v oblasti hry na orffovy nástroje atd. Domnívám se, že právě díky těmto principům, které děti považují za naprosto běžné a používané, bylo možné naplánované lekce uskutečnit.

Pro realizování lekcí je také důležité uspořádání prostoru třídy. Děti mohou využívat pro práci vestavěné patro, které může vždy jedné skupince poskytovat určitý druh soukromí. Zároveň pod tímto patrem vzniká poměrně velký prostor, kde se děti mohou bez větších obtíží pohybovat. Dřevěné schody, které vedou na patro zároveň vytvářejí další možnosti využití prostoru – lze např. mluvit „zvrchu“, je možnost využít prostor pod schody. Tak se stává, že prostor a jeho vybavení se může stát hráčem „partnerem“ dětí, neboť je pro ně inspirativní.



## 9 Uspávanka s plavčíkem a velrybou

Plavčík je onen, kdo se plaví  
na moři,  
a ne ze zábavy.  
Není to žádná legrace  
choditi na loď do práce.

No zkrátka, plavčík, to je pán,  
co na moři je zaměstnán.

Na lodi, která ryby loví,  
šplhati musí do lanoví  
a čistit mosaz, až se blýská.

Na souši se mu spíše stýská.

A tak ti budu vyprávět  
o plavčíku, co málem svět  
obeplul na své plachetnici

a jmenoval se plavčík Jan  
a doma říkali mu Janek.

Taková loď si žádá vánek,  
když ten se opře do plachet,  
nemůže plavčík zahálet.

Kormidlo velikánské třímá,  
aby loď plula hezky zpříma.

Kormidlo třímá bez únavy  
a ryby vystrkují hlavy  
z moře, jež tiché je jak laňka,  
a obdivují toho Janka.

A tleskají mu ploutvemi.

Plavčík Jan na obdiv si zvykl  
a časem natolik už zpychl,  
když ryby tleskaly mu zvučně,  
že třímal jenom jednoručně.

A když tu slávu takhle nesl,  
do hlubin náhle koráb klesl,  
protože najel na útes.

Plavčík Jan taky na dno kles.

Nahoru vyplaval však zručně  
a tentokráte obouručně.

Rybky, co tleskaly mu právě,  
zatímco oddával se slávě,  
jakmile nastala ta změna,  
vzaly hned ploutve na ramena.

A najednou byl v moři sám.

Ať plaval sem, ať plaval tam  
a vlnami si cestu razil,  
na živou bytost nenarazil.

Oceán tichý byl jak laň  
a po něm plaval plavčík Jan.

A kde se vzala, tu se vzala,  
velryba k němu připlavala  
a on ji na nos políbil.

Zkušený plavčík nelíbá  
na širém moři velryba  
a s velrybou je také potíž.

Hle, co se stalo: náhle totiž  
velryba zívla velmi zjevně  
a plavčík Jan už nebyl zevně.

Najednou celý uvnitř byl.

Co ti mám ještě vyprávět?  
Plavčík Jan obeplouvá svět  
a nic mu k štěstí nechybí  
v břiše veliké velryby.

Přes kostice se na svět dívá  
a někdy velrybě té zpívá,  
velryba sama nezpívá si.

A nezpívají medúzy,  
nateklo by jim do pusy  
to slané moře,  
jež je věčné.

A tak na cestě nekonečné  
zpívá si jenom plavčík Jan.

Houpy, houpy, houpy hou,  
ryby plují pod vodou,  
ryba není žádné ptáče,  
vpředu plují zavináče,  
za makrelou tlustí sledí  
a velryba naposledy.

Ve velrybě jako pán  
prochází se plavčík Jan.

Ve dne plují, v noci spí,  
vůbec nic jim nechybí.

## Rozbor básně

### *grafické a rytmické uspořádání (strofa, verš, rytmus, rým)*

**Strofa:** Báseň je tvořena strofami s nepravidelným počtem veršů. Někde se objevuje veršů až šest, jindy je jako strofa oddělen jeden nebo dva verše.

V básni se objevují strofické přesahy, např.:

„A tak ti budu vyprávět  
o plavčíku, co málem svět  
obeplul na své plachetnici

a jmenoval se plavčík Jan  
a doma říkali mu Janek...“

**verš:** Použit je verš daktylotrochejský, nepravidelně se střídá verš čtyřstopý, třístopý i dvoustopý

**rytmus:** v souvislosti s daktylotrochejským veršem je zřejmé, že rytmus je tvořen vzestupným metrem s přízvukem na první slabice, rozložení daktylu a trocheje je nepravidelné s výjimkou Jankovy písně, která je tvořena pravidelným daktylským veršem o čtyřech stopách.

**rým:** převládá rým sdružený, avšak ten je na několika místech „přerušen“ veršem, který se k žádnému předchozímu ani následujícímu verši nerýmuje. Tak dochází k oživení poměrně dlouhého textu, vytváří se jisté napětí pramenící z očekávání pravidelnosti, která je autorem záměrně narušena

## ***Básnické prostředky***

**epiteton:** kormidlo velikánské  
širém moři  
cestě nekonečné  
to slané moře, jež je věčné

**personifikace:** ...a tleskají mu ploutvemi  
...velryba zívla velmi zjevně...

**přirovnání:** oceán tichý byl jak laň  
ve velrybě jako pán (lexikalizované přirovnání)

## **Plán tematický:**

Hlavní téma: **osud plavčíka Jana poznamenaný vlastní pýchou**

**Vedlejší témata:** práce na lodi  
rozlehlost moře  
samota po „pádu“

Motivy:

**Hlavní motiv:** obdiv – zpychnutí – pád – přijmutí nenadálého řešení, které se naskytne

**Motivy v jednotlivých strofách:**

- 1.-3. sl. práce plavčíka obecně
- 4.sl. vztah k moři
- 5.-6. sl. plavčík Jan
- 7.-8. sl. závislost plavčíka na větru (člověk podléhá řádu přírody)
- 9.-10.sl. obdiv k něčím schopnostem
- 11.sl. pýcha z obdivu
- 12.-13.sl. havárie lodi („daň“ za lehkovážnost)
- 14. sl. potvrzení plavčíkových kvalit (zachrání se, vyplave, byť za zvýšeného úsilí ...a tentokráte obouručně..)
- 15. sl. vrtkavost přízně okolí



- 16.-18.sl. samota
- 19. sl. velryba (zvrát v beznadějně vypadající situaci)
- 20.-22. sl. naznačení dalších potíží plynoucích z nezkušenosti (plavčikovi schopnosti nestačí, je třeba zkušenost, kterou Jan zatím nemá)
- 23.-24. sl. štěstí člověka, který se přizpůsobil vzniklé situaci
- 25.sl. tichost a rozměrnost moře (Velryba nezpívá, medúzy také ne. Jsou podrobeny řádu, který vládne v moři).
- 26.-27. sl. spokojenost s danou situací. Plavčík Jan je ten, kdo přišel jakoby zvenčí, je mu tedy dovoleno zpívat písničku – člověk, který respektuje zákonitosti svého okolí a za těchto podmínek je možné, aby zde žil dle svého řádu.
- 28.-29. sl. spokojenost plynoucí z „odstranění“ samoty (velrybí a plavčikovy).

### **Postavy:**

**plavčík Jan:** charakteristika nepřímá – prostřednictvím zaměstnání, chování (plavčík je lehkovážný, ješitný, ale dokáže si poradit i v těžké situaci) a jména (domácké označení Janek nás jakoby více sblížuje s osobou plavčíka)

**velryba:** tvor přírody, neprojevuje se žádným jednáním, kromě fyziologického (zívnutí), přesto bychom řekli, že velryba má svou povahu, asi flegmatickou. Určitě víme, že i ona je spokojena s pobýváním plavčíka uvnitř svých útrob (...*vůbec nic jim nechybí.*)

**ryby:** jsou povrchní, jsou na blízku, když se to hodí

## **Děje:**

vítr se opírá do plachet – posunutí děje

Janek řídí jednou rukou – stupňování napětí

lod' troskotá – stupňování napětí

plavčík vyplave – momentální odstranění napětí

příplavání velryby – stupňování napětí

velryba zívla – stupňování napětí

Jan zpívá – odstranění napětí

## **Prostředí:**

na lodi

v moři

ve velrybě

## **Kompozice:**

Báseň se vyznačuje dějovostí, vykazuje prvky epiky, je možné použít klasický kompoziční řád výstavby dramatu:

expozice – činnost plavčíka na lodi

kolize – havárie lodi

krize – setkání s velrybou

peripetie – velryba zívá

závěr – šťastný, plavčík a velryba existují společně

## Příprava lekce

**Cíl :** zaměřit se na nestálost „slávy“, na pýchu a následný pád (nikdo mu netleská, když loď narazí)

- Děj :**
1. plavčík pracuje na lodi
  2. ryby jej obdivují, že dobře řídí loď
  3. Janek kormidluje jednou rukou
  4. loď ztroskotá
  5. Janek je sám
  6. potká velrybu
  7. velryba Janka spolkne
  8. žijí společně spokojeni

### **Plánovaný průběh lekce:**

Expozice

- 1) **obrázek lodí v přístavu** + brainstorming ( jaké práce se asi vykonávají na lodi).  
Píšeme na balicí papír ve tvaru loďky.
- 2) **posádky na lodích** : připravené improvizace ve skupinách, skupina rozehraje akci, na signál zůstane ve štronzu, ostatní hádají, kdo co vykonává, koho představuje...  
- přečíst text str. 12, po verš ....obeplul na své plachetnici....
- 3) **diskuse** : která z lodí na obrázku je plachetnice, jak plachetnice plují, proč to jsou vlastně plachetnice, čím jsou poháněny.
- 4) **plachty a vítr** : dvě skupiny, z nichž jedna představuje plachty, druhá vítr. Vítr působí na plachty v zesilující hlasové a dechové dynamice ( vánek, zesiluje, silný vítr, fičák... plachty se naklánějí ve směru větru, reagují na intenzitu. Postupně se vítr zase utiší). Štronzo. Prohlédneme si plachty. Poznamenal je vítr nějak? jsou některé zlomené, nebo je vše jak na začátku? Skupiny se vymění.
- 5) **Janek a ryby** : -začít textem str.12, pozměnit verš na  
...ten plavčík jmenoval se Jan  
a doma říkali mu Janek atd.  
po verš str.14 A tleskají mu ploutvemi

6) **pohyb na hudbu** (ryby pod mořskou hladinou) + využít nastříhanou gázovinu nebo šátky k navození pocitu vznášení se, hladkosti, plynulosti, lehkosti pohybu.

7) **text str. 12**, verš Plavčík Jan na obdiv si zvykl atd . po jednoručné na základě tohoto textu vytváříme rozehrané živé obrazy, v nichž jeden je plavčík Jan a ostatní jsou ryby, které jej obdivují.

8) **co bylo dál?** Skupiny dostanou text : A když tu slávu takhle nesl. a mají vymyslet, co se asi stalo (připravené improvizace)

9) **samota v moři** : text str. 14 -15, A když tu slávu takhle nesl.....

..... Oceán tichý byl jak laň

a po něm plaval plavčík Jan.

Utvoříme kruh, uvnitř něj je Janova čepice. Kdo chce, jde do kruhu, nasadí si čepici a řekne, co si asi Jan v tuto chvíli myslí.

10) **Jan a velryba** – text str.15-16 : A kde se vzala tu se vzala .....v břicho veliké velryby.

11) „interiér“ **velryby** - ve skupinách namalujte Jankovo obydlí uvnitř velryby

12) **hudební doprovod k Jankově písni** - plavčíkovi je uvnitř velryby tak dobře, že si tam často zpívá písničku. Složte ve skupinách hudební doprovod k textu a píseň zazpívejte. (Každá sk. dostane na lístečku text ze str.17 : Houpy, houpy, houpy, hou.....a velryba naposledy).

13) **Závěr** - dočíst text ze str.17 : Ve velrybě jako pán atd.

- přečíst znovu celou báseň, na místě kde plavčík zpívá, spustí všechny sk. své písně dohromady, poté pokračuje závěr básně.

## Reflexe lekce

Expozice proběhla dobře, děti zaujalo téma lodí. Hledali jsme prvek společný na několika reprodukcích z oblasti výtvarného umění.

Improvizace stavěly na základu z expozice, kromě zaměstnání se objevily i různé jiné skutečnosti (pes na lodi), zaměstnání se téměř ve všech skupinách (5) opakovala, docházelo pouze k drobným obměnám (někdo měl kuchaře, někdo plavčíka...).

Téma plachetnice jsme rozebrali hned v expozici, neboť to vyplynulo ze situace a z komentáře dětí.

Pro navázání na téma plachet jsem použila metodu bočního vedení (poskytnutí nových informací) – víme, že na lodích jsou plachty, do nich fouká vítr. Utvoříme dvě skupiny . Jedna jsou plachty, druhá vítr. Vítr obléhá plachty a ty se naklánějí. Činnost byla poznamenána nedostatkem prostoru (zadní prostor třídy). Plachty byly na sobě příliš namačkané, vítr se proplétal mezi nimi, tak do nich narážel. Navíc děti sklouzávaly k tomu, že spíše prskaly, než aby hrály vítr.

Příště by asi bylo účelné dát na začátku konkrétnější instrukci : vítr se nedotýká, ale působí celým pohybem těla, ne pouze fučením. Hlavní nedostatek ale přikládám prostoru, neboť bylo znát, že některé děti byly naladěné na soustředěnou činnost. Tím, že do nich někdo strkal byly rozptylovány.

Bylo by též lepší, aby se každý stal jedinou plachtou na jediné lodi, než velká skupina plachet. Tak by bylo jasnější, že se mohou rozptýlit a využít prostor lépe.

Janek a ryby – gázovina ve spojení s hudbou (kytarový doprovod (živě) působila motivačně, děti hrály i ryby, které si povídají (některé bylo třeba upozornit, že ryby si povídají, ale pod vodou tiše (v našem případě).

Rozehrané živé obrazy o rybách, které obdivují Janka jsem nevědomky vynechala, avšak činnosti to neškodilo, možná naopak. Myslím, že by činnost byla přexponovaná a tím roztříštěná. Po přečtení verše ...A když tu slávu takhle nesl .... stejně skupiny použily motiv tleskajících ryb (v tom se ukazuje, že tento motiv je zaujal).

Jednotlivé skupinky přišly s různými řešeními pokračování příběhu:

- 1) Janek zpyšněl, ryby už mu proto nechtěly tleskat, ba právě naopak, roznesly všude po moři, že Janek je pyšný a nikdo se s ním nechtěl bavit.
- 2) Proti pyšnému Jankovi se vzbouřila posádka a hodila jej v noci do moře žralokům.
- 3) Janek měl pocit, že je tak úspěšný, že nepotřebuje svou posádku, vyhnal ji a myslel, že se k němu pohnou další. Ale nikdo nepřišel a on zůstal sám na moři.
- 4) Janek se vyvyšuje nad ostatní plavčíky a poroučí jim při mytí podlahy. Pak přijde kapitán a Jan musí drhnout celou podlahu sám.
- 5) Janek řídil jednou rukou a narazil na skálu.

Četbě veršů líčících Jankovu samotu v moři děti soustředěně naslouchaly (je důležitý opravdu zainteresovaný přednes. Ztišení hlasu, výraz ve tváři učitele. Pak je jasné, že to, co se odehrává je zásadní a důležité.)

Při vyjadřování myšlenek plavčíka Jana využilo této možnosti asi 10 dětí. Je zajímavé, že ve vnitřních hlasech byl zachován nádech sebevědomí plavčíka („Ach jo, už jsem měl být u Afriky a teď jsem tu uprostřed moře.“). Objevilo se jedno vyjádření toho, že je to odplata za minulé chování („Kdybych nebyl nafoukaný, nebyl bych tu teď sám.“). Některý Jan si vzpomněl na ryby a napadlo ho, kde asi jsou. Jedno vyjádření bylo pojato z opačné strany, tedy pozitivní prožitek Jana. To je dobře, že si tu plavu, alespoň mám chvíli klid.

Začalo se ukazovat, že děti jsou již unavené, neboť už nyní trvala činnost asi 50 min. Interiér velryby jsme tedy nevytvářeli a přešli jsme k zhudebnění písničky. Zde byl kámen úrazu v poměrně náročném textu, též i dost dlouhém. Děti měly pouze jeden lístek do skupiny. Úspěšné zvládnutí úkolu záviselo značně na uspořádání skupin.

Byly dvě skupiny, které úkol pojaly tak, že zpívat budou všichni. Tyto skupiny byly tvořeny členy, jimž nedělá problém spolupráce právě v tomto složení. Ostatní skupiny úkol též úspěšně splnily, i když měly větší obtíže s domluvou strategie (dlouho se nenašel jeden zpěvák, vůbec nápad, že zpívá jeden, ostatní doprovázejí.). Proto by bylo lepší specifikovat toto zadání jako melodram – nebyl by problém v improvizování melodie, které je ve skupině náročné a vyžaduje delší časovou dotaci. Děti by asi měly menší stresy ze splnění úkolu.



Na dětech byla znát únava, proto jsem vypustila i společné zpívání písně. Bylo to i proto, že pro ně byl úkol těžce splnitelný a mnozí si oddechli, že to mají za sebou.

Reflexe proběhla po přestávce formou zápisu do tvořivého deníku. Úkolem bylo vlastními slovy převyprávět báseň. Bylo zřejmé, že děti velice zaujala skutečnost, že „doma říkali mu Janek“. K mému údivu to byl mnohem silnější motiv pro zaznamenání, než políbení velryby. Mohlo to být způsobeno i situováním verše do začátku básně, kdy byla silná pozornost.

V ilustracích k textu se objevil i interiér velryby. Jednou došlo k tomu, že byl zaznamenán děj improvizace dané skupiny, v níž byla dívka přítomna (Jan se plavil na lodi, přiběhl pes a snědl oběd).

V koncentraci pozornosti při četbě (přednesu) básně je zřejmé, že výrazové prostředky užitě v básni jsou dětem tohoto věku srozumitelné a jsou pro ně zajímavé. Vůbec jim nevadilo, že existuje jakýsi velryb. Naopak, bavili se tím, že jej plavčík políbil.

V improvizacích po zaznění veršů o jednoručním řízení lodi se jasně objevily skutečnosti související s přehnaným sebevědomím, s jeho následky.

Ve vyjádření vnitřních myšlenek se opakovala zamyšlení se nad situací, avšak neměla tragický ráz. Naopak, měla ráz zhodnocení plavčikova jednání s náznakem dalšího řešení, s možností pokračování situace.

A konečně ze zápisů v tvořivých denících je zřejmé, že existuje pro děti určité, i když velmi jemné ztotožnění s jejich životem. Soudím tak dle četnosti záznamů „A doma říkali mu Janek“. Jan má s nimi zřejmě cosi společného. Nějak mu doma říkají, může se mu tedy stávat totéž, co mě, avšak ve zvláštních situacích, neb je to plavčík...

## 10 Uspávanka se sněhem a krásnou paní

V ledové sluji  
z jinovatky krajku  
okolo hrdla krásná paní má

a zpívá šeptem,  
zpívá uspávanku  
a je to píseň celá stříbrná.

V zavátých úlech  
včely střeží med,  
ve sněhu zajíc  
udělal si jamku,

a spi, můj hochu,  
už i medvídek  
celý se schoval  
do zimního spánku.

V ledové sluji  
z jinovatky krajku  
okolo hrdla krásná paní má

a zpívá šeptem,  
zpívá uspávanku  
a celou zem tou písni uspává.

## Rozbor básně

**Plán jazykový : grafické a rytmické uspořádání (strofa, verš, rytmus, rým)**

**strofa:** Báseň je tvořena šesti strofami, kde jsou pravidelně rozložena trojverší a čtyřverší

**verš:** sylabotónický, daktylotrochejský

**rytmus:** je tvořen sestupným metrem s přízvukem na první slabice, rozložení daktylu a trocheje je nepravidelné.

**rým:** střídavý, každé 2 sloky tvoří jedno souvětí rozdělené do veršů, z nichž 1. a 4. nebo 2. a 4. se rýmují.

### ***Básnické prostředky***

**epiteton:**

ledové slují

z jinovatky krajku

krásná paní

píseň celá stříbrná

zavátých úlech

můj hochu

zimního spánku (lexikalizované vyjádření)

**metafora:** celá báseň je metaforou ročního období (zima).

Co k tomu Z. Kožmín : Uspávanka se sněhem a krásnou paní nás spojuje s hlubinami zimy. (str.161)

**-stříbrná píseň** – podobnost stříbrné barvy a třpytícího se sněhu, píseň = nálada zimní krajiny, v souvislosti se Skácelovým pojetím ticha, dalo by se říct, že : píseň = ticho (*Ticho je zvuk, který je slyšet, když vše ostatní utichne.J.Skácel*). Tedy ticho, které je slyšet v podobě stříbrné písně, ticho krajiny v zimě.

**- schovat se do zimního spánku** – schovat se pod peřinu, usnout, ponořit se do spánku

**personifikace**

včely střeží med

**alegorie:**

zima – krásná paní

**Plán tematický :**

**téma:** ZIMA

**námět:** zimní nálada v přírodě

**motivy:**

1. a 2.sl. krásná paní zpívá (alegorie zimního období, sníh)

3. sl. „chování“ zvířat v zimě (příroda)

4.sl. spánek – směřování - medvídek : zvíře – hračka- dítě

5. sl. návrat k počátečnímu motivu, pointa – píseň uspává celou zem. Dokončuje se nepřímá charakteristika postavy. Zpěv stříbrné písně má dopad na vše kolem. Tento dopad je jednoznačně pozitivní. Zřejmě je to dáno i žánrem písně – zpívá *uspávanku*. Uspávanku, která pozvolna prostupuje okolní prostor, dovolí nám usnout klidně a v bezpečí.

**postavy:** krásná paní – nepřímá charakteristika – je krásná hlavně tím, že zpívá *stříbrnou píseň*, dále víme, že má kolem hrdla krajku z jinovatky, ale vlastně nic bližšího. To, že je krásná navozuje důvěru, navádí nás to ke spojení krásná = hodná.

Řekla bych, že v podstatě to tak lze z básně vnímat, avšak z chování lesních zvířat můžeme vyčíst, že krásná paní jakoby vyžadovala respekt, ona je danost. Včely, zajíc i medvěd (medvídek) se chovají tak, jak je třeba. Nelze se chovat jinak. Proč, to se vysvětluje v poslední verši básně – uspává celou zem. Všichni jsou na tuto skutečnost připraveni.

**prostředí:** – subjektivní, neznámé, obecné – **krajina**, prokazatelně ne městská (mluví se o lesních zvířatech).

**sluj**, plně ponechána fantazii čtenáře. Myslím, že sluj nemusí být úplně důležitá, protože slova *stříbrná píseň* jakoby navozovala nějaký plynulý lehký pohyb, který se proplétá celou krajinou. Těžko říct, jestli lze lehkou stříbrnou písní uspat celou zem z jediného místa (sluje). To by pak muselo být na základě nějakého silného kouzla. Myslím, že zde tomu tak není. Zde jde o přirozený řád, o přirozené sepětí krásné paní s ději, které její píseň ovlivňuje (chování zvířat, zimní spánek). Řekla bych, že krásná paní se promítá do písně a s písní se pohybuje krajinou. Nikoliv, že působí svou mocí ze sluje.

**autor:** vypravěč (zřejmě je to dáno žánrovým zařazením básně – uspávanka předpokládá, že jí někdo bude zpívat, vyprávět) nejvíce vstupuje ve větu ...*a spi, můj hochu, ...*

**Plán kompoziční :** rámcová kompozice – začínáme u krásné paní, končíme u krásné paní.

**symetrie:** grafická

tematická: téma usínající krajiny pod vládou zimy je rozvíjeno pomocí různých motivů

## **Příprava lekce**

**Cíl :** prožít atmosféru ticha, klidu, bezpečí, sounáležitosti

**Charakteristika lekce :** Celou lekci provází příběh inspirovaný básní, lekce je založena na průpravných hrách a cvičeních.

- 1) **pohlednice krajiny** v létě nebo na podzim. Byla jedna krajina, která vypadala zrovna takto ( děti říkají, co vidí na obrázku). Ale jednoho dne do této krajiny přišel někdo, kdo jí celou změnil. Vy se s ním teď můžete setkat, zkuste se zeptat, kde bydlí. Možná vám to poví, možná ne. Je to bytost, která je ráda obklopena tichem.
- 2) **učitel v roli** – přichází v bílém rouše, měl by mít na sobě něco stříbrného (př. třepení na vánoční stromeček), působí majestátně. Hraje na flétnu (xylofon, metalofon, zvonkohru) pomalou píseň, nejlépe takovou, kterou děti neznají, občas přestane hrát a tichým hlasem zpívá neidentifikovatelná slova. Takto prochází mezi dětmi, dokud se někdo neodváží k otázce. Pokud děti nezareagují jako první, učitel se zastaví a hledí směrem k nim. Pokud ani toto nepomůže dětem k akci, rozehraje učitel situaci sám. Děti se musejí dozvědět, že paní bydlí v ledovém příbytku, že jejím úkolem je chodit po krajině a všechno uspávat, a k tomu jí slouží právě ukolébavka, složená z tichých stříbřitých tónů.
- 3) **příbytek krásné paní** – děti mají k dispozici modrou, bílou a stříbrnou barvu, alobal, nůžky, lepidlo, balicí papír... Mohou příbytek krásné paní namalovat, ale zpracovat i jako koláž nebo prostorový útvar.



4) **ukolébavka** – pomocí Orffových nástrojů vytváříme ukolébavku. Každý si zvolí nástroj nebo ozvučený předmět, vyzkouší si sám pro sebe, jakým způsobem se na něj dá hrát, zvolí si rytmickou figuru. V kruhu začne jeden, postupně se přidávají další. Kdo se již přidal, může zavřít oči a poslouchat. Důležité je, aby „skladba“ zůstala po celou dobu ukolébavkou (tichá, jemná). Každý přestane hrát kdy bude chtít, tak ukolébavka opět utichne. Zhodnotíme v kruhu, zda by nás píseň uspala, zda ne, proč...

5) **zvířata a ukolébavka** – Krásná paní uspává vše kolem sebe Pojd'me si vyzkoušet, kdo všechno a jak se chystal ke spánku – nepřipravené improvizace (včely se slétají do svých úlů, zajíci se choulí ve svých pelíšcích, dokonce i medvědi usínají ve svých brlozích)

**závěr** – Všem do spánku jakoby z dálky zněla ukolébavka krásné paní, jejíž tóny už nikdo skoro ani nerozeznával a každému se zdál jeho vlastní příběh (uč. čte celou báseň do tiché hudby).

## Reflexe lekce

1) Expozice – bez problémů jsme určili roční období, podařilo se i obecněji určit, že jde o krajinu, přírodu.

2) Děti seděly v kruhu, který přetrvával od začátku lekce. Přišla jsem mezi ně. Nikdo nepromluvil, tak jsem se zeptala: „Pamatujete si svůj úkol?“ Rozproudila se diskuse o tom, kdo mohu být. Padaly názory bílá paní, Zima, Matka Příroda, Krajina, Ozvěna. Neřekla jsem, kdo jsem a pokračovala tím, že bydlím v ledové sluji a mým úkolem je hrát tichou píseň a uspávat okolí. Poté jsem při hraní na flétnu odešla. Když jsem odstranila kostýmní znak, děti se tvářily velmi pobaveně, avšak ve většině případů neměly problém s přistoupením na tuto hru. Když jsem se vrátila mezi ně, řekly, že se s někým setkaly, vědí, co je úkolem postavy, i to, kde bydlí.

3) Při vytváření příbytku děti zaujal hlavně alobal. Bylo 5 skupin (3 po 4, dvě po 5). kromě jedné skupiny zvolily všechny prostorový útvar, jedna skupina vytvořila koláž s použitím alobalu. Použití barev i různé znaky většinou korespondovaly s charakterem básně. Objevovaly se rampouchy, sněhové vločky, zasněžená krajina kolem jeskyně (i stromky), vodopád, jezírko s vodou.

Ke splnění úkolu potřebovaly skupiny zhruba 20 min. Po tomto čase jsem je vyzvala, aby se shromáždily zpět do kruhu. Přišla jsem jako paní v bílém s flétnou a pokusila se zhodnotit vzniklé stavby. Myslím, že toto bylo dobré, i když jsem to neměla původně v plánu. Stalo se, že někdo vytvořil u sluje např. laserovou zbraň, která zneškodní každého, kdo tam půjde. Takto jsem mohla zareagovat tak, že takovou věc nepotřebuji. Stejně tak skupina, která nevytvořila sluj, ale jakési kruhové útvary byla upozorněna, že by mi asi foukalo na hlavu. Ptala jsem se, proč je to tak, zdali je v tom záměr. Sk. tak byla konfrontována se skutečností, že úkol splnila napůl. Řekli, že to „nějak nestihli“.

Přestávka – zařazena dle potřeby dětí

4) Ukolébavka – dětem nedělalo problém najít předměty, a ty pak ozvučit. Samotnou ukolébavku jsme zkoušeli na 4 pokusy. Neurčilo se, kdo bude začínat, ani jak se budeme přidávat. Asi dvě děti zvolily zvuky, které působily rušivě (bouchání dvěma knihami o sebe, pouštění kamenů zvonkohry na zem z výšky). Řekla jsem, že tito dva mají 2 min. na to, aby zvuky změnili. Zvládli to ihned. Knihy se změnilly na dva sáčky pap. kapesníků, 2 kameny zvonkohry zvonily o sebe. po této úpravě jsme zkusili (na popud Esterky) taktiku, že uč. začne. Mě napadlo, že se budeme přidávat postupně po kruhu a Markétku, že až zvuk dojde po kruhu opět ke mně, opět budeme takto postupně utichat. Tuto fázi jsem přerušila, protože se některým dětem nedařilo respektovat zadání úkolu, a to hraní uspávaní. Schválně vytvářely příliš silné zvuky. Jiným dětem toto vadilo. Určila jsem tedy, že kdo chce hrát ukolébavku, hraje ukolébavku, kdo nechce, je zticha. Adresně jsem se pak asi 5 dětí ptala: Př.: „Davide, chceš hrát ukolébavku?“ Když odpověděli jeden po druhém, že chtějí hrát ukolébavku, zkusili jsme to znovu. Tentokrát se podařilo udržet alespoň náznak tohoto žánru. Při této poněkud strastiplné cestě k ukolébavce mě však překvapilo, že ti, kteří respektovali zadání od počátku, se nebránili několikerému opakování činnosti. Napadlo mě proto, že i kdyby se napříště tato činnost zdařila hned napoprvé, dalo by se sní pracovat déle a zkoušet různé varianty přidávání a odebírání zvuků.

5) V improvizacích různých zvířat byl vidět zájem dětí o tuto činnost, avšak velmi častý byl jev předvádění zaběhnutých pohybů. Včely – dlaně na ramena jako křídla, zajáci – poskoky ve dřepu, ukazováky jako uši. Medvědi byli charakterizováni chůzí, ale děti zde začaly lépe využívat prostor – medvědí pohybem vylézt na lavici, nebát se toho, že zde v kleku zkamením (štronzo – usnu). Možná by bylo dobré nedržet se pouze zvířat zmíněných v básni, ale přidat další. Pak by asi děti do činností více pronikly, u některých by se stihnul odbourat ostych, a improvizace by „dopadly lépe“.

6) Aby se mi podařilo zklidnit třídu před závěrečným čtením básně, napadlo mě přidat do instrukcí pro improvizace poslední skupinu uspávaných, a to lidí (IV.A). Zajímavé je, že některé děti to asi očekávaly, protože na mou započatou větu : „A poslední, koho ještě tajemná paní uspí, jsou...“ se mezi dětmi ozvalo: „lidi“. Řekla

jsem, že ano, že lidi, a to děti ve IV. A. To zafungovalo velice dobře. Dětem stačil krátký čas na to, aby se uvelebily (většinou si sedli a položily hlavy na lavice). Asi 5 dětí ulehlo na zem pod patrem. Jako podbarvení pro četbu básně jsem zvolila úsek ze skladby Largo A. Dvořáka (místo, kde zní hlas violoncella).

Při reflexi činnosti v kruhu děti nejvíce ocenily hraní ukolébavky (ačkoliv já jsem to vnímala jako velice problematickou část lekce). Další pozitivní odezvy byly na četbu básně. Děti, které měly potřebu komentovat proběhlou lekci, říkaly, že se jim líbí klid, který se v básni objevuje. Zeptala jsem se, která slova je v souvislosti s básní napadají. Ozvala se slova jako spánek, klid, ticho, trochu studeně + někdo dodal studeně, ale stejně příjemně.

## 11 Uspávanka s Hokusajem

Kdo chytne ptáčka, který uletí,  
odnese domů  
celé moře v hrnku,  
a kdo namaluje pro děti  
vrabečka na rýžovém zrnku.

V Japonsku,  
kde je hora Fudži  
a pod ní  
bambusový háj,  
dokázal to  
a jiné věci  
malíř a mistr  
Hokusaj.

Když doslechl se,  
že je jaro,  
nic nemeškal  
a hned tam šel  
a poklonil se  
švestkám v květu,  
domů se vracel  
cestou včel.

H

jako velká  
hora Fudži,

O

jako něco  
na okraj,

K

jako kůra  
starých stromů,

U

jak by u vrat  
někdo stál,

S

jak když vítr  
listí strásá,

A

jako v slovech  
a tak dál,

J

jako jíní  
bílá krása

a máš to jméno HOKUSAJ.

Přál volnost ptáčkům, kteří uletěli,  
nenosil marně  
modré moře v hrnku  
a namaloval, když to děti chtěly,  
vrabečka na rýžovém zrnku.



V Japonsku mají  
horu Fudži,  
bambus, sopky,  
v sopkách vře  
vřelá láva,  
perly,  
kraby  
a japonského císaře.

A navíc  
hrdé samuraje,  
každý z nich nosil  
meče dva  
a statně stínal  
stínům hlavy  
a bral to  
hlava nehlava.

Ať letí ptáčci, kteří uletěli,  
divoká husa  
kníhá noční tmou,  
i kdyby dvakrát ostré meče měli,  
let vodních ptáků nepřetnou.

Volavky stály  
nad jezerem,  
křik ptactva přikryl  
rovný kraj,  
s podzimem poslal  
císař posla  
na skvostném koni.  
Hokusaj

rozlomil pečeť,  
přečetl si,  
co po něm císař  
tolik chce:  
rozkázal  
namalovat obraz  
před celým dvorem,  
ale bez štětce.

Kdo chytne ptáčka, který uletí,  
donese domů  
celé moře v hrnku,  
něco je pro císaře, něco pro děti,  
a tohle nešlo na rýžovém zrnku.

Zazněly gongy  
za hradbami,  
v paláci  
určeného dne  
usedli u stěn  
samuraji,  
dva ostré meče  
na klíně.

Císařovny  
dvorní dámy,  
krásné  
až téměř k nevíře,  
se shromáždily  
v pestrých šatech  
a rozevřely  
vějíře.

Ať letí hejno, které uletělo,  
nikdo z nás nesmí  
rušit ptáků let,  
vždyť přišel mistr, co se poté dělo,  
to nelze jen tak povědět.

(A proto to bude řečeno tak, jak nám zobák narostl, čili takzvaným volným veršem.)

Hokusaj,  
když sdělili mu císařovo přání,  
aby vyhotovil v přítomnosti dvora obraz  
a nedotkl se přitom štětce,  
rozvinul po podlaze palácové síně  
svitek papíru  
a namaloval na něm koštětem  
široký modrý pruh.

Vzal z rukou sluhy kohouta,  
smočil mu nohy v barvě rudé jako krev  
a hnal jej napříč.  
Potom prohlásil:  
Výsosti,  
to je obraz řeky Tatsuta,  
po které plyne listí podzimu.

Tak pravil malíř Hokusaj před celým  
císařovým dvorem včetně císařovny,  
samurajů a krásných dvorních dam.  
Potom učinil, co mu přikazovalo  
svědomí a dobrota srdce:

Kohouta pustil, ať si uletí,  
odnesl domů  
zbytek barvy v hrnku  
a od těch časů jenom pro děti  
maluje vrabce na rýžovém zrnku.

A teď se schovej  
pod peřinu,  
zde přesně končí  
píseň ta,  
a necht' tvůj spánek  
tiše plyne  
jak listí  
v řece Tatsuta.

T  
jako táto,  
vzbud' mne ráno,

A  
jako ano,  
udělám,

T  
jako, to už  
tady bylo,

S  
jako sláva,  
Hokusaj,

U  
jako u vrat  
klika nová,

T  
jako, je to  
tady znova,

A  
jako bambusový háj

## Rozbor básně

**Plán jazykový : grafické a rytmické uspořádání (strofa, verš, rytmus, rým)**

**Strofa:** střídají se nepravidelně pěti- a osmiveršové strofy, jsou vloženy kryptogramy (Hokusaj, Tatsuta)

**Verš:** daktylotrochejský

volný

**rytmus:** sestupné metrum

**rým:** přerývaný

**eufonie:** paronomázie – vře vřelá láva

stínal stínům ....

zvukosledy – kníhá noční tmou

křik přikryl kraj

### ***Básnické prostředky***

**epiteta:** švestkám v květu

cestou včel

bílá krása

skvostném koni

rovný kraj

noční tmou

**metafory:** křik ptactva přikryl rovný kraj

odnese domů celé moře v hrnku

### ***Plán tematický:***

**Téma:** moudrost pramenící z úcty k přírodě a k životu

**Námět:** příběh Hokusaje

**Motivy:** 1.-5. sl. postava Hokusaje

6. sl. Japonsko

11.-12. sl. úkol pro Hokusaje

14.-15. sl. císařský dvůr

16.-17. sl. splnění úkolu

18.-19. sl. Hokusajova hrdost

20.-21. sl. konec příběhu, promluva k posluchači (dítěti).

**Postavy:** Hokusaj, císař, císařovna, dvorní dámy

charakteristika: přímá – císařovny dvorní dámy krásné až téměř k nevíře

nepřímá – prostřednictvím jednání postav

Hokusaj – klidný, moudrý, pokorný, dokáže to, co asi nikdo jiný (malovat na rýžová zrnka, nosit moře v hrnku), důvěryhodný (záleží mu na přání dětí, pro ně maluje)

samurajové – hrdí, neoblomní (bral to hlava nehlava), silní (statně stínal stínům hlavy), zároveň ale nemohou těmito vlastnostmi ovlivňovat vše (i kdyby dvakrát ostré meče měli, let vodních ptáků nepřetnou)

císař – mocný (smí rozkázat něco, co se zdá být nemožné, Hokusaj ani nepomyslí na to, že by jeho přání odmítnul (a tohle nešlo na rýžovém zrnku). Zároveň bezmocný vůči Hokusajově upřímnosti, hrdosti a pokoře před světem (Hokusaj odejde svobodně po splnění úkolu, nečeká na souhlas, či nesouhlas)

**Děj:** v horizontu tří ročních období (od jara do podzimu)

odehrává se v událostech stupňujících napětí (a tohle nešlo na rýžovém zrnku, dvůr očekává příchod Hokusaje)



**Prostředí:** jméno Hokusaj, moře, rýžové zrnko odkazují na exotické krajiny, to se potvrzuje v 6. sloce, kde se mluví o Japonsku. Švestky, včely, jsou obrazy známé z našich končin (domov), zároveň rovný kraj, toto vyjádření můžeme nalézt i v jiných Skácelových básních (báseň Jižní Morava aj.), kde je vždy obrazem domova, krajiny kolem Brna. Myslím, že je možné spatřovat v tomto právě odkaz na domov, na jeho jistotu, danou tím, co zde vždy najdeme – švestky, včely.

Katarze: úkol byl splněn, Hokusaj se nezměnil, chová se jako vždy

**Plán kompoziční:**

expozice

kolize – posel přichází za Hokusajem

krize – H. čte dopis

peripetie

katastrofa – splnění úkolu

## Příprava lekce

Důležité informace : samurajové- vojenská třída, stala se vlivnou ve zmatacích mezi vládnoucí šlechtou. Byli pověstní svou oddaností pánovi (sebevražda po jeho smrti, krevní msta), odvaha pramenící z hlubokého stoicismu, při ztracení cti nebo při porážce rituální sebevražda (seppuka), pokud odmítl, byl vyhnán a bylo jím pohrdáno. Nosili 2 meče na znamení své hodnosti. Později (16. stol.) se jejich aktivity přesunuly k civilní správě, měli dávat příklad dalším občanům. Po zrušení feudálního systému (19. stol.) ztratili své privilegované postavení.

hora Fudži – nejvyšší hora Jap. (sopka), ostrov Honšú, západně od Tokia

**Cíl:** vyzkoušet si prožívat prostřednictvím Hokusajova příběhu důležitost spojení člověka a přírody, důležitost úcty ke všemu živému

1) **mapa Japonska** – najdeme ostrov Honšú, horu Fudži + fotografie hory + obrázek bambusu, bambusového háje.

Podíváme se do těch končin, čeká vás zajímavé setkání...

2) **setkání s Hokusajem** (učitel v roli) – působí klidně, přátelsky ale rozvážně, mluví pomalu. Čeká, až děti přistoupí, má hrnek, rýži, štětce, papír, pero, čehož využívá k zacházení ve své roli. Pová jim, že je malíř, maluje na rýžová zrnka, ale i na papíry, atd. Žije pod horou Fudži, pod níž se v nížině rozléhá bambusový háj.

Až bude vhodné debatu ukončit, zarazí se, a jakoby něčemu naslouchal. Hluboce se nadechne a oznámí dětem, že uslyšel jarní vítr. Dorazilo jaro a on musí ihned sejít do údolí do bambusového háje.

3) **V bambusovém háji** – děti ve sk. pantomimicky předvedou, co tam Hokusaj asi dělal.

4) **Hokusaj píše báseň** – děti dostanou verše ze str. 30-31 (pro inspiraci). Ve sk. (počet sk. je dán počtem písmen ve slově HOKUSAJ) vymyslí podobnou hříčku

(každá sk. jedno písmeno), písmena výtvarně zpracují. Celý nápis na formát A4. Poskládáme verše jak jdou za sebou a každá skupina postupně přečte svůj nápad.

Až dočte poslední skupina, přečte uč. následující verše ze str. 31

„.....a máš to jméno:

HOKUSAJ.

Přál volnost ptáčkům, kteří uletěli.....

.....vrabečka na rýžovém zrnku.“

## DALŠÍ HODINA

**5) Japonsko** – brainstorming pomocí obrázků (děti vybírají z nabídky obrázků, které předměty a jevy se vztahují k Japonsku. Měly by vybrat všechny možnosti zastoupené ve verších ze str. 32 – hora Fudži, bambus, sopky, perly, krabi, japonský císař, samurajové. Uč. se aktivně účastní, vysvětluje, proč tam patří to, o čem děti třeba dosud nevěděly. Zvláště je třeba pohovořit o samurajích (viz. charakteristika v úvodu).

- boční vedení: „*V Japonsku mají horu Fudži – štronzo*

*bambus –štr., sopky – štr.*

*v sopkách vře vřelá láva -štr.*

*perly, -štr.*

*kraby –štr.*

*a japonského císaře“ –štr.32*

**6) Císařský dvůr-** každý si zvolí, zda bude samuraj, nebo dvorní dáma. Pohybují se v prostoru, mohou si povídat o tom, jaké to asi bude, až Hokusaj přijde splnit úkol. Stronzo + na dotyk se vždy „probudí“ dvě až tři děti a zaimprovizují rozhovor. Na signál přejdou opět do stronza.

Přečtu, co Hokusaj udělal, jak maloval str.36-37

**7) Hokusaj po úspěšném splnění úkolu** – snad se shodneme na tom, že sk. úkoly splnily. Pokud ne, obrátíme pozornost k příběhu v knize – zde Hokusaj obstál. Císař nabídl Hokusajovi, že se může stát jeho dvorním umělcem. Může se přestěhovat na císař. dvůr a mít se až do smrti dobře. Přijal Hokusaj nabídku? – názorová škála ANO – NE.

Císař se ptá proč. Komu položí u. ruku na rameno, ten řekne jednu větu za sebe jako Hokusaje. Tou odpoví na císařovu otázku (zdůvodní volbu možnosti ano, ne).

**8) Hokusaj plní úkol** – skupiny velký baličák, misky, kde si mohou namíchat různé barvy – duha ve vodě + suché pastely, tuš BEZ ŠTĚTCE. stojíme v kruhu, uprostřed je položený balicí papír a barvy. Jeden začne a udělá jeden tah čímkoli, přiatom řekne, co tah znamená. Následně přistoupí další a obraz doplní o svůj tah, zase řekne, co jeho tah znamená. Až se vystřídají všichni, je obraz dokončen.

**Závěr- přečíst celou báseň- každý dostane text, čteme společně.**

### **Reflexe činností**

## Reflexe lekce

1) Expozice proběhla dobře, našli jsme na mapě Asie Japonsko i horu Fudži s její nadmořskou výškou.

Dále jsme pojmenovávali co je na obrázcích a pokoušeli jsme se okomentovat, jak to souvisí s Japonskem. Nejvíce byly děti zaujaty obrázkem samuraje, dále pak obrázkem bambusu.

2) Učitel v roli – rozhovor proběhl celkem přirozeně – musela jsem během rozhovoru upozornit některé děti, aby mne nerušily v mojí práci. Zeptaly se, co dělám, řekla jsem, že maluji, ale kromě toho skládám básně. Jmenuji se Hokusaj a bydlím pod horou Fudži. Dále jsem řekla, že asi slyším jaro, musím honem do bambusového háje, abych jej přivítala.

3) Připravené improvizace – děti pracovaly ve dvou skupinách po čtyřech a dvou skupinách po pěti. Hokusaj se zde objevil jako člověk, který čerpá inspiraci z pobytu v bambusovém háji (píše zde báseň, maluje obraz).

Další skupina jej předvedla jako člověka, který se stará o bambusy v háji, jeho péče však působí opačně, než očekával (kontroluje bambusy jak rostou, má z nich radost. Jeden bambus ale uschnul. Hokusaj jej tedy raději porazí, aby „nenakazil“ ostatní stromy. Tento bambus však při svém pádu zlomí ostatní a porazí k zemi i Hokusaje. Ten zhodnotí svou péči slovy: „To asi nebyl dobrý nápad.“).

Poslední skupina zahrála příběh, v němž Hokusaj přichází do bambusového háje, aby se poklonil jaru, slunci a zemi, do níž zahrabe na důkaz úcty svůj náramek. Nakonec se zavazuje pod vzrostlými bambusy, že bude přírodu v tomto háji chránit.

4) Hokusaj píše báseň – většina skupin přistoupila k tomuto úkolu zodpovědně, ukázalo se, že děti celkem bez obtíží a se zájmem vymýšlejí i více dvojverší, některé dvojice skládaly celou báseň, v mnoha případech byl text doplněn obrázkem. V jednom případě se objevil verš, který spíše nesouvisel s postavou Hokusaje: H jako chytrý Homer /Houmr/. Nechala jsem tuto skutečnost bez komentáře, ani jsem se neptala na vysvětlení, což by příště asi bylo na místě.

V ostatních případech však vznikla celkem zdařilá dvojverší:

**O** jako kvítek ocúnu,

**K** jako kastról

na římse,

**U** jako hodně

rozzuřený úhoř

**S** jako slepice

vejce snáší

**A** jako Alena a Mařena šly pro křena

křen si koupily a k večeři daly

**J** jako jeřabiny ve dne kvetou,

lístky ve větru se houpou....

Vzhledem k tomu, že jsme společně text předem podrobněji neprozkoumávali, nebyl můj požadavek vztáhnut k rytmu ani k metru veršů. Všimli jsme si pouze hláskové stavby (př. S jak když vítr listí střešá). Děti měly za úkol pokusit se vystihnout slovy zvukovou či obrazovou podobnost slova se skutečností (U – rozzuřený úhoř, K – kastról, A- Alena a Mařena, O – ocún). Někde byl tento požadavek zastíněn nárokem skupiny na kvantitu svého díla. Bylo by příště asi dobré zdůraznit, že má jít „pouze“ o dvojverší, případně o několik dvojverší, pokud mají děti více nápadů. Bylo by také možné věnovat tomuto úseku básně více času a pozornosti a dříve než začnou děti dvojverší vymýšlet, zařadit úkol na rytmické zpracování „svého písmene“. Každá skupina by tak mohla na libovolně zvolený nástroj (ozvučený předmět) doprovodit deklamací veršů. Tím by děti více pronikly do rytmické skladby veršů a možná by tuto zkušenost využily i ve vlastním skládání.



5) Nepřípravené improvizace – tato činnost proběhla dobře a s velkým zájmem dětí. V některých případech jsem bočním vedením dovedla děti k tomu, aby živý obraz rozehrály, a to proto, že jsem si na místě uvědomila, že verš k tomu přímo vybízí a bude tak pro děti pohybově lépe uchopitelný (...v sopkách vře vřelá láva...,.... a statně stínal stínům hlavy a bral to hlava nehlava.).

6) Nepřípravené improvizace (císařský dvůr) – objevily se dvorní dámy v rozhovoru s císařovnou, která se domnívala, že i kdyby ten úkol Hokusaj zvládnul, tak samozřejmě namaluje ji. Dvorní dámy jsou přesvědčeny, že úkol splnit nelze. Stejně tak samurajové. Pro ty je Hokusaj terčem výsměchu. Jsou přesvědčeni o jeho neúspěchu. Císař si počká a uvidí.

Zvládnutí těchto nepřípravených improvizací záleželo hlavně na tom, které děti tvořily navzájem komunikující partnery. Asi ve dvou případech se mi nepodařilo „probudit“ ze stronza skupinu, v níž se objevil více komunikující žák, který by celou akci „rozjel“. V těchto případech vyzněla činnost spíše do ztracena. Ale vzhledem k náročnosti této části lekce jsem s jejím průběhem spokojena. Někteří si tuto činnost opravdu hezky užívali.

Četba pokračování příběhu – Hokusaj plní úkol – text byl přijat za všeobecného zájmu dětí (pozorné naslouchání četbě)

7) Hokusajovo rozhodnutí – kromě tří dětí by se většina vydala coby Hokusaj zpět domů, přičemž důvody byly např.: doma je doma, musím zpět za svými bambusy, na císařský dvůr bych si nezvykl, stýskalo by se mi po přírodě, doma jsem spokojený, je tam hezky atd.

Ti, kdo zvolili opačnou stranu, byli vedeni těmito důvody: Chci jíst normální jídlo. Chci si dobře žít. Najím se, a pak uteču.

**Reflexe** – nejvíce se dětem líbilo, jak se Hokusaj zhostil svého úkolu (hlavně kohout). Když jsem předznamenala náplň činnosti na příští den – malba ve stylu Hokusaje, ihned padl nápad na malování prstem. Dalšími zajímavými postavami byli shledání samurajové.

## 12 Uspávanka s loupežníky a nebojácným chlapcem

V lese je sova, sova houká,  
a na mýtině velká louka,  
bludičky z třasovisk a blat  
tam chodí v noci tancovat.

Jestlipak dovedeš se bát?

A je tam tůň a v tůni tma,  
kdo kol té tůně cestu má,  
propadne bázni, nepokoji,  
ohlíží se a moc se bojí.

Ach, milí loupežníci moji!

Když přelézáme cizí plot,  
padá nám srdce do kalhot,  
a třebaže jsme loupežníci,  
jídáme strach tou velkou lžicí.

Propána, to je ale k smíchu!

Když mlčí noc a v nočním tichu  
za dálkou hvězd je blízko k hříchu  
a blýskne se ocel ostrých dýk,  
zachvěje se i loupežník.

Za upřímnost vám vzdávám dík.

Loupíme v noci, spíme ráno  
a pro strach máme uděláno,  
ráno však mlha stoupá z lad  
a hrůzou nemůžeme spát.

Taky se málem celý třesu!

Chlapečku milý, věř nám, ach!  
na světě každý tvor má strach,  
i loupežníci v lůně lesů  
na tvrdé podestýlce z vřesu.

Pánové, to je věru zvláštní,  
vy vlastně vůbec nejste strašní.

Strašný je vždycky jenom strach!

## Rozbor básně

**Plán jazykový : grafické a rytmické uspořádání (strofa, verš, rým)**

**strofa:** strofy jsou tvořeny čtyřmi verši, mezi dvěma slokami vždy jeden verš v podobě tázací nebo zvolací věty.

**Verš:** daktylotrochejský

**rým:** sdružený

### ***Básnické prostředky***

**epiteta:** milí loupežníci moji

cizí plot

nočním tichu

dálkou hvězd

ostrých dýk

chlapečku milý

lůně lesů

**pojmenování:**

metafora: Když přelézáme cizí plot,  
padá nám srdce do kalhot.

jídáme strach tou velkou lžicí  
za dálkou hvězd je blízko k hříchu

**personifikace:** mlčí noc

**symbolizace:** loupežníci, kteří mají strach = člověk, který zkouší něco pro něj nového nebo se odváží udělat něco zakázaného

**ustálená spojení:** pro strach máme uděláno

## **Plán tematický**

**téma:** strach

**námět:** strach, který si uvědomujeme, snažíme se jej překonat, strach, který chceme i vyhledávat

**motivy:** 1.sl. les v noci (tajemno, pohádka)

2.sl. cesta kolem strašidelného místa

3.-5.sl. strach a odvaha

6.sl. rada – jak pochopit vlastní strach

7.sl. zvládnutí strachu, pojmenování problému (strašnost strachu)

**postavy:** autor jako vypravěč uspávanky

loupežníci – nepřímá charakteristika

autor v závěru přechází do dialogu s loupežníky (chlapečku milý, věř nám, ach! atd.) – stylizuje se do postavy naslouchajícího dítěte

**děje:** 1.-2. sl. tanec bludiček, cesta lesem = tajemno

3.,4.,5.sl. děláme co nemáme, vstupujeme do něčeho nového, zakázaného

6.sl. řešení situace, odstranění napětí

**prostředí:** subjektivní (les, tma)

## **Plán kompoziční**

1.-2. sl. gradace napětí

3.-5.sl. konfrontace loupežník – strach

6.-7.sl. rozuzlení, odstranění napětí

Samostatné věty (tázací, zvolací, konstatovací) vložené mezi sloky stupňují napětí.

Věty stojí samostatně, avšak rýmově souvisejí se slokami.

## Příprava lekce

**Cíl:** Odhalit strach jako naši vlastnost, která nás provází, kterou potřebujeme překonávat

- 1) Expozice – poslechem hudby (asi nějaké filmové)
- 2) Povíme si, co v nás hudba vzbudila za pocity, s jakým prostředím může být svázána. Uč. předá informaci, že se vydáme v noci do lesa, kde žijí různé noční bytosti.
- 3) Bytosti – v návaznosti na hudbu, která musí evokovat tajemství, vzbuzovat pocit nejistoty, vymyslí každý jednu postavu, kterou bude na tutéž hudbu pohybem ztvárňovat (může to být postava nadpřirozená i reálná)
- 4) Člověk a lesní bytost – ve dvojicích, jeden jde lesem, druhý se mu pohybuje za zády v roli své postavy, pak se vymění.
- 5) Píšeme: Na co myslí člověk v tmavém lese v noci? Každý jednu až tři věty na balicí papír kolem předem nakreslené postavy.
- 6) Loupežníci v tmavém lese: jsme loupežníci, kteří se jen tak povalují. Vždy jeden z nás má právo poručit ostatním, co mají začít dělat. Ke splnění jeho přání dojde tak, že vyleze na židli a silným hlasem rozkáže : „Poroučím všem, aby např. kuchali rybu!“ Ostatní vykonávají činnost do té doby, než dostane někdo jiný nápad a vystoupí opět na židli.  
Loupežník, který vydá rozkaz, musí ihned po vyřčení rozkazu židli opustit. Může procházet a kontrolovat, jak je jeho rozkaz plněn.  
Plnění rozkazu i jeho kontrolování se odehrává pantomomicky.
- 7) Učitel v roli – příběhne loupežnický hlídač : „Haló, haló, zaslechl jsem nějaké kroky. Les je dneska nějaký divný, všude je zvláštní ticho, ani sova nezahouká. Raději si připravte nože, možná nám hrozí nebezpečí.“



8) Připravené improvizace ve skupinách – skupiny dostanou na lístečku napsané tyto instrukce:

- a) Vydali se na průzkum, hledali do rána, ale nic nenašli. K ránu usnuli.
- b) Opevnili se v chaloupce a čekali na neznámého nepřítele. Nikdo ale nepřišel. Z toho čekání usnuli.
- c) Rozhodli se, že raději utečou. Začali balit věci, ale byli z toho tak unavení, že nakonec usnuli.
- d) Rozhodli se, že zavolají na pomoc tlupu ze sousedního lesa. Psali jim vzkaz, ale než ho napsali, usnuli.

9) Nikdo nakonec nepřišel, jenom probouzející se les jim něco šeptal. Na zemi leží atributy zastupující postavy loupežníků (klobouky, nože, šátky, mince). Každý z dětí se může nad ně naklonit a polohlasem povědět to, co les loupežníkům říkal.

10) Přečíst báseň

11) Reflexe

## Reflexe lekce

- 1) Expozice – pro expozici jsem zvolila hudbu C. Debussyho,
- 2) při návazné činnosti – povídání si o pocitech, které v nás hudba vyvolala, se objevovala často slova jako např. strach, tajemno, tajemství, padlo i slovo bouřka nebo vlny.
- 3) Ztvárňování postav na hudbu – tuto činnost jsem asi třikrát přerušila, protože mi připadalo, že je to ta nejlepší možnost pro tu chvíli. Děti měly problém s respektováním poslouchané skladby a v mnoha případech se stalo, že pohyb nebyl téměř vůbec v souladu se skladbou (pohyb byl příliš rychlý, děti povídaly, nesoustředily se). Vždy při zastavení hudby jsem připomněla pravidla – pohyb ztvárňujeme pantomimicky, posloucháme a rychlost pohybu přizpůsobíme slyšenému. Vzhledem k tomu, že obdobné problémy se vyskytují poměrně často, má-li činnost takovýto charakter, nemyslím si, že by tyto obtíže byly způsobeny špatným výběrem hudby. Možná, že děti (hlavně chlapci) ve věku 10-11 let již nemají potřebu takto se vyjadřovat, a proto činnost „záměrně bojkotují“.
- 4) Při pohybu ve dvojicích, kdy jeden jde druhému za zády se zdá, že děti bavilo ztvárňovat více toho, kdo pronásleduje, než toho, kdo je pronásledovaný. Většinou děti využívaly plíživých pohybů, mnohé z těch, které byly v pozici „pronásledovaného“ otáčely při chůzi hlavu, ohlížely se. Objevila se však mezera v instrukci, která bohužel způsobila opět přerušeni činnosti – musela jsem dodatečně upozornit, že „bytost z lesa“ se nedotýká toho, kdo jde před ní, a také že jej nikdy nedohoní.
- 5) Na co myslí člověk v tmavém lese v noci – tato činnost proběhla za poměrně značného zájmu většiny dětí, čemuž tak není vždy.
- 6) Při činnosti postavené na okamžité improvizaci, a to jak slovní, tak i pohybové se vyskytlo mnoho problémů. První byl v tom, že děti nedokázaly tuto činnost „samy ukočírovat“ – na židli se střídaly příliš rychle, takže než stačili ostatní přijít na to,

jak úkol splnit, už byl úkol jiný. Dále někteří brali činnost jako příležitost vyzkoušet (doopravdy) to, co je obvykle zakázané (např. strčit hlavu do koše na odpadky apod.). Několik rozkazů se splnit podařilo – drbejte se na hlavě, lízejte lízátko, vyplazujte jazyk, pískejte. Samozřejmě se objevil rozkaz: „Od této chvíle neplňte žádné rozkazy!“ Při takovémto chaotickém průběhu činnosti se stalo, že hodně dětí činnost odradila.

Asi by příště bylo lepší, aby se v této asi poměrně náročné činnosti – hlavně na spolupráci celé skupiny účastnil i vedoucí. Např. tím, že udá na bubínek signál, kdy smí někdo na židli vystoupit, nebo ještě více, že např. tři rozkazy vydá ze židle sám, potom si vybere svého nástupce, který opět řekne jeden až tři rozkazy, a znovu vybere nástupce, atd. Tím by se vnesl do průběhu činnosti určitý řád a pravidlo. Samozřejmě je příště nutné upozornit na rozkazy, které nemá smysl používat (vyskočte z okna, neplňte už žádné rozkazy atd.). Důležité také je upozornit, že zadaný rozkaz plníme pantomimicky s využitím imaginárních předmětů – klidně můžeme čichat ke koši, ale ke koši imaginárnímu.

- 7) Učitel v roli – tato technika je dětmi přijímána velice kladně, zde se objevila taková reakce, že mě jeden chlapec chytnul za ramena a v kratičkém pozdravení ocenil tuto možnost „zažertovat si s přestrojenou učitelkou“. Přistoupil však na moji roli, ptal se, co jsem tedy na té hlídce zjistil, i když poněkud pobaveným tónem.
- 8) Přípravené improvizace ve skupinách proběhly podle instrukcí na lístečcích, děti poměrně záhy objevily, že všechny jejich hrané příběhy skončí stejně, tedy že jejich hrdinové nakonec usnou.
- 9) V tomto bodě se vyskytl „drobný problém“, který se však vyhrotil do situace, kterou jsem původně vůbec nečekala. Stalo se totiž, že jsem tento bod přípravy „přeskočila“ a přečetla dětem celou báseň. Ihned poté, kdy jsem dočetla a jakoby něco chybělo, došlo mi, co se stalo, a proto jsem se rozhodla zařadit činnost plánovanou pod bodem 9) zařadit až po bodu 10).

To se ovšem ukázalo jako zcela kontraproduktivní, neboť celkové přečtení básně samozřejmě navodilo konec celé činnosti. Důsledek byl takový, že děti po fázi zklidněného poslouchání ukolébavky byly značně zaujaty předměty ležícími na zemi (hlavně mincemi a nožem) a bylo v tu chvíli téměř nemožné instruovat je pro mnou zamýšlenou činnost, která pro tu chvíli, podle mého zpětného přehodnocení, postrádala smysl.

Našlo se sice pár jedinců, kteří vyjádřily hlasy lesa („Stejně vás najdu“, „Zabiju vás!“), v nichž se objevila příznačná intonace (tajemně zabarvený hlas), ale tyto se úplně ztratily v okolním zmatku.

Všechny jmenované okolnosti způsobily, že nedošlo ani k závěrečné reflexi. Tu nebylo možné provést ani následující hodinu, protože děti odcházely pak na oběd.

Domnívám se, že k tomu, aby byl v plnosti splněn předsevzatý cíl, bylo právě nutné vést na konci rozhovor o strachu a v něm se vrátit k čtené básni. Pokusit se nějakým způsobem uchopit metaforu „strašný je vždycky jenom strach“. Tím, že žádný rozhovor neproběhnul, nebyl, dle mého zpětného pohledu ani splněn cíl hodiny.

Pro celkové hodnocení lekce bych uvedla, že tato lekce byla ze všech dosavadních nejobtížnější na realizaci, může to být způsobeno tím, že podkladem se stala báseň čistě lyrická, i když se podařilo „vpravit do ní prvky příběhu“.

Domnívám se, že další možností neúspěchu byla nezkušenost dětí s činností č. 6. Vzniklý chaos při činnosti určitě způsobil u některých dětí ztrátu zájmu o činnost a nedůvěru k činnostem dalším.

A konečně k úplnému pádu dospěla činnost na samotném konci, kdy jsem přehodila body přípravy. V tomto okamžiku by určitě bylo přínosnější nezařazený prvek nechat mimo a poté, co děti vyslechly uspávkou zeptat se jich na dojmy a pokusit se z nich vyvodit závěry týkající se potřebnosti strachu a strašnosti strachu (který se týká loupežníků, bludiček a tmavého lesa).

## 13 Závěr:

V závěru práce se vrátím k otázce položené na začátku a pokusím se shrnout odpovědi na ni. Při formulaci odpovědi se budu opírat jak o teoretické poznatky prezentované v první části práce, tak i o poznatky praktické, kterých jsem nabyla během realizace jednotlivých lekcí, a které jsou shrnuty v mých reflexích.

Vyčlením nyní oblasti, které vplynuly při mém zkoumání tématu jako klíčové, a které se tak podílejí na nalezení odpovědi na mou počáteční otázku:

- 1) lyrika-epika + věk dětí
- 2) metody a techniky dramatické výchovy
- 3) organizační záležitosti

Eva Machková říká, že zásadní literární látkou pro práci v DV pro věkovou skupinu dětí osmi až desetiletých je prozaický text s dobrodružným, či historickým námětem, protože děti jsou zaměřeny spíše extrovertně a příliš se nezajímají o vnitřní pochody člověka.

K tomuto faktu bychom mohli vztáhnout i fakt, že Krista Bláhová vyděluje jako pilíř dramatické výchovy dramatický děj, konflikt, situace, postavy. Tyto jevy jsou také především součástí epiky.

Vzhledem k tomu, že jsem pro výstavbu dvou lekcí využila básně s prvky epiky a dvě básně čistě lyrické, mohu potvrdit předchozí slova. Z reflexí i z realizací lekcí je zřejmé, že bez problémů se odehrály právě ty lekce, jejichž základem byl epický příběh, byl v nich náznak epického jednání, konfliktu, vyžadovaly řešení situace. Těmito básněmi jsou „Uspávanka s plavčíkem a velrybou“ a „Uspávanka s Hokusajem“.

Srovnáme-li reflexe k oběma těmto lekcím, je z nich patrné, že jejich základem jsou postavy v nějakém jednání. Buďto v jasném životním příběhu a s jasnou vnitřní charakteristikou, mohli bychom říci i filosofii (Hokusaj), nebo v životním příběhu jakoby naznačeném, se zvláštním koncem (plavčík Jan). Avšak oba spojuje to, že se nějak jasně a skutečně projevují. Jejich činy jsou dobře čitelné.

Naproti tomu stojí „Uspávanka se sněhem a krásnou paní“ a „Uspávanka s loupežníky a nebojácným chlapcem.“ Krásná paní je jako postava ještě celkem snadno čitelná - také „vykazuje“ činnost, ale neřeší v ní žádnou konfliktní situaci. Známe její danou funkci, avšak nemáme žádnou dramatickou situaci, kterou bychom

mohli spolu s ní řešit. Je charakterizována pouze vnějšími znaky své osoby a z jejího jednání můžeme na její povahu usuzovat jenom velmi málo. Ještě o něco problematičtější je to s „Uspávankou s loupežníky a nebojácným chlapcem“. V reflexi této lekce uvádím, že je možné pokusit se na základě lyrických postav utvořit příběh a přisoudit těmto postavám tak dramatické jednání. Avšak ukázalo se, že ne vždy to stačí na to, aby bylo možné dospět k cíli činnosti. Je tedy zřejmé, že velmi záleží na výběru vhodných metod a technik.

Domnívám se, že nejzákladnějším kritériem pro jejich výběr je právě hledisko lyričnosti a epičnosti.

Z provedeného praktického výzkumu dále vyplývá, že je možné používat pro DV Skácelovy Uspávanky, avšak určitě ne jako nepřetržitý celek na sebe navazujících lekcí. Takové „použití“ lyrické literatury by se stalo pro děti záhy nudné, protože tento žánr nedokáže uspokojit jejich potřeby po příběhu, řešení situací, dobrodružství.

Nabízí se spíše využít Skácelovy, potažmo lyrické poezie, jako možnosti vyzkoušet si nahlédnout na svět jinak, než je obvyklé, prostřednictvím vlastních pocitů, které jsou vyvolány slovem.

Předchozí tvrzení vyplývá ze skutečnosti, že se při realizaci lekcí ukázalo, že není dobré vštěpovat do lyrického textu prvky charakteristické pro epiku (zárodky dramatických situací, charakterizace postav, náznaky příběhu, jednání postav). Ztvárnění takto uměle vytvořených prvků vede k povrchnosti, vytvořené konfliktní situace jsou nevěrohodné a jednání postav v těchto situacích se tak stává nepravdivým.

Naopak se nabízí využívat některých metod a technik DV v sepětí s metodami ostatních oborů (hudby, tance, výtvarného umění, recitace, literatury), přičemž tato rozmanitost nám může pomoci vyjádřit pocity vyvolané lyrickým textem, které nelze často objektivizovat nebo jinak „vnějškově“ hodnotit. V takovém případě by se jedna lekce jevila spíše jako mozaika jednotlivých činností spjatých s jedním tématem, avšak zabývajících se různými způsoby jeho vyjádření, než jako lekce vystavěná na základním dramatickém schématu (expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa).



Jako pojítka mezi lyrickou poezií a dramatickou výchovou se jeví lyrickoepické texty. V nich máme možnost do určité míry pracovat s alespoň naznačeným příběhem a zároveň poskytují prostor vyjádření svých pocitů plynoucích z užitých básnických prostředků.

Důležitou součástí práce s lyrickým textem je samozřejmě obecně důležitá schopnost učitele zadávat přesné a jasné instrukce, nepřeskakovat některé body přípravy, předvídat problémy a snažit se takovým situacím předcházet.

Na úplný závěr bych dodala, že mnou zpracované poznatky podávají jenom částečný vhled do problematiky lyrické poezie a dramatické výchovy. Bylo by jistě zajímavé zabývat se na základě této práce dalším zkoumáním možností, které poezie Jana Skácela, potažmo lyrická poezie, nabízí pro práci v DV. V předchozím textu se již nyní objevují návrhy jiného řešení výstavby lekcí, pojmenovávají se základní problémy lyrického textu ve vztahu k věku dětí, ve vztahu k výběru metod a technik. Bylo by tedy zajímavé a účelné uvést tyto návrhy řešení do praxe, provést porovnání čistě lyrických textů s texty čistě epickými, vyzkoušet práci na základě lyrické poezie u různých věkových skupin a výsledky porovnat atd.

Avšak i přes tuto neúplnost, která vyplývá z širě dané oblasti tématu, jsou výsledky zkoumání pro mou další práci v oblasti dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ, důležité, jednak proto, že mi mohou pomoci při dalším rozhodování se o výběru vhodných textů z oblasti poezie, a také proto, že mi otvírají prostor pro další přemýšlení o dané problematice, nastiňují další směry, jimiž se může moje práce v dramatické výchově ubírat.

## SEZNAM LITERATURY

- Brukner, Josef.** *Poetický slovník.* Praha : Mladá fronta, 1997
- Černík, Michal.** *Ke mně se přitiskni.* Praha: ETC, 1998, ISBN 80-86140-18-0
- Černík, Michal.** *Miloval jsem.* Praha : BMSS-Start, 1996, ISBN 80-902091-5-7
- Halas, František.** *Před usnutím.* Praha : Albatros, 1976
- Hrubín, František.** *Špalíček veršů a pohádek.* Praha : Albatros, 1983
- Jirsová, Zuzana.** *Dramatická výchova jako cesta k literatuře.* In: Tvořivá dramatika. 2007, č. 50, s. 34- 46, ISSN 1211-8001.
- Kotátková, Soňa a kol.** *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy.* Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-756-9
- Kožmín, Zdeněk.** *Jan Skácel.* Brno : Jota, 1994 ISBN 80-7217-401-0
- Kryl, Karel.** *Básně.* Praha: Torst, 1997, ISBN 80-721030-8
- Kryl, Karel.** *Texty písní.* Praha: Torst, 1998, ISBN 80-7215-076-6
- Lederbuchová, Ladislava.** *Slovník literárních pojmů, aneb Co se skrývá za slovy.* Plzeň: Fraus, 2006 ISBN 80-7238-620-4
- Lehár, Jan, Stich, Alexandr, Janáčková Jaroslava, Holý Jiří.** *Česká literatura od počátků k dnešku.* Praha : NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2002, ISBN 80-7106-619-2
- Machková Eva.** *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb hledání dramatickosti.* Praha: AMU, 2000, ISBN 80-85883-54-6
- Marušák Radek a kol.** *Dramatická výchova v kurikulu současné školy.* Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-472-4
- Nohavica, Jaromír.** *Písně Jaromíra Nohavici od A do Ž.* Brno : Petr Rímský - HITBOX, 1994, 15280-85648-10-5
- Opelík, Jiří.** *Květy z nahořklého dřeva.* Praha : Mladá fronta, 2000, ISBN 80-204-0884-3
- Peterka, Josef.** *Teorie literatury pro učitele.* Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, ISBN 978-80-239-9284-7
- Seifert, Jaroslav.** *Halleyova kometa.* Praha : SNDK, 1967
- Seifert, Jaroslav.** *Nejkrásnější bývá šílená.* Praha: Mladá fronta, 2002, ISBN 80-204-0566-6
- Skácel, Jan.** *A znovu láska.* Brno : Blok, 1991, ISBN 80-7029-057-9
- Skácel, Jan.** *Třináctý černý kůň.* Brno : Blok, 1993, ISBN 11480-7029-085-4

**Skácel, Jan.** *Uspávanky*. Praha : Albatros, 1983

**Skácel, Jan.** *Zlé laně odcházejí k ránu*. Praha: Dokořán, 2007, ISBN 978-80-7363114-7

**Sova, Antonín.** *Básně*. Praha: Československý spisovatel, 1953

**Valenta, Josef.** *Metody a techniky DV*. Praha : Grada, 2008 978-80-247-1865-1

**Wikipedie**, <http://cs.wikipedia.org/wiki/Archetyp>



Tekoucí báseň

vlny rybník  
 louže oceán kapka  
 mžení moře kaňka  
 jezero bažina vodopád  
 led močál  
 sníh

řeka  
 cákanec  
 potok rosa  
 rampouch

krev  
 ocet  
 mléko  
 olej  
 spermo  
 nafta  
 med  
 kyselina  
 moč  
 slza

164/165

Žlutá

lesk  
 dukát  
 čaj safrán m slunce  
 křídlovka cesta do tarasconu  
 žlutěnka klost obilí  
 leknín citron kuře  
 pampeliska merunka  
 liška sláma aživice z l a t o  
 houně  
 č p ě n í slizkost  
 gogh  
 kukuřice blatouš  
 nářá rikadlo  
 salammbo moč  
 byzance řím žalč lak  
 čína lež ložnice  
 oves

*uspávanka*  
S POPELČINÝM OŘÍŠKEM

Aby se ti dnes  
spalo lehce,  
povím ti něco  
o Popelce.

Popíšu přesně  
její šaty,  
modré jak nebe  
bez záplaty.

Ty šaty našla,  
zcela malá,  
když hrášek doma  
přebírala.

Na misce ležel  
ořech bílý  
a v oříšku tom  
šaty byly.

Vyšité hebce  
stehem z křížků,  
aby se vešly  
do oříšku.



Lehounké jako  
ráno jíní  
jsou vám ty šaty  
Popelčiny.

Z babího léta,  
samé vlání  
a mají zlaté  
krumplování.

Jak vločka sněhu,  
nitka k nitce,  
dají se zahrát  
na flétničce.

Jakmile vítr  
listí zvíří,  
odlétnou jako  
bílé chmýří.

A Popelka zas,  
opět znova,  
na staré místo  
šaty schová.

Oříšek dál  
tu krásu skrývá,  
dětem se o ní  
v noci snívá.

# HALELUJÁ

Halelujá halelujá

Andělé na kúru  
halelujá  
v bělostném mundúru  
halelujá  
hrají na šalmaje  
halelujá  
že bránou do ráje  
neprojdou já

Nebeská honorace  
halelujá  
má totiž svoje informace  
halelujá  
co chtějí vědí o člověku  
halelujá  
mají na to kartotéku  
a v ni su já

Svatý Petr to tam vede  
na osobním oddělení  
nenechá se opít medem  
a nesnáší podplácení  
kouká shora a co spatří  
zapiše hned do šanónu  
každému co právem patří  
bez pardonu bez pardonu

Oni to na mě vědí  
ti co nahoře sedí  
tam v modrém blankytu  
andělé v hábitu  
halelujá

Andělé na kúru  
halelujá  
v bělostném mundúru  
halelujá  
hrají na šalmaje  
halelujá  
že bránou do ráje  
neprojdou já

Nebeská honorace  
halelujá  
má totiž svoje informace  
halelujá  
co chtějí vědí o člověku  
halelujá  
mají na to fonotéku  
a v ni su já

The musical score is written in treble clef with a 4/4 time signature. It consists of ten staves of music. The lyrics are written below the notes. Chords are indicated above the staff lines. The lyrics are as follows:

Ha - le - lu - já ha - le - lu - já Andělé na kú - ru ha - le - lu - já v bělostném mundú - ru ha - le - lu -  
já hrají na šalma - je ha - le - lu - já že bránou do rá - je neprojdou já Nebeská honorace ha - le - lu -  
já má totiž svoje informace ha - le - lu - já co chtějí vědí o člověku ha - le - lu - já mají na to  
kartotéku a v ni su já ha - le - lu - já Svatý Petr to tam vede na osobním oddělení  
nenechá se opít medem a nesnáší podplácení kouká shora a co spatří  
zapiše hned do šanónu každému co právem patří bez pardonu bez pardonu  
Oni to na mě vědí ti co nahoře sedí tam v modrém blankytu  
andělé v hábi - tu ha - le - lu - já Andělé na kú - ru ha - le - lu - já ...

Že jsem tužkou kreslil na omítku  
čářečky a kosočtverce  
za copanky tahal Jitku  
a ukazoval to Věrci  
nechtěl chodit do holiče  
věřil cizí propagandě  
na ebonitové tyče  
mazal sádlo kvůli srandě

Oni to na mě vědí  
ti co nahoře sedí  
tam v modrém blankytu  
andělé v hábitu  
halelujá

Andělé na kúru  
halelujá  
v bělostném mundúru  
halelujá  
hrají na šalmaje  
halelujá  
že bránou do ráje  
neprojdu já

Nebeská honorace  
halelujá  
má totiž svoje informace  
halelujá  
co chtějí vědět o člověku  
halelujá  
mají na to diskotéku  
a v ní su já

Že jsem v dějepise opisoval  
a v občance hrál piškvorky  
za jízdy vyskakoval  
okusoval koh-i-noorky  
a pak pod lavicí čet Rychlé šípy  
učitelce říkal účo  
kouřil Astry kouřil Lípy  
a popíjel k tomu čučo  
čet knížky co jsou na indexu  
a nedočet F. L. Věka  
v prvním jaru propad sexu  
z čehož se už nevysekal

Pochválen byl od Rottrový  
jak prý láska voní deštěm  
ale v páté řadě na Mertovi  
vykřikoval Vláďo ještě  
neustýtal když se stíalo  
čural kde se čurat nemá  
a abv toho snad nebylo málo  
spránnul se s folkáčema

Křičel že satanáš  
to je táta táta náš  
nečetl noviny  
prý jsou tam jen koniny  
bydlel v Těšíně  
učil se polštíně  
měl syna Jakuba  
což bude jeho záhuba  
pil džinfiz  
ale hlavně rum  
nevěřil vínu  
tahle píseň to je další mínus

Předvírem mi přišlo psaní  
poslané nebeskou počtou  
jen ať se prý moc neoháním  
že už mi to v nebi spočtou  
Jen si klidně spočtete  
já se vás nelekám  
víte co mi můžete  
a hádejte kam

Andělé na kúru  
halelujá  
v bělostném mundúru  
halelujá  
hrají na šalmaje  
halelujá  
že bránou do ráje  
neprojdu já

Nebeská honorace  
halelujá  
má totiž svoje informace  
halelujá  
co chtějí vědět o člověku  
halelujá  
mají na to kartotéku  
a v ní su já

Točí se točí

|                 |             |
|-----------------|-------------|
| březí           | čas         |
| hřebelcuje      | smrt        |
| otvírá          | ústa        |
| se dusí         | lží         |
| radostné        | stádo       |
| skryté          | do květů    |
| žene            | úzkost      |
| šlape           | slova       |
| vypovídají      | zradu       |
| rodí            | zrada       |
| se vším co ráčí | hrdlo       |
| čeká sevření    | smíchu      |
| vždy šťastné    | nocí        |
| přicházejí      | nádhernější |
| než kdy jindy   | prázdné     |
| oči civí        | vstříc      |
| bezhlavé        | naději      |
| věčně           | březí       |
| čas             | hřebelcuje  |
| smrt            | otvírá      |
| ústa            | se dusí     |
| lží             | radostné    |
| stádo           | skryté      |
| do květů        | žene        |
| úzkost          | šlape       |

|             |                 |
|-------------|-----------------|
| slova       | vypovídají      |
| zradu       | rodí            |
| zrada       | se vším co ráčí |
| hrdlo       | čeká sevření    |
| smíchu      | vždy šťastné    |
| nocí        | přicházejí      |
| nádhernější | než kdy jindy   |
| prázdné     | oči civí        |
| vstříc      | bezhlavé        |
| naději      | věčně           |
| břeží       | čas             |
| hřebelcuje  | atakdál         |