

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

**2015**

Lucie Divišová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Konkrétní poezie v literární komunikaci ve výuce cizího jazyka

Concrete poetry in the literary communication in the foreign language  
teaching

Mgr. Lucie Divišová

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Dagmar Mocná, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Didaktika literatury

2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Konkrétní poezie v literární komunikaci ve výuce cizího jazyka* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 17. července 2015

Lucie Divišová

Děkuji především své školitelce, paní univerzitní profesorce PhDr. Dagmar Mocné, CSc., za vedení disertační práce, podporu a trpělivost. Mé díky náleží též panu docentu PhDr. Ondřeji Hníkovi, PhD. za cenné připomínky k oblasti didaktické terminologie, jakož i všem studentům, kteří se účastnili kvalitativního akčního výzkumu.

## ABSTRAKT

Výzkumný problém v disertační práci *Konkrétní poezie v literární komunikaci ve výuce cizího jazyka* jsme formulovali jako problém recepce konkrétní poezie, která je svébytným a atypickým žánrem poezie, a jejího možného začlenění do výuky francouzštiny jako cizího jazyka u specifických skupin vysokoškolských studentů. V závěru přecházíme od teorie substantivní, vypovídající pouze o recepci konkrétní poezie u daných studovaných subjektů v konkrétních podmínkách (u čtyř specifických skupin vysokoškolských studentů), k teorii formální (vypovídající o jevu jako takovém – jak a proč prohlubuje konkrétní poezie vztah k cizímu jazyku, jeho jazykové a literární složce, a jaký je přínos pro začleňování poetického, resp. literárního textu do výuky cizího jazyka vůbec). **Cílem našeho akčního výzkumu** je přispět k rozšíření odborného poznání, které v naší práci spočívá v propojení literárně-vědného poznání k tématu konkrétní poezie a didaktického teoretického poznání a následně v transformaci tohoto poznání do kvalitativního didaktického výzkumu, týkajícího se recepce konkrétní poezie ve výuce cizího jazyka. Náš výzkum má i **cíl praktický**: získané informace o recepci konkrétní poezie ve výuce cizího jazyka mohou být využity nejen ke smysluplnému začlenění tohoto žánru do výuky cizího jazyka, nýbrž i obecněji k zefektivnění práce s poezií, resp. literárním textem ve výuce cizího jazyka. Dle závěrů z našeho akčního výzkumu estetické prvky lingvistické povahy zastoupené v literárních textech konkrétní poezie mohou **plnit cíle**, které jsou nedosažitelné při využití neliterárních textů ve výuce cizího jazyka. Poetická funkce textů konkrétní poezie posiluje hmatatelnost znaků, strhává pozornost na jejich materiální kvality. Konkrétní poezie se jeví jako jeden z mála typů textů, kdy poezie jako literární text napomáhá k učení se cizímu jazyku, aniž by student musel nejprve dosáhnout solidní jazykové úrovně dle škály Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, aby mohl objevit literární text s jeho jazykovými strukturálními zákonitostmi a estetickou dimenzí. Konkrétní poezii tak obhajujeme jako plnohodnotný vzdělávací obsah.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Konkrétní poezie česká a francouzská

Sémiotika

Francouzština jako cizí jazyk

Literární komunikace ve výuce cizího jazyka

Didaktická interpretace textu

Akční výzkum

Recepční estetika

## ABSTRACT

We have formulated the research problem in the doctoral thesis called *Concrete poetry in the literary communication in the foreign language teaching* as a problem of reception of concrete poetry which is a distinctive and atypical poetry genre as well as its potential integration into the teaching of French as a foreign language to specific groups of university students. In the end we change the subject from the substantive theory which says something just about the reception of concrete poetry in students in question in particular conditions (in four specific groups of university students) to formal theory (which says something about the phenomenon itself; how and why the concrete poetry deepens relationship to the foreign language as well as to its linguistic and literary aspect, and about the contribution of the integration of the poetic, or the more precisely literary text into the foreign language teaching in general). **The aim of our action research** is to contribute to the extension of the expert knowledge which in our case consists in combining literary-scientific knowledge with the topic of concrete poetry and a didactic and theoretic knowledge and subsequently in transformation of this knowledge into qualitative didactic research concerning reception of concrete poetry in the foreign language teaching. Our research has also **a practical aim**. The information obtained about the reception of concrete poetry in the foreign language teaching can be used not only for the meaningful integration of this genre into the foreign language teaching, but also in a more general way, for making the work with poetry, or rather with the literary text in the foreign language teaching, more effective, .

According to the results of our action research the linguistic aspects present in the literary texts of the concrete poetry can **fulfil goals** that are inaccessible in the use of the non-literary texts in the foreign language teaching. The poetic function of the concrete poetry texts strengthens the tangibility of features and draws attention to its material quality. The particular poetry seems to be one of a few text types when poetry as a literary text helps the process of a foreign language learning without the student having to achieve first a solid language level according to the Common European Framework of Reference for Languages in order to discover a literary text with its language structure rules and aesthetic dimension. We therefore defend the concrete poetry as fully-fledged education content.

## **KEYWORDS**

Concrete Czech and French Poetry

Semiotics

French as a Foreign Language

Literary Communication in a Foreign Language Learning

Didactic Interpretation of the Text

Action Research

Reception Aesthetics



## Obsah disertační práce

Úvod .....	11
<b>Literárně-teoretická část</b> .....	13
<b>Konkrétní poezie - vymezení pojmu (obsah a rozsah)</b> .....	14
<b>Specifické znaky konkrétní poezie</b> .....	35
Znakovost konkrétní poezie.....	
Asémantismus konkrétní poezie.....	
Lyrický subjekt v konkrétní poezii.....	
Nová syntax v konkrétní poezii.....	
Konkrétní poezie a hra.....	
Jazyková invence v konkrétní poezii.....	
<b>Didakticko-teoretická část</b> .....	74
<b>Konkrétní poezie ve světle pedagogicko-didaktického Herbartova trojúhelníku</b>	
• <b>Vztah učitele a učiva</b> .....	75
Cíle při práci s konkrétní poezií.....	75
Přístupy k cizojazyčné výuce a jejich aplikace na konkrétní poezii.....	82
Metody a formy při práci s konkrétní poezií .....	86
• <b>Vztah učitele a žáka</b> .....	97
• <b>Vztah žáka a učiva</b> .....	98
<b>Konkrétní poezie a didaktický trojúhelník literární komunikace</b> .....	100

<b>Empirická část – kvalitativní didaktický výzkum</b> .....	109
<b>Fáze kvalitativního výzkumu I</b> .....	110
• stanovení cílů kvalitativního výzkumu.....	110
• konceptuální rámec kvalitativního výzkumu.....	110
• rozhodnutí o metodách výzkumu.....	115
• strategie výběru vzorků.....	115
<b>Fáze kvalitativního výzkumu II: Sběr dat a jejich organizace – předvýzkumná fáze</b>	
• didaktická východiska pro akční výzkum.....	117
• tabulka textů české konkrétní poezie v učebnicích a antologiích.....	126
<b>Fáze kvalitativního výzkumu III: Struktura vlastního akčního výzkumu</b> .....	128
• vstupní anketa .....	128
• jádro výzkumu: výběr textů do metodických fázových postupů.....	129
metodické fázové postupy.....	136
- Metodický postup pro zacházení s fónickou a fonetickou konkrétní poezií.....	136
- Metodický fázový postup pro zacházení s vizuální konkrétní poezií.....	141
- Metodický postup pro zacházení s destatickou poezií, poezií návodů k použití a angažovanou poezií .....	148
- Metodický fázový postup pro zacházení s matematicko-permutační poezií.....	156
<b>Fáze kvalitativního výzkumu IV: Realizace akčního výzkumu</b> .....	161
<b>Interpretace dat: dílčí závěry z průběhu kvalitativního akčního výzkumu</b> .....	189
<b>Závěry kvalitativního akčního výzkumu</b> .....	192
<b>Závěr disertační práce</b> .....	199
<b>Seznam použité literatury a prameny</b> .....	202

### **Přílohy k disertační práci**

- Literárně – historická příloha: česká a francouzská konkrétní poezie a její předchůdci
- Obrazová příloha
- Texty konkrétní poezie vybrané pro akční výzkum
- Texty konkrétní poezie vytvořené studenty během akčního výzkumu

## Úvod disertační práce

Přesvědčit žáka či studenta o smysluplnosti zabývat se ve výuce poetickým textem bývá náročné i v jazyce mateřském. V cizím jazyce mohou být nadto poetická funkce a literárnost textu zastřeny jazykovou bariérou (fonetickými zvláštnostmi, významem lexikálních jednotek) a primárně jinými cíli studenta (potřebou pochopit text na úrovni významu i celku) a bývá často obtížné otevřít žákovi či studentovi horizont estetického poselství literárního textu.

Byli jsme si vědomi tohoto pro didaktiku stále aktuálního problému na počátku našeho uvažování při volbě tématu disertační práce, proto nás zaujala konkrétní poezie, specifický poetický žánr vzniklý v 60. letech dvacátého století, jehož tvůrci prohlašují, že texty konkrétní poezie směřují k planetárnímu znakovému systému a k internacionálnosti. Tato specifika konkrétní poezie pak mají vycházet z její podstaty, kterou je zacházení s jazykovým i nejazykovým materiálem jako s tématem a předmětem tvorby, přičemž je rozrušena vazba mezi označovaným a označujícím. Z jazykového materiálu jsou předmětem tvorby v konkrétní poezii fonémy, morfémy, grafémy, slabiky, slova, morfologická a syntaktická pravidla; z nejazykového materiálu používá konkrétní poezie veškeré materiální nosiče (zvuky, grafiku, papír, dřevo, látku, kov, ale i počítačovou techniku). Racionalistické jádro konkrétní poezie redukuje řeč na vnější aspekty optické či fónické; jazyk je rozložen na konstitutivní prvky.

**Vyvstává otázka, jsou-li příslušné texty konkrétní poezie opravdu natolik internacionální,** že je možná jejich bezproblémová transpozice z mateřského jazyka i do výuky daného jazyka jako jazyka cizího. **Pro výuku cizího jazyka je též zajímavá myšlenka o „planetárním znakovém systému“**, ke kterému by konkrétní poezie měla směřovat: myšlenka o znakovém systému, přístupném vnímání čtenáře bez ohledu na mateřský jazyk a národnost; systému, který by nabourával hranice neporozumění v jednotlivých národních jazycích.

Čtenář je v konkrétní poezii úzce propojen s tvůrčími postupy autora, přičemž mu je dán prostor pro individuální vnímání. Tuto čtenářskou autonomii a výzvu ke spoluúčasti lze pak využít i v didaktice cizího jazyka: v naší disertační práci se pak otevírá prostor pro propojení smělé avantgardní myšlenky o umění a které budou tvořit všichni, které je otevřeno vnímání každého člověka, a recepční estetiky, orientované v prvé řadě na roli čtenáře v literární komunikaci.

Jako jakousi básnickou pózu, sebeklam vědecky fundovaného umění, který je prý příznakem vypjatého romantismu, hodnotil konkrétní, resp. experimentální poezii v roce 1968 Aleš Haman. Experimentální básníky nazýval hrajícími si lingvisty. Toto spíše sarkasticky míněné označení básníků konkrétní poezie jako hrajících si lingvistů však v sobě skrývá i zajímavý didaktický problém i potenciál: důvodem pro začleňování konkrétní poezie do cizího jazyka by mohl být fakt, že **gramatika a poezie** fungují na obdobném principu – poetická funkce, charakterizovaná Romanem Jakobsonem, i gramatická funkce jazyka se soustřeďují především na jazykovou formu řečeného. Jazykové cíle by tak mohly být velmi smysluplně včleněny do literární komunikace i **při respektování faktu, že estetické poselství** literárního textu přesahuje jazykovou sdělnost a obsah textu, z čehož pak musí vycházet i uvědomělá práce s konkrétní poezií při volbě cílů, metodických postupů a forem práce s textem, strategií učení a přístupů k cizojazyčné výuce.

Zkoumaným jevem naší disertační práce je literární komunikace studenta s texty francouzské konkrétní poezie nebo texty české konkrétní poezie přeložené do francouzštiny. Texty francouzské konkrétní poezie se nedostaly do učebnic francouzštiny jako cizího jazyka vzhledem k velké konkurenci textů avantgardních předchůdců konkrétní poezie. Zacházení s konkrétní poezií ve francouzštině je v tomto smyslu jevem dosud nezkoumaným.

**Disertace si klade za cíl zjistit,** jak vnímají soudobí recipienti z výzkumných vysokoškolských skupin fenomén konkrétní poezie s důrazem na jeho znakovost, kdy je estetická funkce textů propojena s jejich lingvistickou dimenzí, resp. ověřit, zdali lze vyžít konkrétní poezii ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka, aniž bychom dané texty devalvovali tím, že je ve výuce využijeme i jiným způsobem, než jako objekty určené výhradně k estetickému vnímání. Cílem naší disertační práce je přispět k rozšíření odborného poznání, které spočívá v propojení literárně-vědného poznání k tématu konkrétní poezie a didaktického teoretického poznání a následně v transformaci tohoto poznání do kvalitativního didaktického výzkumu, týkajícího se recepce konkrétní poezie ve výuce

francouzštiny jako cizího jazyka. Naše práce má i cíl praktický: získané informace o recepci konkrétní poezie ve výuce cizího jazyka mohou být využity nejen ke smysluplnému začlenění tohoto žánru do výuky cizího jazyka, nýbrž i obecněji k zefektivnění práce s poezií, resp. literárním textem ve výuce cizího jazyka.

## **Literárně-teoretická část**

## Konkrétní poezie – vymezení pojmu (obsah a rozsah)

Pojem konkrétní poezie je nesnadné vymezit jak z hlediska jeho intenze (obsahu), tak i extenze (rozsahu). Obsahově tento pojem odlišně chápou samotní autoři tohoto žánru poezie a následně literárně-vědné slovníky a studie. Ještě menší shoda panuje v tom, co by měl pojem konkrétní poezie zahrnovat – definice kolísají mezi zcela vágním a širokým vymezením a vymezením exkluzivním.

Potřeba hlubšího literárně-teoretického zkoumání konkrétní poezie pro naši práci vyvstala totiž po analýze jistých cizojazyčných didaktických materiálů především z německy mluvících zemí i několika didaktických studií tuzemských (na něž odkazujeme v příslušných didaktických pasážích této práce). Tyto sice hojně využívají konkrétní poezie k hravým aktivitám metodou tvůrčího psaní (a naplňují tak moderní didaktické principy cizojazyčné výuky jako celostní učení nebo princip autonomního učení), avšak nekladou si uceleným způsobem zásadní otázku, je-li tato poezie vůbec vhodná pro výuku cizího jazyka vzhledem k jejím specifickým vlastnostem a poslání, jak je zamýšleli samotní autoři v době jejího vzniku (např. proklamovaný asémantismus konkrétní poezie: jak je tato vlastnost slučitelná s komunikačním cílem ve výuce cizího jazyka i komunikací literární?). Jak dále uvidíme, literárně-teoretická východiska konkrétní poezie jsou plná nejednoznačných a překvapivých zjištění. Tím spíše jsme považovali za stěžejní tento literární fenomén srozumitelně analyzovat a zařadit jej do širšího kontextu současného literárně-vědného poznání (zejména do pojetí díla jako otevřené struktury a do recepční estetiky), bez kterého by naše další didaktické uvažování bylo neúplné a ztrácelo by jeden z důležitých pilířů.

## Obsah pojmu

Věnujme nejprve pozornost obsahu pojmu, ač se v této souvislosti nevyhneme ani přesahům k rozsahu pojmu. První nejasností, ke které při studiu definic dojdeme, je vztah mezi pojmem konkrétní a experimentální poezie; druhou je pak zavádějící opozice pojmů abstraktní a konkrétní poezie. Pokusíme se rovněž srozumitelně rozlišit další pojmovou dvojici, která se často vyskytuje v souvislosti s konkrétní poezií, a tou je poezie přirozená a umělá. Následující řádky jsou spíše výčtem rozličných kontroverzních definic, které následně uvádíme do vztahových souvislostí.

### 1. Konkrétní a experimentální poezie

**Jean - Clarence Lambert** ve sborníku **Slovo, písmo, akce, hlas (1967)** navrhuje definici konkrétní a experimentální poezie – definici váhavou až kritickou: „Otevřená poezie (příliš neurčité, ale bohužel snadno zapamatovatelné). Poezie operativní (příliš puntičkářské, ačkoliv dosti výstižné: básník jako operátor jazyka). Akční poezie (dobré, ale ne úplné, vztahuje se především na poezii, která hledá přímou komunikaci a vyzývá k účasti). Aleatorní poezie (vhodné, ale nepřesné). Někteří používají názvu konkrétní poezie anebo ještě jednodušeji experimentální poezie. Jaký název se vžije? Nejhorší, jako obvykle, jako např. gotické umění... Protože je nutný, dějiny to žádají...“ (Lambert 1967, s. 67). Zde můžeme názorně vidět, že jeden z teoretiků hnutí experimentálních básníků chápe pojmy experimentální a konkrétní poezie jako synonyma a nechápe žádný z termínů jako složku druhého. J. – C. Lambert již v době zrodu pojmu zabředá do reflexe o nejednoznačnosti pojmu, aniž by tušil, že o desítky let později tento bude stále rozkolísaný.

Soustředme se nejprve na to, jak se s pojmy konkrétní a experimentální poezie vypořádají tuzemské literární slovníky a následně toto stanovisko konfrontujeme se zahraniční literaturou.

„Konkrétní poezie (z lat. concretus = ztuhlý, zhuštěný) je souhrnné označení pro vnitřně značně diferencované hnutí v současné literatuře, které opouští vyjadřovací materiál jako prostředek tvorby a obrací se k němu jako k vlastnímu tématu.“ Těmito slovy definuje konkrétní poezii český literární teoretik **Štěpán Vlašín ve Slovníku literárních směrů a skupin (1976, s. 111)** v polovině sedmdesátých let a zároveň dodává, že i když v rámci konkrétní poezie lze nalézt řadu pokusů prosazujících též materiál nejazykový (tj. slyšitelné a viditelné objekty zakomponované do básně),

přesto lze s určitostí říci, že největší pozornost je věnována materiálu jazykovému, a to jak fonému, grafému, morfému, slabice či slovu, tak pravidlům slovotvorným či syntaktickým. Experimentální poezii chápe Š. Vlašín jako jednu z kategorií konkrétní poezie (vedle tzv. vlastní konkrétní poezie, poezie fónické a vizuální).

Pavel Vašák rozlišuje ve Vlašínově **Slovníku literární teorie (1984)** dvě samostatná hesla, a to jak poezii konkrétní, tak poezii experimentální. Experimentální poezií rozumí dva pojmy: za první poezii, která „se vymezuje oproti poezii přirozené, a to tím, že považuje jazyk nikoli za prostředek vyjadřování, ale za materiál – pojem experimentální poezie tak splývá se strojovým textem a bývá realizována samočinným počítačem“ (1984, s. 104). Za druhé označuje pojem experimentální poezie každou poezií, „která se vyznačuje výrazným odklonem od tradičních vzorů, běžných zvyklostí, konvencí a norem, hledáním nových tvárných a výrazových možností“ (1984, s. 105). Experimentální poezii ovšem Vašák chápe i jako druh konkrétní poezie (srov. tamtéž, s. 184), vedle poezie vizuální, fónické aj., a jako synonymní ke konkrétní poezii uvádí pojmy jako poezie objektivní, seriální, evidentní, permutacionální, kinetická, matematická, kybernetická aj., kdy jde o varianty uvedených typů lišících se technikou vzniku (srov. tamtéž, s. 184).

Podle přehledového **Slovníku epoch, směrů, skupin a manifestů (1993)** je konkrétní poezie buď synonymem pro experimentální poezii na pomezí literatury, hudby nebo výtvarného umění, nebo názvem pro umělecké hnutí, které se věnovalo „výzkumu znakových a informačních systémů z hlediska kybernetiky, teorie informace a matematiky a které se snažilo výsledky tohoto výzkumu uplatnit v umělecké praxi“. (Pavelka – Pospíšil 1993, s. 88 - 89)

Nejméně akademicky o konkrétní a experimentální poezii uvažují **Josef Brukner** a **Jiří Filip** ve svých poetických slovnících (1997; 1968)<sup>1</sup>. Pojem experimentální poezie tyto slovníky nezmiňují a vymezují pouze pojem konkrétní poezie („Báseň, v níž je řeč pojmů nahrazena řečí viditelných nebo slyšitelných objektů“ – **Brukner-Filip 1997**, s. 179; titíž **1968**, s. 161).

Také **Průvodce literárním dílem (2002)** rozlišuje pojmy experimentální a konkrétní poezie. Jako konkrétní poezie je definována „poezie zdůrazňující grafickou, popřípadě zvukovou stránku kompozice, využívající jazykový a ve spojení s ním i jiný výraz (výtvarný, hudební, pohybový)“ (tamtéž, s. 155). O experimentální poezii se dočítáme, že se jedná o „druh poezie založené na hře s jazykem, zvláště s jeho zvukovou, gramatickou a grafickou stránkou, využívající pro tvorbu významů výtvarné řešení kompozice“ (tamtéž, s. 88). Tato poezie je pak demonstrována na výňatku z Prvního stanoviska mezinárodního hnutí experimentální poezie (citováno dle katalogu výstavy *Báseň, obraz, gesto, zvuk*, 1997, nečíslováno [1967]; datováno 1963). Zde jsou jako podskupiny experimentální poezie uvedeny poezie konkrétní, fonetická, objektivní, vizuální, kybernetická, seriální, permutacionální, verbofonie a další. Výňatek z tohoto manifestu tak dokládá, že i samotní autoři chápali konkrétní poezii jako jeden z druhů poezie experimentální.

Pojem konkrétní poezie vymezuje **Lexikon literárních pojmů (2002)** v podstatě totožně jako Poetický slovník (1997) Brucknera a Filipa: jako směr v poezii 20. století, v níž je řeč pojmů zastoupena řečí viditelných a slyšitelných objektů. Dále pak člení konkrétní poezii na 4 druhy: toto členění je velmi podobné onomu ve Slovníku literární teorie (1984). Experimentální poezie je v Lexikonu literárních pojmů chápána vedle vlastní konkrétní poezie, vizuální poezie a fónické poezie jako druh konkrétní poezie („Experimentální poezie (...) jazykový materiál formalizuje do podoby strojového textu.“ Pavera - Všetická 2002, s. 188). Tzv. vlastní konkrétní poezie pak „pracuje s jazykem jako materiálem, z něhož vytváří nejrůznější struktury“ (tamtéž). Samostatný pojem experimentální poezie, který by byl na úrovni konkrétní poezie, ovšem Lexikon literárních pojmů nevymezuje.

Zejména didakticky relevantní **Příruční slovník české literatury od počátků do současnosti (2005)** vychází z dvojího vymezení konkrétní poezie: pojmy konkrétní a experimentální jsou chápány

---

<sup>1</sup> Jedná se doslovně o Poetický slovník (1997) a Větší poetický slovník (1968).



jako synonyma („někdy jsou oba výrazy užívány ve stejném významu“ – Chaloupka 2005, s. 430) nebo jsou tyto pojmy vymezeny nadřazeným a podřazeným postavením, a to v obou směrech: pojem konkrétní je jednou chápán ve vztahu k poezii experimentální jako obecnější, jindy – méně častěji - jako užší.<sup>2</sup>

Ani v **zahraniční literatuře** není pojmenování konkrétní a experimentální poezie jednoznačně usouvztažněno.

Švýcarský teoretik umění **Eugen Gomringer** (1954) užívá výhradně pojmu konkrétní poezie (ostatně Gomringerovi bývá tento pojem dokonce připisován, byť tento termín použil již rok před ním, v roce 1953, švédský umělec a teoretik umění Öyvind Fahlström). Jako základní manifest konkrétní poezie bývá chápána Gomringerova stat' „vom vers zur konstellation“ (německy 1954, česky „od verše ke konstelaci“, 1967).

Německý didaktik **Werner Ziesenic** uvádí své stanovisko ke vztahu obou pojmů následovně: „Konkrete Poesie ist eine moderne literarische Form, derer unterschiedliche Realisierungsweisen ihr auch unterschiedliche Benennungen gebe: so kann man sich treffen mit den Begriffen wie Konkrete Poesie, Visuelle Poesie, Konkrete Lyrik, Visuelle Texte oder Experimentelle Lyrik.“<sup>3</sup> (Ziesenic 1993, s. 66) Pojmenování jednotlivých druhů konkrétní poezie souvisí dle Ziesenice s podobou, kterou na sebe ten který proud bere. Experimentální lyrika (Experimentelle Lyrik) je zde tedy vyjádřením jedné určité podoby konkrétní poezie (vedle poezie vizuální, konkrétní lyriky etc.). Oba pojmy - experimentální lyrika i konkrétní poezie - do jisté míry splývají a liší se pouze mírou určitosti pojmu.

**Jacques Donguy** (2007), francouzský básník - konkretista a autor antologie o konkrétní poezii pojem experimentální poezie, užívá co do obsahu pojmu jako synonymní ke konkrétní poezii v širším slova smyslu, čímž se blíží pojetí Chaloupkové (1995) nebo Lambertové (1967). Podle formálního členění je Donguy blízký např. J. Hiršalovi a B. Grögerové (1963): vlastní konkrétní poezii považuje vedle poezie vizuální, zvukové nebo akční za druh experimentální poezie.

Při pokusu o exaktní definici a vymezení vzájemného vztahu pojmů experimentální a konkrétní poezie se tak dostáváme do poněkud svízelné situace, protože (jak jsme výše demonstrovali) **tyto pojmy můžeme chápat několikerým způsobem:**

- a) pojmy konkrétní a experimentální poezie jsou chápány jako synonyma, a to zejména tam, kde se o této poezii vyjadřují doboví literární kritikové (Lambert 1967), literární historikové (Donguy 2007) a didaktikové literatury (Chaloupka 2005; Ziesenic 1993)
- b) experimentální poezie je chápána jako druh konkrétní poezie (Chaloupka 2005; Pavera - Všeticka 2002; Vlašín 1976, 1984)
- c) konkrétní poezie je chápána jako druh poezie experimentální (Donguy 2007; Chaloupka 2005; Lederbuchová 2002; srov. též Báseň, obraz, gesto, zvuk, 1997 [1967], nečíslováno; datováno 1963)
- d) experimentální poezie je chápána jako pojem pro každou poezii, která se odklání od tradičních vzorů a hledá nové výrazové možnosti (Vlašín 1984)
- e) jako strojová (computerová) poezie je označována jednou poezie experimentální (Vlašín 1984), jednou poezie konkrétní (Pavelka – Pospíšil 1993: zde je dokonce konkrétní poezie povýšena na termín pro hnutí)

---

<sup>2</sup> „ (...) někdy jsou za experimentální pokládány pouze celky vytvářené náhodným výběrem počítače z jazykového materiálu, syntaktických a gramatických pravidel, zatímco termín konkrétní poezie je považován za širší. Jindy naopak je právě jako konkrétní chápána ta poezie, která vzniká náhodným počítačovým výběrem, a termín experimentální má význam obecnější. Častější je případ první, tzn. že např. kaligramy by spadaly do oblasti poezie konkrétní“ – tamtéž, s. 430.

<sup>3</sup> „Konkrétní poezie je moderní literární forma, která je pojmenována podle různých způsobů realizace: je možno se tak setkat s pojmy jako konkrétní poezie, vizuální poezie, konkrétní lyrika, vizuální texty nebo experimentální lyrika.“ (vlastní překlad)



Nezbývá než zaujmout k pojmům experimentální a konkrétní poezie stanovisko. **Proč budeme v naší práci užívat pojmu konkrétní a nikoli experimentální?** Porovnáme-li slovníkové definice, vidíme, že se nakonec vžil spíše než experimentální **pojem konkrétní**. Pojem experimentální by byl sice vhodnější pro extenzi pojmu (do pojmenování experimentální se snáze zařadí celá škála technik, které jsou pro tento literární žánr typické), avšak vzhledem k tomu, že každé dílo, které neopakuje vyzkoušené postupy, je svým způsobem experimentální (je tvůrčím pokusem), budeme pro specifický literární fenomén v poválečné literatuře používat termínu konkrétní poezie.

## 2. Konkrétní a abstraktní poezie

### 2.1 Adjektivum konkrétní ve vztahu k poezii

Než vytvoříme shrnující definici pojmu konkrétní poezie, pokusme se vymezit samotné adjektivum **konkrétní**. Toto slovo znamená v latině srostitý, ztuhlý nebo zhuštěný (srov. Vlašín 1976, s. 111); též přesný, skutečný, věcný či hmatatelný (srov. Slovník cizích slov, 1993, s. 126), jakož i určitý (srov. Holub – Lyer 1992, s. 239). Podle Slovníku filosofických pojmů (2002) konkrétní znamená cosi určitého, co existuje jednotlivě (srov. Sokol 2002, s. 202); oproti abstraktnímu, které značí obecné, odtažitě, vzniklé abstrakcí, chápané obecně bez jednotlivostí (tamtéž, s. 167). Filozofický slovník (Brugger 1990, s. 205) uvádí, že konkrétní se nazývají „představy, které svůj předmět představují tak, jak je dán ve smyslovém názoru.“

Jak ovšem máme chápat adjektivum konkrétní ve vztahu k poezii?

**Konkrétní** znamená v kontextu konkrétní poezie samu podstatu materiálního uchopení slova nebo jeho částí jako uměleckého znaku: jednotlivé znaky (viditelné nebo slyšitelné objekty) působí bezprostředně i určitě na recipienta (což je dáno jistou mírou jednoty mezi pojmem a znakem – viz dále v oddíle o znakovosti literárního experimentu); znaky jsou též konkrétní, protože jsou smysly vnímatelné, byť tím proces recepce zdaleka nekončí (i zde dochází u čtenáře následně k myšlenkové abstrakci). Podle Otakara Chaloupky (2005) se pak slovo konkrétní vztahuje též k samotnému čtenáři, protože čtenář je tím, který si sám určitým způsobem konkretizuje to, co vzniklo více či méně nahodile (srov. Chaloupka 2005, s. 430 – 431).

### 2.2 Konkrétní poezie a abstraktní malířství

Pojem konkrétní poezie může být zavádějící vzhledem k tomu, že **jde o období tzv. abstraktního malířství**, jinak zvaného též nefigurativní, nezobrazivé. Počátky konkrétní poezie jsou v širším kontextu spojeny s abstraktním malířstvím, proto učiňme na tomto místě malou odbočku k tzv. abstraktnímu, resp. konkrétnímu umění (tyto pojmy se překvapivě navzájem nevylučují).

Termín **konkrétní umění** v souvislosti s malířstvím v r. 1930 použil Theo van Doesburg, který navrhoval nazývat abstraktní malířství konkrétním: „Konkrétní, nikoli abstraktní malířství... Předvídám čas čistého malířství, protože nic není konkrétnějšího, skutečnějšího než linie, barvy, plocha...“ (cit. dle textu k výstavě Klubu konkretistů<sup>4</sup>). Teoretik abstraktního umění Vasilij Kandinskij (1866-1944) označuje abstrakci čisté a zcela nefigurativní umění. Ve svém spise *Bod a linka v ploše* (1936) naznačuje, že jako konkrétní není na obraze chápán reálný jev, ale geometrické principy obrazové plochy. Jako vyjadřovací prostředek pak Kandinskij<sup>1</sup> využívá bod, čáru a plochu. Pojem „konkrétní“ měl podle Kandinského definovat svět umění, který nezachycuje názornou skutečnost vycházející z reálné zkušenosti, ale pouze prezentuje možnosti barvy a plochy. Podobně i konkrétní poezie nevychází ze slova jako nositele významu, ale uchopuje foném, slabiku, grafém a slovo jako konkrétní materiál a zkoumá jeho fonetické a grafické možnosti a vizuální vlastnosti.

<sup>4</sup> Konkrétní umění [online]. [cit. 1. 9. 2009]. Dostupné z <http://artalkweb.wordpress.com>.

## 2.3 Konkrétní a abstraktní poezie

Slovník literární teorie (Vlašín 1984) upozorňuje i na paralelu konkrétní poezie s poezií abstraktní: konkrétní poezie je podle tohoto slovníku (s. 9 - 10) pokračováním poezie abstraktní, byť označení konkrétní zdánlivě příbuznost popírá. Abstraktní poezie rovněž pracuje s rozkládáním poetického jazyka na umělé hláskové shluky, kde často nelze identifikovat základní větné členy. Úseky abstraktní poezie často končí otazníkem, vykřičníkem, třemi tečkami nebo pomlčkou coby jazyk v podobě prázkařů, zrodu, kde ještě nešlo o to, komunikovat hotové obsahy.

Abstraktní poezii Slovník literárních pojmů (2002) chápe jako shodný s pojmem fónická poezie<sup>5</sup>, neboť „její materiál (zvuk hláskových skupin nebo jejich grafický záznam) ... nepojmenovává žádnou duchovní skutečnost empirickou nebo fantastickou“ (tamtéž, s. 5).

Abstraktní poezie by dle této definice byla pouze jedním z druhů konkrétní, resp. experimentální poezie (podle členění tohoto slovníku). Svou povahou by se abstraktní poezie blížila konkrétní tím, že potlačila komunikační funkci jazyka a vyzdvihla zvukové vlastnosti jazyka (melodii, rytmus a zvuk hlásek), jakož i grafické komunikační možnosti (srov. též kapitolu o jazykové invenci). Příkladem abstraktní poezie by tu mohly být např. Mechanické texty J. Hiršala a B. Grögerové (1997, nečíslováno).

## 2.4 Konkrétní a abstraktní texty

Ač jsme konstatovali obsahovou podobnost pojmů konkrétní a abstraktní poezie a objasnili, proč tyto dva pojmy nelze chápat jako opozita, existují přesto dle Maxe Benseho **konkrétní** a **abstraktní texty**. Nejedná se zde ovšem o opozici v rámci nějakého systému členění poezie: jde spíše o dva možné druhy v rámci tzv. umělé poezie (pojem: viz dále). **Abstraktní texty** chápe Teorie textů (1967) jako texty tvořené výhradně gramatickými a logickými částicemi, tedy slovními druhy jako jsou spojky, resp. v textové syntaxi konektory (spojky, částice, spojovací adverbia a podobné prostředky, srov. Příruční mluvnice češtiny, 1996, s. 674 - 676; tamtéž, s. 693). Z kontextu je však třeba u abstraktních textů vynechat „konkrétní proměnlivé přísudky, adjektiva nebo substantiva“ (Bense 1967, s. 114). Při tvorbě **konkrétních textů** je třeba udělat přesný opak: vybrat proměnlivé větné části, tj. **konkrétní** (substantiva, adjektiva a predikáty) a uspořádat je v ploše (srov. dále kapitolu o nové syntaxi). Výběr konkrétní ovšem probíhá nesémanticky, v oblasti jazyka. Přesto zde nelze konstatovat asémantismus: o polosémantických nebo kvazisémiotických textech lze u konkrétních textů hovořit proto, že konkrétní jsou nositeli významů, a tím dochází k asociaci sémantických zřetelů.

## 3. Poezie umělá a přirozená

Hovoříme-li o konkrétní poezii a pracujeme-li s pojmoslovím vztahujícím se ke konkrétní poezii, dříve nebo později se setkáme rovněž s termíny umělá a přirozená poezie (srov. podrobněji též v kapitole o lyrickém subjektu<sup>6</sup>).

Krystalizace tzv. **umělé poezie** souvisí s celkovým vývojem poezie od 2. poloviny 19. století: v rámci **moderní poezie**, která se vymezuje oproti **tradiční (klasické) poezii**, vznikají tzv. absolutní poezie (srov. též kapitolu o jazykové invenci) a čirá poezie<sup>II</sup> (P. Valéry).

Teoretikové konkrétní poezie 60. let 20. století ovšem pojmy přirozená a umělá poezie posunují jiným směrem: přirozená poezie se zde do jisté míry kryje s pojmem tradiční poezie (obsahující

<sup>5</sup> Adjektivum fonický, fonická nacházíme v písemné podobě buď s krátkým vokálem o, srov. Pravidla českého pravopisu, 1994, s. 191; Lederbuchová 2002, s. 5, nebo s dlouhým o jako fónický, fónická, srov. např. První stanovisko mezinárodního hnutí, 1997, nečíslováno [1967], datováno 1963. Jelikož vycházíme z co možná nejpůvodnějších děl, manifestů a sbírek, zachováváme ve shodě s nimi i pravopis slova s dlouhým vokálem jako *fónický*.

<sup>6</sup> Tyto pojmy se rovněž vyskytují v kontextu genealogie poezie, ovšem ve zcela jiné souvislosti: tendenci k rozlišování poezie přirozené (resp. folklórní) a umělé (mající autora) lze vysledovat již v době počátků písemnictví. Jako původní umělá poezie je v českém prostředí chápána např. píseň Hospodine pomiluj ny nebo legendy Život Konstantinův, Život Metodějův). V novodobé poezii toto rozlišení sílí pod vlivem romantismu.

lyrický subjekt a mající sémantickou hodnotu); umělá poezie zastřešuje pojem konkrétní poezie nebo experimentální poezie (které mohou a nemusí být totožné, jak jsme předeslali v předchozích odstavcích). Přirozenou a umělou poezii bychom mohli rozlišit podle přítomnosti či nepřítomnosti specifických znaků, tj. podle přítomnosti či nepřítomnosti lyrického subjektu, sémantické hodnoty přirozené a umělé poezie či smysluplnosti jejich interpretace.

### 3.1 Lyrické já v přirozené poezii versus tvůrčí subjekt a strojová selekce

Podle L. Bílka je v přirozené poezii obsaženo lyrické já, zatímco v umělé poezii se jedná o tzv. tvůrčí subjekt (srov. Bílek 2007, s. 59<sup>7</sup>). **Lyrické já** je součástí sémantického pole textu, **tvůrčí subjekt** volí principy uspořádání a není závislý na sémantice.

Umělá poezie může být realizována též **strojovou selekcí** (zejména u tzv. computerové poezie): tato bývá psána samočinným počítačem na základě přesně zadaného programu. Do počítače je vložena určitá lexikální zásoba, pravidla syntaxe, popř. i pravidla rytmu a rýmu, počítač pak tvoří podle těchto pravidel náhodná uskupení (srov. Bense 1967; srov. též kapitolu o lyrickém subjektu v konkrétní poezii). Nejedná se však o umění vzniklé pouze mechanickými procesy, nýbrž spíše o umění odosobněné (srov. Levý 1967, s. 242).

### 3.2. Sémantická hodnota přirozené a umělé poezie

#### a) komunikativní a nekomunikativní složky

Max Bense (1967) rozlišuje umělou a přirozenou poezii též podle toho, jestli v ní lze předpokládat předem určené významy. Pokud nelze v umělé poezii tyto předpokládat, blíží se její vymezení absolutní poezii. Umělá poezie se podobá číslu, realizuje slova jako lingvistické materiály, nikoli jako nositele významu. Podle Benseho je umělá poezie následkem svých nekomunikativních složek čirou realizační poezií (toto pojmenování je důležité pro didaktické důsledky v tom smyslu, že realizační poezie vtahuje čtenáře do procesu tvorby). I umělá poezie ovšem může být částečně sémantická, ač o ní teoretik M. Bense takto neuvažuje (srov. kapitolu o asémantismu konkrétní poezie, srov. též dále v této kapitole oddíl Abstraktní a konkrétní text: o kvaziséantismu konkrétních textů).

#### b) hierarchizace složek v přirozené a umělé poezii

V přirozené poezii mají slova určitou důležitost a hierarchii, zatímco v umělé poezii jsou rovnocenná. V přirozené poezii mají jisté slovní třídy, např. podstatná jména, přídavná jména a též slovesa, přednostní postavení vzhledem k vytváření sémantické hodnoty. Tyto slovní třídy vystupují nejčastěji jako nositelé estetické hodnoty.

V umělé poezii, kde spadá v jedno materiální realizace slov, případně slovních řad, s realizací estetickou, a kde sémantická hodnota zůstane nepovšimnuta, jsou a priori všechna slova rovnocenná.

### 3.3 Otázka smysluplnosti interpretace umělé poezie

Přirozená poezie může být dle Benseho (1967) a Hiršala (1997) interpretována, vytváří vztah k lyrickému já a ke světu textu: odvolává se na to, co nazýváme ontologickým<sup>8</sup> pokračováním. Tento vztah ke světu se u umělé poezie nevyskytuje, interpretace nemá tudíž smysl (umělá poezie má mnohem více nekomunikativních složek, srov. výše o sémantické hodnotě umělé poezie).

<sup>7</sup> Srov. BÍLEK, Lukáš. Experiment jako program v české poezii šedesátých let. [online]. [cit. 15. 6. 2009]. Dostupné z: <http://www.ucl.cas.cz/slk/data/2006/sbornik/8.pdf>.

<sup>8</sup> Ontologie (řec.) je naukou o bytí, o principech a příčinách bytí.

Výše popisované vlastnosti umělé poezie (chybějící lyrické já, asémantismus a nesmyslnost interpretace) však nabývají platnosti pouze v ortodoxně pojatých typech textů; častěji se setkáváme s porušováním této teoretické normy (srov. další literárně-teoretické kapitoly).

#### 4. Shrnutí pojmu konkrétní poezie

Přes četné snahy vymezit pojem konkrétní poezie v řadě slovníků a studií se nepodařilo nastolit **stabilizaci tohoto termínu**.

Na velmi obecné úrovni můžeme **shrnout** pojem konkrétní poezie tak, že se jedná o literární fenomén v poválečné tvorbě, který navazuje na starší avantgardní směry a tradice a ve kterém je kladen důraz na **jazykový materiál** (slovo, slabiku, foném a grafém) i **materiál nejazykový** (výtvarný a hudební). Tento materiál se stává **vlastním tématem tvorby**. Jeho prvky jsou osamostatňovány a analyzovány, aby mohly být následně podle pravidel logické a abstraktní syntaxe znovu kombinovány do celků vyššího řádu.

Konkrétní znamená ve spojitosti s konkrétní poezií tu bezprostřední vlastnost jednotlivých znaků, která se mění v myšlenkové, smysly (zrakem, sluchem, popř. hmatem) vnímatelné konstrukty, byť se tyto nutně nemusí vázat na empirický obsah. Pojem konkrétní poezie (ač ne zcela vyhovující a částečně zavádějící) se nakonec v literárně-vědné terminologii vžil (neboť jak ne neironicky prorokoval Jean – Clarence Lambert ve svých úvahách o pluralitě pojmenování nové poezie, termín se mj. vžil proto, že „název je nutný, dějiny to žádají“. Lambert 1967, s. 67).

Autoři chtěli svou tvorbu odlišit již názvem od směrů předcházejících konkrétní poezii a rovněž chtěli podtrhnout, že tvoří cosi nového, neotřelého, co sice vychází z předchozích směrů, co však přináší zcela nové impulsy.

Jako opak konkrétní poezie **nechápeme poezii abstraktní**, nýbrž **poezii tradiční** (klasickou), která se vyznačuje volnou, zejména jazykovou imaginací ve formě verše (srov. Mocná - Peterka 2004, s. 463; srov. dále literárně – teoretické kapitoly o konkrétní poezii).

**Umělou poezii** chápeme jako zastřešující pojem pro konkrétní poezii, resp. spíše jako teoretickou normu nebo ideál nového typu racionálně-technické poezie. Souhrnně řečeno, umělá poezie může postrádat sémantickou hodnotu a na místo lyrického já zde vystupuje strojová selekce (srov. Bense 1967) nebo – dle reflexe L. Bílka (2007) – tzv. tvůrčí subjekt (srov. dále kapitolu o lyrickém subjektu v konkrétní poezii).

Konkrétní poezie se buď kryje s názvem **experimentální poezie**, nebo je chápána jako typ experimentální poezie. Naopak experimentální vstupuje do vztahu s konkrétní poezií jako nadřazený pojem (srov. předchozí pojednání o vztahu těchto pojmů).

Název konkrétní poezie je též jedním z příkladů „ústupu kategorie lyriky z běžného názvosloví a jejího postupného nahrazování širším pojmem poezie, který je pro nestandardní kreace adekvátnější“ (Mocná – Peterka 2004, s. 385). Konkrétní poezie by totiž některými specifickými rysy spadala do kategorie „**antilyricky objektivizované poezie** narativní a **experimentální**“ (tamtéž), ač toto pojmenování není přímým vystižením pouze pro tento druh poezie.

Specifické znaky konkrétní poezie coby **experimentální antilyriky** se pokusíme vystihnout v dalších literárně - teoretických kapitolách.

## 5. Druhy konkrétní poezie

Dobře vymezená extenze pojmu (viz dále), jakož i druhy konkrétní poezie jsou důležité i pro následný výzkum (resp. souvisejí s výběrem vhodných typů textů, se kterými budeme pracovat při akčním výzkumu).

**5.1 Podle převažující vlastnosti konkrétní poezie** lze u konkrétní poezie uvažovat o:

- a) akustické konkrétní poezii (fónické a fonetické poezii: tyto vycházejí z hudby a současně k ní směřují)
- b) vizuální konkrétní poezii (kterou tvoří básně – obrazy, koláže z písma a předmětné básně: směřují k výtvarnému umění)
- c) destatické a akční poezii, poezii návodů: směřují k divadlu
- d) poezii matematické a permutační, computerové poezii, kybernetické poezii, seriální a kinetické - směřují k matematice, kybernetice (teorii informace) a teorii kódování

Toto členění je do jisté míry shodné s druhy konkrétní poezie vymezenými v dobovém manifestu **Prvního stanoviska mezinárodního hnutí** (1967, s. 98 – 99, datováno 1963<sup>9</sup>). Zde je vyčleněna poezie konkrétní, fonetická, objektivní, vizuální, fónická; kybernetická, seriální, permutační aj.). Toto členění není úplné: opomíjí básnický happening, akční poezii a v českém kontextu též poezii destatickou a poezii návodů.

**5.2 Z hlediska převažujícího obsahového zaměření** můžeme hovořit ve shodě s členěním odborníka na didaktiku cizích jazyků R. Krechela (1991, s. 16-17) například o:

- a) lingvisticky orientované konkrétní poezii (fonetické básně, morfologicko-sémantické básně, syntakticko-sémantické básně, lexikálně-sémantické básně)
- b) řečově orientované konkrétní poezii
- c) společensko-kriticky orientované konkrétní poezii
- d) **intermediální** konkrétní poezii (orientované na prolínání hranic jednotlivých druhů umění: slovesného, výtvarného, hudebního, dramatického)

**5.3 Francouzský básník – konkretista a autor dějin experimentální poezie J. Donguy** (2007, s. 35 – 206) člení **mezinárodní experimentální poezii** (v našem pojetí konkrétní poezii v širším slova smyslu) do čtyř následujících kategorií (názvy jsou vlastním překladem z francouzského jazyka):

- a) konkrétní poezie (v užším slova smyslu) – např. prostorová (spaciální) poezie
- b) zvuková poezie (fónická poezie, báseň – křik)
- c) vizuální poezie – např. lettrismus, resp. jeho jistý typ
- d) akční poezie

---

<sup>9</sup> Též In Báseň, obraz, gesto, zvuk, 1997, nečíslováno; Lederbuchová 2002, s. 88.



Obsah těchto kategorií je ovšem pojatý odlišně od českého prostředí. Zatímco v českém kontextu je lettrismus řazen do oblasti vizuální poezie (srov. Lederbuchová 2002, s. 168 - 169), francouzský lettrismus je v pojetí J. Donguyho chápán rovněž jako součást zvukové poezie (písmeno jako foném a jeho zvukové možnosti, srov. Donguy 2007, s. 81 - 84). Podobně prostorovou (spaciální) poezii (tamtéž, s. 35 - 42) Donguy řadí k vlastní konkrétní poezii v užším slova smyslu, ač vykazuje rysy zejména vizuální, respektive vizuálně - fónické poezie.

Jelikož se Donguy zabývá mezinárodní konkrétní poezií, a tudíž i českou variantou, zmiňme rovněž, že tzv. evidentní poezii J. Koláře zařazuje do vlastní konkrétní poezie (a nikoli do poezie vizuální, tamtéž, s. 45 - 48). Poezii Josefa Hiršala, Ladislava Nováka a Václava Havla pak považuje za specifickou variantu experimentální poezie (tamtéž, s. 49 - 51) a řadí ji jako podskupinu poezie konkrétní. Specifické zvukové a vizuální vlastnosti jazyka zdůrazňuje Donguy zejména u tvorby francouzské (ta je dle něj hodna samostatného zařazení do kategorií poésie sonore a poésie visuelle).

**5.4** Zajímavé detailní členění konkrétní poezie je založeno na **analýze textového korpusu dvou antologií konkrétní poezie** (Vrh kostek, Die Wiener Gruppe) a sbírky V. Havla Antikódy. Na obecné rovině z analyzovaného korpusu vyčleňuje Josef Štochl (2010, s. 39 - 50):

- a) konkrétní poezii (v užším slova smyslu)
- b) dramatické texty
- c) akce
- d) stereoobjekty
- e) intermediální výtvoř na pomezí písemnictví a hudby

Toto analytické členění, založené na opodstatněných argumentech, se však pro naše didaktické účely jeví jako příliš podrobné. Některé typy textů, zde zařazené do různých kategorií, si jsou navíc svým charakterem velmi podobné (nabízené kategorie se někdy liší pouze v detailech; např. fónickou poezií řadí Štochl do konkrétní poezie, zatímco báseň Fuga Zdeňka Barborky do intermediálních výtvořů. V rámci vizuálních kreačí konkrétní poezie velmi podrobně členěnou podkategorii ideogramů odlišuje dále od kategorie antikódů, resp. do podkategorie ideogramů zahrnuje jen ty ideogramy, které nejsou současně i antikódy, srov. Štochl 2010, s. 40 - 43).

Nyní je třeba zaujmout rezolutní stanovisko k nabízeným členěním a rozhodnout, podle kterých kritérií budeme vybírat texty vhodné pro akční výzkum. Členění J. Donguyho vychází zejména chápání zvukových a vizuálních vlastností; J. Štochl pojímá druhy konkrétní poezie příliš detailně; členění v dobovém manifestu (1967) není úplné, Rüdiger Krechel se zaměřuje na specifickou produkci v německy mluvících zemích, byť je jeho přínos pro naši práci v tom, že již na počátku 90. let vnáší do didaktiky cizího jazyka pojem intermediality. Zvolíme proto členění podle převažující vlastnosti konkrétní poezie (akustické, vizuální aj.), neboť pro naše didaktické účely výstižně a postihuje i rozsah pojmu i intermediální tendence konkrétní poezie.

## **6. Druhy konkrétní poezie – typy textů**

Typy textů vymezujeme pouze stručně a přehledově, s ohledem na jejich důležitost pro náš výzkum. Vycházíme, jak jsme výše odůvodnili, z kritérií členění podle převažující vlastnosti konkrétní poezie k jiným druhům umění (vyčleňujeme tedy typy textů v rámci poezie akustické, vizuální, akční a matematické). Nepříliš četné anebo atypické druhy vynecháváme a odkazujeme na podrobný popis v ostatních literárně-teoretických kapitolách, nebo na odbornou literaturu, např. na analýzu typů textů J.

Štochla (2010, s. 39 – 50), dobové sborníky nebo na příslušné kapitoly z poetiky Pohledy zblízka: zvuk, význam, obraz (2002), zahrnující veškeré vývojové souvislosti daných typů textů.

K některým z pojmů se přesto v následujících literárně-teoretických kapitolách vracíme, pokud na nich demonstrujeme zvláštnosti a odlišnosti konkrétní poezie oproti poezii tradiční (zejména ve spojení s literárně-teoretickými didaktickými otázkami pro recipienta).

## **6.1 Akustická konkrétní poezie**

Podrobný přehled typů akustické konkrétní poezie se nachází v kapitole o jazykové invenci, resp. v oddíle o hláskové instrumentaci v konkrétní poezii. O specifických podobách výhradně francouzské konkrétní poezie je podrobně pojednáno v literárně-historické příloze této práce.

### **a) Fónická a fonetická poezie**

**Fónická poezie** pracuje s hláskami vyňatými z textu a transformuje shluky zvuků ve specifické neologismy. **Fonetická poezie** vychází z fónické poezie a soustředí se na určité parametry mluvené podoby jazyka a ozvláštňuje je jinak, než jak je běžné pro normu (zaměřuje např. znělé a neznělé souhlásky nebo dlouhé a krátké samohlásky, srov. JOB-BOJ, 1968).

### **b) Báseň jako křik**

Báseň – křik tvoří expresivní akustické kreace napodobující zvuky, které provázejí nejrůznější emoce a citová pohnutí. Cílem básní – křiků bylo vyjádřit „neztvárnitelné odrazy života, které by slova nemohla postihnout“ (Heidsieck 1967, s. 124). Zvukový doprovod rituálů přírodních národů inspiroval k tvorbě básní-křiků francouzského autora Françoise Dufřena.

### **c) Akustická poezie v dialektu**

Tato poezie využívá nářečí jako jistý svébytný akustický odstín jazyka (v německy psané konkrétní poezii se jedná o tvorbu tzv. Vídeňské skupiny, něm. Die Wiener Gruppe, srov. Achleitner 1968; v česky psané konkrétní poezii např. o imitaci hanáckého nářečí, srov. Hiršal – Grögerová 1968, s. 37).

### **d) Foneticko-vizuální básně**

Tento typ akustické konkrétní poezie (např. strukturální básně, seriální básně atd.) se nachází na pomezí hláskových básní a vizuální poezie (srov. tvorbu J. Procházky 1993, In Hiršal – Grögerová 1993) nebo Josefa Honyse (tzv. nekomutativní poezie, tamtéž).

## 6.2 Vizualní konkrétní poezie

Při členění vizuální konkrétní poezie na básně – obrazy, koláže a předmětné básně vycházíme z členění konceptuální poezie na básně – objekty, koláže a předmětné básně (pojem konceptuální poezie – srov. zde pojednání o intermedialitě a transmedialitě), které navrhuje A. Winter<sup>10</sup> (2010).

Podotýkáme, že toto členění, které následně rozpracováváme dle vlastního uvážení, volíme zejména pro tento úvodní přehled typů textů, a to proto, že vyhovuje svým širokým záběrem zejména tam, kde se poezie přibližuje k hranicím výtvarného umění. Toto členění vyhovuje rovněž pojetí vizuální poezie, které v českém prostředí zavedl Jiří Kolář (prosazoval myšlenku, že poezie zůstává poezií i tehdy, když se postupně vzdává psaného slova a dostává se do oblastí třecích ploch mezi literaturou a výtvarnictvím, do míst střetnutí písma a obrazu, srov. Kolář 1994; týž 1991 francouzsky, 1999 česky).

V ostatních literárně - teoretických kapitolách vycházíme při pojednání o vizuální konkrétní poezii s ohledem na užší předmět zájmu a detailnější popis např. z Průvodce literárním dílem (Lederbuchová 2002) nebo Slovníku literární teorie (Vlašín 1984).

K terminologii, kterou nastolila pro oblast vizuální konkrétní poezie A. Winter, se nicméně částečně vracíme v didaktické části, a to tam, kde pojmenováváme typy textů vybrané pro akční výzkum.

### a) Básně – obrazy (srov. též kapitolu o nové syntaxi)

#### Typy textů v kategorii básní - obrazů:

##### Kaligram neboli ideogram<sup>11</sup>

Jako kaligramy či ideogramy bychom mohli chápat veškeré výtvary, jež pracují s vizuálním ztvárněním jediného slova; resp. útvary z písmen a slov, které představují jako celek výrazné vizuální obrazce s logickou výstavbou a zacházejí s prostorovou syntaxí (srov. např. Kolář 1994). Jejich obdobou je v konkrétní poezii technicky pojatý logogram (slovo – obraz nebo též slovobraz, srov. Burda 1965).

##### Lettristická poezie

Lettristická poezie je „druh konkrétní poezie, založený na výtvarné kompozici výtvarných znaků“ (Lederbuchová 2002, s. 168 – 169). V širším slova smyslu označuje pojem lettrismus všechny výtvarné experimenty s písmem a grafickými znaky, resp. umělecké projevy na pomezí poezie a malířství (zvláště v českém prostředí směřoval původně básnický lettrismus k lettrismu výtvarnému – např. v díle J. Koláře, L. Nováka, E. Ovčáčka, J. Balcara; srov. Hlaváčková 2008). Francouzský lettrismus měl své pokračování ve zvukové poezii: poetika lettristů (Jean-Louis Brau, Guy Debord etc.) vychází z písmene jakožto grafické (výtvarné) a zvukové (rytmické a melodické) skutečnosti. Destrukci jazyka (rozbití větné stavby a analýze slov) a následnou syntézou usiluje lettrismus dospět k hypergrafii, zahrnující obraz i zvuk.

##### Typogramy a antikódy

Typogramy vycházejí z tradičních ideogramů, avšak nezapojují slova do vět. Oproti lettrismu, který pracuje výhradně s písmeny, jsou typogramy složeny z typů psacího stroje, včetně interpunkčních

<sup>10</sup> Respektujeme nepočestěnou, tedy nepřechýlenou podobu jména této literární vědkyně (Astrid Winter) uváděnou v odborných statích (2008, 2010) a publikacích (2006).

<sup>11</sup> Více o vztahu pojmů kaligram, ideogram a logogram – srov. kapitolu o nové syntaxi.



znamének. J. Štochl (2010, s. 46) je řadí do asémantických skripturalistických děl (srov. též Winter 2010, s. 26 – 27).

Specifickým odstínem typogramů jsou **antikódy**, postavené na pnutí dvou opozitních významů dvou kódů (linerárního a vizuálního), resp. zde uvažujeme o opozitní sémantice dvou v kreaci vystupujících slov; srov. typogramy Václava Havla (1993) nebo Vladimíra Burdy (typogram – antikód 2 tendence, In Hiršal – Grögerová 1993, s. 149).

### **Piktogram**

Piktogramy jsou původně názvem pro grafický znak znázorňující sdělení obrazově, resp. ikonickým znakem založeným na podobnosti se znázorněným objektem (srov. Doubravová 2008, s. 49; Palek [ed.] 1997, týž 1989). V kontextu konkrétní poezie se může například jednat o nějaký konkrétní předmět, jehož skicu máme před sebou a zaplňujeme ji jazykovým materiálem (srov. Gomringer 1954; Döhl 1965). Svěbytným zacházením s literami a písmeny jako s piktogramy je sbírka Lekce Velkého A Eduarda Ovčáčka (1995).

### **Konstelace**

Název konstelace je převzat od Eugena Gomringera (1954). Jedná se o takové rozmístění slov (někdy opakujících se), které má upozornit na vztahy mezi těmito slovy, zviditelnit tyto vztahy (souvislé i přetržené).

Podle Hiršala a Grögerové (1968) se jedná o rozvržení několika plnovýznamových slov na ploše. S tímto vymezením polemizuje např. J. Štochl: slova dle něj nemusejí být plnovýznamová a nemusí jich být několik (postačí dvě) – srov. Štochl 2010, s. 43 – 44.

Konstelace v české konkrétní poezii tvořil zejména L. Novák (např. sbírka Pocta Jacksonu Pollockovi, 1966), J. Valoch nebo J. Honys (básně ve sborníku Vrh kostek, 1993).

### **Palindrom**

Palindrom (račí verš, srov. Vlašín 1984, s. 260; srov. též kapitolu o jazykové invenci) je hojně využívanou básnickou figurou v konkrétní poezii, často jsou touto figurou tvořeny celé básně. Jedná se o větu nebo verš, který lze číst zprava i zleva (srov. např. Burda 1993, In Hiršal – Grögerová 1993; Procházka 1993, tamtéž).

### **Prostorové básně**

Prostorové básně souvisí s umístěním básnického textu do prostoru stránky, která udává jeho rámeček. Jazykové prvky jsou roztroušeny v prostoru a při recepci je vyžadován od čtenáře výrazně rozvinutý smysl pro vnímání, aby byl schopen odhalit sdělované poselství (např. poezie Jindřicha Procházky, 1993; srov. též pojem spaciální neboli prostorová poezie v kapitole o francouzské konkrétní poezii; srov. Garnier 1965, In Hiršal-Grögerová 1993).

### **b) Koláže (básnické koláže, obrazové koláže, koláže z písma)**

Koláž (z francouzského collage, původně výhradně výtvarná technika vzniklá v období dadaismu) značí techniku vlepování různých materiálů do plochy obrazu; resp. výtvarné dílo touto technikou vytvořené.

Právě v české poezii ovšem vznikla svébytná varianta na pomezí poezie a výtvarného umění, zvaná též **evidentní poezie**: koláž, resp. její varianty (které novátorsky a do detailů rozpracoval J. Kolář, česky 1999b, francouzsky 1991) jako forma včlenění slova nebo textu do obrazové plochy.

Příkladem koláží z písma mohou být vibrující plochy v lettristických chiasmázech<sup>12</sup> bývá sestavena z drobných textových útržků a ústřížků, které tvoří homogenní pole (srov. např. chiasmáz Konopka, 1999a, s. 143 [1976], Znak kruhu, tamtéž, s. 111 [1966]).

Specifické básnické koláže, resp. montáže (srov. Langerová 2002, s. 529 - 536) v rámci konkrétní poezie tvořili např. J. Hiršal a B. Grögerová. Ve sbírce JOB-BOJ (1968) nacházíme v gramatických a syngamických textech (tj. textových montážích z co nejnesourodějších děl) fragmenty textů: úryvky z tehdejšího denního tisku, archaického jazyka, metajazyka, Holanových básní atd.

### c) Předmětné básně (básně – objekty)

Básně – objekty (též předmětné básně; srov. Langerová 2002, s. 468 – 473; Winter 2010, s. 31 – 33) je označením pro poezii, kde jsou slova zastoupena předměty. Předmětné básně jsou tvořeny malými, většinou použitými předměty, které se seskupují např. do vodorovných řádků jako slova ve verši (např. klíče nebo oblázky): např. Dopis z Mont Blanku (oblázková báseň; Kolář česky 1999b, s. 133; francouzsky 1991, s. 195) nebo Báseň o klíči k branám ráje (česky 1999b, s. 161; francouzsky 1991, s. 197).

Za básně – objekty lze rovněž považovat některé environmenty (prostředí vytvářena instalacemi – srov. Topinka 1991 [1971, náklad zničen]) nebo hmatové básně (srov. kapitolu o předchůdcích konkrétní poezie).

## 6.3 Akční poezie, poezie návodů, destatická poezie

**Akční poezie**: tato poezie se do značné míry kryje s poezií návodů, formulována jako návod k virtuální akci. Vychází z umění akce. Dle J. Štochl se vyskytuje v čisté formě spíše v akcích rakouské literární skupiny Die Wiener Gruppe (srov. Štochl 2010, s. 47 - 48). Přesto se domníváme, že příkladem vybrané formy akční poezie by mohla být sbírka Vladimíra Burdy Akční aiody/Akční deník (2004 [1966]). Svěbytnou podobou akční poezie je její francouzská varianta: poezie performance, představující totální umění (postupy hudební, dramatické, výtvarné). Důraz je zde kladen na umění improvizace umělce, nikoli na vtaženost diváka do představení.

**Poezie návodů** (též „angažovaná poezie“, Štochl 2010, s. 46) rovněž stojí na pomezí písemnictví a happeningů, snaží se do tvůrčího procesu zapojit recipienta. Výtvoři mají formu formulářů, dotazníků a návodů k použití nebo ke hrám po vzoru kuchařských a technologických receptů. Poezii návodů tvořil např. L. Novák (Receptář, 1992), J. Kolář (Návod k upotřebení, 1995 [1965]) nebo J. Honys (např. báseň Konverzační hra v nudlové polévce, In Hiršal – Grögerová 1993, s. 343).

**Destatická poezie** neboli pohyblivá, ne-statická poezie je pojmem, který je do značné míry shodný s poezií návodů (srov. např. Básně pro pohybovou recitaci L. Nováka, ve sbírce Receptář, 1992). V souvislosti s destatickou poezií nalezneme někdy i pojem **kinetická** (pohyblivá) **poezie** (srov. Akce – slovo – pohyb – prostor, 1999, s. 104 - 111; tento pojem odkazuje na proud ve výtvarném umění, tzv. kinetismus, zahrnující do svého působení **pohyblivé** předměty, pohyblivé obrazy či světelnou architekturu, srov. Pešánek 2013 [1964-65]). Čtenáři je dána volba, jak danou báseň uchopí (zda si ji pouze přečte nebo ji „jakoby“ bude realizovat ve své obrazotvornosti či ve skutečnosti).

<sup>12</sup> Pojem chiasmus znamenal původně slohový prostředek postavení slov křížem, srov. Vlašín 1984, s. 144; Slovník cizích slov, 1993, s. 99.

## 6.4 Matematická a computerová poezie/ kombinatorická, permutační a seriální poezie

### Matematická poezie

Pojem matematická poezie naznačuje, že je ve výstavbě básně počítáno s matematikou jako exaktní vědou a jejími principy. V případě konkrétní poezie se jedná o využití kybernetiky, kombinatoriky a kategorie pravděpodobnosti a mechanismů opakování (viz dále). Matematická poezie je nejobecnějším pojmem užívaným v souvislosti s typem konkrétní poezie.

**Computerová poezie** vzniká zadáním slovníku a gramatiky jako computerového (počítačového) programu schopného vytvářet (neboli generovat) tzv. kybertexty (srov. Levý 1967, s. 239 – 244; Vlašín 1984, s. 104). Computerovou poezií lze vytvářet též statistickým výběrem lexika, které je dosazováno do obecné formulace větné konstrukce (srov. stochastické texty, Hiršal – Grögerová 1993).

**Kombinatorická poezie** je pojmem určitějším nežli matematická poezie. Naznačuje, že je k výstavbě básní používáno principů kombinatoriky, resp. jejích druhů kombinací, variací a permutací (srov. **permutace** v Julišově sbírce Krajina her, 1967; **kombinace** – experimenty s abecedou - v poezii J. Honyse, Honys 1993, In Hiršal – Grögerová 1993; nebo **variace** ve sbírce JOB-BOJ, Hiršal – Grögerová 1968). Metodou kombinatoriky dochází v textu k pohybu, **k mechanismu obměn podle daných kombinatorických pravidel**, k proměně jejího obsahu i formy. Text se stává neukončeným dílem s otevřenou strukturou.

### Permutační poezie

Tato poezie zahrnuje pouze jeden typ kombinatorické poezie, a to ten, který souvisí se slovními permutacemi. Bývá nicméně samostatně vydělována z ostatních druhů kombinatorické poezie, neb se jedná o typ největší frekvencí výskytu. Díky přesunům slovního materiálu permutačními změnami větného pořadí slov se dostává do pohybu nejen původní obraz, optika událostí, ale i sama gramatická stabilita materiálu (slovní druhy se proměňují v jiné: srov. Moles 1967). Smyslem permutace je vyčerpání nevyužitých možností díla (srov. např. sbírku Emila Juliše Progresivní nepohoda, 1965 a básnickou sbírku Karla Míloty Antilogie aneb Protisloví, 1995). Permutační a kombinatorická poetika je též součástí francouzského sdružení OULIPO (R. Queneau, G. Perec etc.); toto hnutí se však neomezuje na poezii.

### Seriální poezie

V souvislosti s matematickou konkrétní poezií byl tento pojem někdy používán proto, aby bylo vyjádřeno zmnožování či vyprazdňování významu, resp. zmnožená realita obsažená ve struktuře básně, tzn. její seriálnost (srov. První stanovisko mezinárodního hnutí, 1967, In Slovo, písmo, akce, hlas, 1967). Typem seriální poezie jsou např. procesuální texty nebo textové roláže. V **textových rolážích** v Julišově sbírce Krajina her (1967) jsou básnické výpovědi prokládány tak, že působí jednak každá sama o sobě, jednak i jako syntéza, která už není pouhým součtem složek: v primárních textech pak dochází k novým interakcím. V **procesuálních textech**, blízkým kinetické poezii, nejde jako u kombinatorické poezie o mechanismus obměn, ale o pohyb básně od tvaru výchozího k tvaru výslednému (srov. např. Julišovu sbírku Nová země, 1992 [1970]).

## Rozsah pojmu

Hovoříme-li o rozsahu (extenzi) pojmu, zabýváme se těmi oblastmi, kde konkrétní poezie svým obsahem i vlivem přesáhla své vlastní hranice k jiným druhům poezie a umění. Současně sledujeme i opačnou tendenci, tj. jak jiné druhy umění ovlivnily konkrétní poezii.

### 1. Souvislost konkrétní poezie s pojmem *nonsens*

V souvislosti s extenzí pojmu konkrétní poezie se nevyhneme vymezení pojmu nonsens a jeho vztahu ke konkrétní poezii, neboť často dochází k záměrnému prolínání nebo záměně obou pojmů.

Jiří Holý (1996) řadí nonsens vedle poválečného surrealismu a konkrétní poezie ke třem hlavním okruhům poválečného experimentu (srov. Holý 1996, s. 145 - 147). Nonsens mj. odhaluje absurditu obsaženou v mechanismech jazyka a myšlení. Jako jistý druh literárního experimentu bychom dle Jiřího Holého mohli chápat české překlady nonsensových básníků (např. Šibeniční písně Christiana Morgensterna v překladu Josefa Hiršala). Tyto hry se zvukem a grafickou stránkou slov skutečně řadíme ke klasické nonsensové poezii, současně je ale lze chápat kvůli specifčnosti náročného překladatelského umu (nutnosti překládat nepřeložitelná specifika příslušného jazyka v oblasti fonetiky, morfologie i syntaxe) jako experimentální poezii v širším slova smyslu.

Některé texty konkrétní poezie zařadili samotní její autoři J. Hiršal a B. Grögerová do výboru z poezie nonsensu (srov. Nonsens - parafráze, paběrky, parodie, padělky, 1997: např. texty E. Juliše, L. Nováka, J. Hiršala - srov. pozn. na konci textu).<sup>III</sup> Hiršal a Grögerová zde ovšem vymezují nonsens velmi široce - počítají do něj i druhy konkrétní poezie nebo specifické básnické figury (fonetickou poezii, gramatické hry, palindromy, permutace, počítačovou lyriku, výtvořiny z uměleckého jazyka).

Přímo jako nonsens jsou některé texty konkrétní poezie uváděny v čítankách (srov. např. Lederbuchová - Beránková 2004; v kapitole Nápad literárního klauna nacházíme vedle textů Leara, Frynty a Žáčka tyto texty konkrétní poezie: text J. Hiršala a B. Grögerové Zrcadlo, tamtéž, s. 174; text J. Koláře Stávka abecedy a Řeře Jan, tamtéž, s. 175). Báseň Jiřího Koláře Dopis (ze sbírky Návod k upotřebení) nacházíme zase pod heslem Nonsens v Průvodci literárním dílem (2002) s poznámkou, že „i nonsens (...) prostřednictvím své komické představivosti může vytvořit obraz vyslovující se k závažným existenciálním otázkám lidského života, srov. zde báseň Kolářovu...“ (Lederbuchová 2002, s. 211).

Vladimír Burda tzv. návody ke hrám nebo návody k použití (do kterých typově patří i zmiňovaný Kolářův text) zařazuje do destatické nebo akční poezie: tuto řadí opět do poezie experimentální v širším slova smyslu (srov. Burda 2004), nikoli do poezie nonsensové.

Oblast nonsensu je těžko vymežitelná a ohraničitelná - spíše než zařazovat texty konkrétní poezie do poezie nonsensu bychom mohli hovořit o nonsensových prvcích obsažených v konkrétní poezii (jako jsou kompoziční princip založený na nesmyslném spojení slov, důraz na absurditu a tragikomičnost, hra se zvukovou a grafickou podobou básní).

### 2. Souvislost konkrétní poezie a surrealismu

Souvislostí konkrétní poezie a surrealismu předválečného a poválečného bychom našli celou řadu a vystačily by na samostatnou studii. O vlivu předválečného surrealismu na konkrétní poezii pojednáváme v kapitole o předchůdcích konkrétní poezie.

Pro konkrétní poezii do jisté míry platí to, co konstatovali teoretikové umění o druhé vlně surrealismu (tj. o surrealismu v 50. a 60. letech 20. století). Konkrétní poezie podobně jako surrealismus umění zároveň boří i konstruuje, staví se proti minulosti (proti tradiční poezii i uměleckým technikám), současně se ale navrácí značnou měrou k avantgardním předchůdcům a zakládá se skrytě na tradici (i tím, že se vůči ní vymezuje). Druhá vlna surrealismu není předchůdcem konkrétní poezie, ale její souběžný proud - používá i obdobné techniky, ale má své specifické cíle (estetizaci obludnosti, ošklivosti a zla; vyjádření distance od velkých slov, skeptickou transpozici klasické romantické kategorie lásky aj.). U assembláží, environmentů a heterogenních textových struktur lze vyzorovat tendence jako hybridnost a diskontinuita, objevující se i v konkrétní poezii. Surrealisté, resp. postsurrealisté se rovněž vyjadřovali ke krizi dorozumívání (např. Dvorského přednáška z roku 1964 Příspěvek k teorii interpretace, s kapitolami Krize dorozumívání a Obraz a sdělení – problém interpretace). Pro bližší seznámení se s postsurrealismem odkazujeme na tomto místě na kolektivní monografii *Symbole obludnosti: mýty, jazyk a tabu české postavantgardy 40. - 60. let* (2010), obsahující sondy do estetik K. Teiga, M. Medka, V. Linhartové, K. Hynka, Z. Havlíčka, V. Effenbergera či E. Bondyho.

Kteří autoři konkrétní poezie však vyloženě čerpají inspiraci ze surrealismu? Za všechny zmiňme J. Honyse a jeho hypnagogické vize (1993); tvorbu Ladislava Nováka (sbírku *Receptář*, 1992) nebo řadu surrealistických tvůrců v Klubu konkretistů, *surracionální poezii* Vl. Burdy (1968 - minibásně na 2. výstavě skupiny Křižovatka pod názvem *Nová citlivost*, obsahující surrealistická slova - zaklínadla) nebo poezii Karla Miloty (1995). Vliv surrealismu je též patrný u koláží a básní - objektů Jiřího Koláře (srov. Kolář česky 1999, francouzsky 1991; srov. též kapitolu o znakovosti konkrétní poezie).

### 3. Konkrétní poezie jako *gesamtkunstwerk*. Intermedialita a transmedialita.

Rozsah pojmu konkrétní poezie se promítá i do širší uměleckých žánrů, ke kterým tato poezie směřuje (výtvarnému umění, hudbě, literatuře a divadlu). Konkrétní poezie připomíná svým syntetickým i konvergentním charakterem, kdy dochází k vzájemnému prolínání a ovlivňování uměleckých žánrů, tzv. **gesamtkunstwerk** (společné dílo všech umění - srov. Vlašín 1984, s. 128). Syntetický charakter konkrétní poezie, kdy můžeme jen velmi obtížně rozeznat a určit hranici mezi hudbou, malířstvím, výtvarným uměním a literaturou, konstatuje též německý metodik R. Krechel (1991, s. 16 - 17).

Termín *gesamtkunstwerk* zavedl Richard Wagner do hudebního dramatu, které chápal jako syntézu uměleckých prostředků hudebních, slovesných, pohybových i výtvarných. „Básnické slovo mělo takovému hudebně dramatickému dílu dodat pojmovou určitost a umění výtvarné a pohybové vizuální zpodobnění.“ (Vlašín 1984, s. 128) Všeumělecké dílo tak má působit na celého člověka, na všechny jeho smysly: toto pojetí ovlivnilo jak dekadentní básníky (např. Ch. Baudelaira) nebo abstraktní malířství<sup>IV</sup>, tak i přímé předchůdce konkrétní poezie S. Mallarmého a G. Apollinaira (v jejichž tvorbě došlo k propojení básně a obrazu).<sup>13</sup>

Z chápání rozsahu pojmu konkrétní poezie jako všeuměleckého díla vyplývají dvě tendence, které se projevují v jednotlivých typech textů:

<sup>13</sup> Příkladem propojení uměleckých druhů i návaznost na předchůdce konkrétní poezie by mohly být apollinairovské názvy básnických sbírek autora konkrétní poezie Karla Adamuse (jako např. *Básně obrazy*, 1967 – 1976 a *Básně partitury*, 1973 - 1976).



### 3.1 Rozostření a prolínání hranic různých médií v konkrétní poezii, tzv. intermedialita<sup>14</sup> a transmedialita

**Intermedialitou** bychom mohli nazvat zájem o hranice jednotlivých způsobů forem uměleckého výrazu (vedle literární formy je možné používat výtvarných disciplín, hudební a divadelní formy nebo video a počítač) i tendenci k rozostřování a prolínání hranic jednotlivých uměleckých oborů, a to do té míry, že může být zpochybněna podstatnost rozdílu mezi aktivitami uměleckými a neuměleckými (srov. Nábělek 1999, s. 302 - 308).<sup>15</sup> Konkrétní poezie již v období, o kterém pojednáváme (tj. v 50. a zejména 60. letech 20. století), v sobě nese tu zárodky či stopy, tu patrné znaky intermediality, a to proto, že v ní lze vysledovat vztahy tradičních umění mezi sebou navzájem (literatury, hudby, malby, divadla) a též vztahy těchto umění a moderních médií (televize, videa a digitálních technologií). Tato tendence sílí v dalších obdobích konkrétní poezie, a to zejména v západních variantách, což zde souvisí s rozvojem technických možností moderních médií a digitálních technologií (příkladem by mohlo být představení Tag – Surfusion J. Donguyho, 1998). Intermedialitou v širším slova smyslu, přesahující rámec samotného díla, je **transmedialita** (srov. Jedličková 2011): A. Winter (2010, s. 26) nazývá realizaci poetické myšlenky libovolnými výrazovými prostředky **transmediální tendencí**, tedy expresivitou napříč uměleckými obory.

Hranici mezi tím, co bylo považováno za umění, a tím, co tradičně uměním nebylo, výrazně narušilo též **konceptuální umění**, jehož hlavním prostředkem byl koncept či myšlenka, která byla zapojena do tvorby uměleckého díla, jež zde nebylo postaveno na tradicích výtvarného umění. V oblasti konkrétní poezie bychom rovněž mohli analogicky hovořit o **konceptuální poezii**. A. Winter (2010, s. 26) navrhuje používat tento termín u poezie, která zahrnuje básně – obrazy, poetické koláže a básně – objekty: verbální systém znaků je zde nahrazen sémantickým obsahem uměleckého gesta. „Báseň je to, co má sloužit jako báseň“. (tamtéž)

### 3.2 Idea propojení umění se životem: směřování experimentu do „meziprostorů“

Podle Miloslava Topinky (srov. Topinka 2007, s. 33 [1971]) může mít nová poezie (ke které patří i konkrétní poezie) smysl pouze tehdy, bude-li se „permanentně pokoušet, aby zmizela narůstající propast mezi uměním a životem“ (tamtéž). Tento meziprostor lze chápat jako nový, odlišný básnický prostor (na pozadí tradiční poezie), prostor *zářečí, zázemí řeči*, kde poezie není vyjádřením myšlenek, citů a nálad, ale souborem nových prostředků vyjadřování, hybridních forem uměleckého vyjádření.

S podobnými názory na překlenování hranic mezi uměním a životem přišlo i umění akce obecně: např. jeho druhy environment jako instalace umění do prostředí, land-art coby instalace umění do krajiny nebo happening jako experimentální syntetická forma uměleckého projevu, počítající s propojením prostoru diváka a aktérů akce, resp. se stíráním jejích rolí (srov. Brikcius 1992; Knížák 1996; Mocná – Peterka 2004, s. 237 – 239). Specifickou formu happeningů vytvořil umělecký směr zvaný explozionalismus, propojující informelní grafiku i akční malbu. Jeho představitel Vladimír Boudník (srov. dále vliv akční malby na obraz a písmo) pořádal explozionalistické happenings, které včleňovaly do estetického řádu malby skvrny na stěnách domů, připomínající exploze - záznamy nervových impulzů. Podle Boudníkových dobových názorů by měla být tvorba propojena se životem nekonečným množstvím vztahů, daných většímu množství podnětů podněcující obrazotvornost mnohých: „Dnes [tj. v 50. letech 20. století, pozn. L.D.] je nedokonalé, aby současná složitost života byla vyjadřována pouze několika jedinci.“ (Boudník 1956<sup>16</sup>) Nejpatrněji se idea propojenosti umění se životem projevila v akční a destatické poezii.

<sup>14</sup> Adjektivum intermediální značí „zprostředkující“ nebo „tvořící mezičlánek, propojení“ (Slovník cizích slov, 1993, s. 107).

<sup>15</sup> Otevřené, aktivizující a hravé pojetí umění v sobě odhaluje možnost velkého zmatení: kam zařadit aktivity, které se zrodily z umění a zároveň se z něj jistým způsobem vydělují a mívají do veřejného prostoru, oblasti společensko-politické, aktivity včleňující do umění prvek hry a zapojující umění do života, nebo naopak do prostoru velmi niterného (např. prvky rituálu v akcích atp.). Dochází tak k rozostření hranic mezi uměním a neuměním.

<sup>16</sup> Vladimír Boudník [online]. [cit. 1. 9. 2009]. Dostupné z: <http://artlist.cz..>

#### 4. Rozsah protichůdných tendencí v konkrétní poezii<sup>17</sup>

Jan Lehár (2006, s. 826) poukazuje na protichůdné tendence v konkrétní poezii: podle něj je tato založena „na racionálním přístupu, přesné a promyšlené stavbě díla, ale otevírá se také náhodě a hře.“

Těž v dobovém doslovu ke sborníku estetiky kultury technického věku Slovo, písmo, akce, hlas (1967) si Jiří Levý všímá u vizuální poezie dvou protichůdných tendencí: racionálního přístupu u **lettrismu** (kdy je náhoda použita ve smyslu pravděpodobnostního rozložení) a neracionálního a rozporného přístupu u kreací vizuální poezie, přimykajících se k surrealismu (srov. Levý 1967, s. 293-294). Podobně i hříčky navazující na dadaistický princip náhody lze odlišit od jazykových **permutačních her**, které cíleně a do všech možností vyčerpávají kombinatorické permutační schéma obměn.

**Písmo a psaní** navázaly v 60. letech 20. století na tradici užití písma v přeneseném, tj. výtvarném smyslu, patrnou již ze směrů jako byl kubismus či poetismu, a ocitly se na přechodu mezi obrazem a básní (srov. extenzi pojmu - intermedialitu). Samostatnou kapitolu tvoří **evidentní poezie** Jiřího Koláře (srov. Kolář 1994, 1999), zahrnující originální typy koláží (roláže, proláže, chiasmáže, muchláže, asambláže) či předmětné básně. Tento typ tvorby tíhne jak k racionální struktuře, tak ke spontaneitě a principu náhody.

B. Hoffmann (2000) sleduje dvě hlavní tendence ve vývoji umění v 50. a 60. letech 20. století: **racionálně-technický proud umění a existenciálně-přírodní proud umění**.

**Obě tyto tendence**, resp. dva krajní póly (striktně racionální postup tvorby na jedné straně a na druhé straně postup počítající s náhodou, nevypočitatelností, s tvorbou konceptu během samotné tvorby díla), se vepsaly do postupů konkrétní poezie.

##### 4.1 Tendence k racionálnímu, laboratornímu uchopení konkrétní poezie

Racionálně technický proud umění počítá s opakováním celostního, pravidelného tvaru v architektuře, s kybernetikou neboli vědou o informaci a kombinatorikou (kterou přejímá z matematiky a uplatňuje v poezii a malířství), technickými parametry zvuku (v hudbě), se zákony optiky a statičností (v malířství).

##### a) Racionalizující tendence v obraze a písmu

V blízkosti vizuální konkrétní poezie, směřující k výtvarnému umění, je malba založená na matematických zákonech, variacích, kybernetice a kombinatorice: tzv. neokonstruktivismus (abstraktní reliéfy Karla Malicha, srov. Srp 2006; černobílé a barevné struktury Zdeňka Sýkory, srov. Vančat – Sýkorová 2008). V neokonstruktivismu se setkáváme podobně jako v ortodoxně pojaté konkrétní poezii s asémantismem – příkladem mohou být Dekrety Jiřího Balcara, vycházející z informelního pozadí (pojem: srov. dále), avšak směřující k šablonovitosti čísel a písmen, resp. k výtvarnému lettrismu (srov. Hlaváčková 2008).

Racionálně vystavěná vertikálně - horizontální struktura geometrických prvků se projevuje v 60. letech např. ve tvorbě Václava Boštika. Racionalizující tendence nacházíme i v typografické malbě Zdeňka Sklenáře (srov. Sklenář 2010).

---

<sup>17</sup> Paralela mezi vlivy geometrické abstrakce na ostatní umělecké vývojové proudy v meziválečném období a mezi vlivy racionálně-technického proudu umění poválečného (kam řadíme i konkrétní poezii) na existenciálně-přírodní proudy v umění (např. tašismus, lyrickou abstrakci, informel) je zřejmá, pokud si uvědomíme, že abstraktní umění meziválečné napomohlo ke zrození surrealismu (srov. Rispail 1991). Podobně i v reakci na konkrétní poezii vznikaly mnohé kreace tašismu a informelu – často jsou ovšem patrné i zpětné vlivy těchto proudů na konkrétní poezii jako je náhodnost, hravost, spontánnost, akčnost, improvizace aj. Konkrétní poezie tyto (i nezáměrně) akceptovala a zařadila do procesu tvorby, do komplexu svých metod.

## b) Vliv konkrétní hudby na akustickou konkrétní poezii

V tzv. konkrétní hudbě ustupují emocionální kvality do pozadí: tato hudba pracuje s předem danou sérií tónů, které jsou ve své primární podobě přirozené (lidský hlas, hudební nástroje, hluky a šumy ulice). Podle stereotypních pravidel jsou pak racionálním způsobem technicky modulovány (modulace zrychlením, zpomalením, mísením, deformací). Variantou konkrétní hudby je hudba pro magnetofonový pás, přetvářená pomocí počítače, v jejímž komponování prosluli např. Olivier Messiaen a Pierre Boulez (srov. Doubravová 2008, s. 85). Tato hudba pak ovlivnila fónickou a fonetickou poezii (srov. též kapitolu o jazykové invenci).

## c) Vliv kybernetiky a kombinatoriky na matematickou poezii

Kybernetika jako věda o principech řízení a přenosu informací je patrná v kódovém typu textu (kde se vyskytují binární kódy O a I, srov. Nebeský 1993, In Hiršal – Grögerová 1993), kombinatorika zejména v permutačním typu textu (srov. Julišovu Krajinu her, 1967; Vědomí možností, 1969).

## 4.2 Tendence směřující k vyjádření zmnožené reality, principu náhodnosti a hravosti

Z druhého proudu (existenciálně-přírodního), který upřednostňoval architekturu dynamismu a nezávislosti na racionálních normách (jako jsou pravý úhel a přímka), ovlivnily konkrétní poezii např. akční malba, tašismus a informel, pop-art a umění akce (happeningy, environmenty), resp. zde můžeme hovořit o podobných uměleckých tendencích v konkrétní poezii a existenciálně-přírodním proudu poválečného umění.

Tento proud se vyznačuje tendencí k návratu k tradicím avantgardního předválečného umění, především surrealismu: k náhodnosti, spontánnosti, iracionálnosti, ke grotesknímu humoru a existenciálním pocitům i pocitům absurdity a též k avantgardnímu přesvědčení, že umělcem může být (téměř) každý. Přirozený výtvarný tvůrčí proces tohoto proudu a volné interpretace u tzv. **aleatorní** (neboli náhodné) **hudby** (skladby Johna Cage<sup>18</sup>) sbližují umělecké dílo s publikem a životem.

### a) Souvislost akční malby a konkrétní poezie

Tvorba Ladislava Nováka (srov. např. sbírku Receptář, 1992, se kterou pracujeme při výzkumu) byla inspirována Jacksonem Pollockem (srov. Emmerling 1999). Tento americký umělec (1912-1956) zavedl tzv. akční malbu (action painting), inspirovanou psychickým automatismem surrealistů. Pollock maloval kapkami barvy, které vytvářely změť čar, skvrn, cákanců a rozteklin (tzv. drip painting). Tyto malby jsou bezprostředním záznamem malířovy nálady a temperamentu. Směr zvaný explozionalismus, odvozený od psychických explozí, projevujících se v obrazech i pouličních akcích (např. dokreslování oprýskaných domů; srov. Boudník 2004, Merhaut 2004), má styčné body s tzv. poezií návodů, destatickou a akční poezií.

### b) Písmo a číslo v obraze

Spontánní, náhodnou i hravou malbu tvoří i **tašismus** a **informel<sup>V</sup>**, které rovněž vycházejí ze surrealistické tradice a ovlivnily zejména jistý typ vizuální konkrétní poezie, který není založen na racionálním systému lettrismu (srov. též Levý 1967, s. 239 - 244).

---

<sup>18</sup> Srov. John Cage, «Imaginary Landscape No. 4», 1951. [online]. [cit 15. 10. 2010]. Dostupné z: <http://www.medienkunstnetz.de/works/imaginary-landscape-4/>.



U informelu a akční malby pronikalo písmo a číslo do obrazu; dochází k přechodu mezi obrazem a básní (např. u obrazu Jana Kubíčka Písmový obraz, 1965, obsahující písmena a znaky vsazené do obrazů - koláží, nebo ve frotáži Radka Kratiny nazvané Koláž z písmenkových těstovin, 1964).

### c) Mechanismy obměn v pop – artu, kolážích a básních – objektech

Reprodukční technika sítotisku nebo sériografie, vyjadřující zmoženou realitu a uplatňující se zejména v tzv. **pop-artu**, simuluje techniky obměn (např. portréty americké společnosti od A. Warhola, znázorňující symboly konzumu a reklamy), známé z kombinatorické poezie nebo originálních typů koláží Jiřího Koláře (roláží, proláží, chiasmáží, srov. Kolář česky 1999; francouzsky 1991).

Zmnožená realita se projevuje i v kumulaci smyslového vnímání skutečnosti. Významu hmatu si všimli již surrealisté (např. J. Švankmajer, který vytvořil taktilní portréty surrealistů M. Medka, E. Medkové, E. Švankmajerové nebo V. Effenbergera; srov. Švankmajer 1994; Langerová 2002, s. 468 - 473), později se tento prvek dostává do básní - objektů, které mohou kombinovat písmo s reálnými objekty (srov. evidentní poezii Jiřího Koláře nebo fotomontáže Ladislava Nováka).

## 5. Rozostřené hranice rozsahu pojmu konkrétní poezie

Na závěr našeho výkladu o rozsahu pojmu konkrétní poezie podotkneme, že vymezit, v co se transformuje slovo a kam až sahá poezie, která je spíše němá či mlčí, je poněkud složité. Otázka, kam až sahají hranice konkrétní poezie, kdy se ještě jedná alespoň vzdáleně o některý typ konkrétní poezie a kdy by bylo vhodnější již uvažovat o zařazení do jiné *oblasti umění* (např. do výtvarného umění) či o jiném *médiu* (tuto problematiku, tj. problematiku intermediality, intramediality a transmediality řeší současný směr literárně-vědného bádání), je někdy obtížně zodpověditelná, a záleží spíše na úhlu pohledu a subjektivním zdůvodnění, než na exaktnosti analytického přístupu k danému uměleckému projevu.

Neubíraly se ostatně tímto směrem již v době poststrukturalismu úvahy Julii Kristevy, když hovořila o možnostech a hranicích **transpozice znakových systémů**? (srov. Kristeva 1974, s. 60)<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Julia Kristeva v pozdějších pracech nahradila pojem intertextualita (fr. *intertextualité*), který taktéž již počítá s ostatními, nejazykovými systémy, pojmem transpozice (fr. *transposition*): „Le terme d'*intertextualité* désigne cette transposition d'un (ou de plusieurs) systèmes de signes en un autre, mais puisque ce terme a souvent été entendu dans le sens banal de „critique des sources“ d'un texte, nous lui préférons celui de *transposition* (...).“ Cit. dle La révolution du langage poétique, 1974, s. 60; srov. zde dále kapitulu Konkrétní poezie a hra.

---

<sup>I</sup> Na V. Kandinského navazuje např. Vladimír Burda ve své sbírce „Lyrické body a přímky“ (1965) nebo Ladislav Novák tvorbou konstelací (Novák ovšem jmenovitě odkazuje na jiného, později tvořícího umělce, který se věnoval ve své tvorbě abstraktnímu malířství: Victora Vasarelyho; srov. Hiršal – Grögerová 1993, s. 50). Jako synonymum konkrétní chápání abstraktního umění v linii V. Kandinského i Piet Mondrian (1872 – 1944). Ve snaze o jasnost, čistotu a rovnováhu zachovává jen symbolickou strukturu námětu a své obrazy nazývá kompozice (srov. Lièvre-Crosson 2007). Zjednodušování kubistických tvarů ho vede ke geometrické abstrakci.

<sup>II</sup> Tzv. čirá nebo čistá poezie vycházela z reflexe a vyznačovala se směřováním k abstrakci. Byla konstruována podle pravidel logiky v souladu s klasicistickým a racionalistickým pojetím básnické tvorby. P. Valéry (1871 - 1945) prosazoval v poezii řád a přesnou kompozici (báseň *La Jeune Parque*, francouzsky 1917; *Mladá Parka*, česky 2001 [1938]).

<sup>III</sup> Ve výboru *Nonsense* (1997) se jedná o tyto texty české a zahraniční konkrétní poezie: Juliš, E.: *Progressivní nepohoda* (tamtéž, s. 138); Hiršal, J.: *Starý slovník* (tamtéž, s. 139); Grögerová, B.: *Rvačka* (tamtéž, s. 142); Jandl, E.: *Sedm malých historek* (tamtéž, s. 145-145), *týž: V parku* (tamtéž, s. 147-148), *týž: Pampeliška* (tamtéž, s. 149); Novák, L.: *Kopej* (tamtéž, s. 150); Mon, F.: *Polohy* (tamtéž, s. 151); Döhl, R.: *Příslovní* (tamtéž, s. 161); Rühm, G.: *Úterý* (tamtéž, s. 156-157).

<sup>IV</sup> V rámci abstraktní malby měl *gesamt-kunstwerk* vliv i na syntézu hudby a malby: na malbu F. Kupky a R. Delaunaye (G. Apollinaire ji nazval *čisté umění* nebo *orfismus*), jež usilovala skladbou abstraktních lineárních prvků a barevných ploch vyvolat hudební dojmy. Kupříkladu v Delaunayově sérii *Kruhové tvary* (1912) dochází k vzájemnému působení barev (a jejich postupnému vnímání), které dodávají obrazu dojem otáčivého rytmu (srov. např. Lièvre - Crosson 2007, s. 28-29).

<sup>V</sup> *Tašismus* (z francouzského *la tache* neboli *skvrna*) proslul zejména ve Francii, v 50. letech 20. století. Termínu užil v roce 1950 kritik M. Seuphor: malíři vytvářeli barevné skvrny v širokých tazích štětce, barva byla nanášena na plátna přímo z tub a rozmazávána ve spontánních tvořivých impulzech. Obrazy zachycují náhlou dynamiku a bezprostřednost, instinktivní tvůrčí akt.

U *informelu*, zvaného též *Art Brut*, umění bez formy v původním, surovém tvaru, se podobně jako u *tašismu* jedná o umělecký směr vzniklý ve Francii, nesený avantgardní snahou odpoutat se od tradice umění předchozích generací. *Informel* užívá silných vrstev barvy s kousky omítky, rozdrčeným mramorem, pískem i sádrou. Barevná hmota vyjadřuje na plátně spontánní umělecké projevy, bez estetizace: širokou škálu pocitů, vidin samoty, odcizení, hněvu (srov. Tomalík 1991). Českou variantou *informelu* byla tzv. *strukturální abstrakce*, v jejímž rámci vytvořili umělci v roce 1961 skupinu *Konfrontace*. Mezi její členy patřili H. Demartini, Jos. Istler, J. Kotík, dále umělci zmiňovaní v souvislosti se surrealismem (M. Medek), akční malbou (V. Boudník) nebo s konkrétní poezií (J. Kolář, B. Kolářová). Na část výtvarného díla Mikuláše Medka, které můžeme řadit k *informelu*, se umělci tvořící konkrétní poezii odvolávají (báseň věnovaná památce Mikuláše Medka od B. Grögerové, J. Hiršala a V. Havla - srov. Medek 1995).

## Specifické znaky konkrétní poezie

V následujících literárně-teoretických kapitolách usilujeme o to, vystihnout specifické vlastnosti konkrétní poezie, jako znakovost konkrétní poezie, její asémantismus, funkci lyrického subjektu v konkrétní poezii, novou syntax a ludický aspekt v konkrétní poezii a oblast jazykové invence.

Tvrzení, že tyto vlastnosti konkrétní poezie vystihují její podstatu, zakládáme na analýze textových korpusů, které tvoří konkrétní poezii: básnické sbírky autorů konkrétní poezie (které vyšly jak v době svého vzniku, tak po roce 1990; srov. literárně-historický přehled), sborníky Vrh kostek, 1993; Experimentální poezie, 1967; Báseň, obraz, gesto, zvuk, 1997; antologii J. Donguyho, 1985 aj., jakož i na literárně-teoretických pilířích konkrétní poezie – informační estetiky, kombinatorice, sémantice, strukturální sémiotice a poststrukturalismu. Tyto literárně-teoretické kapitoly se jeví též jako optimální východisko pro didaktická zkoumání při akčním výzkumu zohledňujícím poznatky z recepční estetiky: nová syntax jako vhodný základ pro kreativní využití ve vizuální konkrétní poezii, hravý potenciál konkrétní poezie a jeho začlenění do jazykové invence, slovo pojaté jako estetický znak překračující bariéry v porozumění básni, dané cizím jazykem.

## Znakovost konkrétní poezie

Spolu s všeobecným znehodnocením slova jako nositele významu stoupala v období, o kterém pojednáváme (převážně 60. léta 20. století), hodnota slova jako výtvarného, grafického znaku. Význam slova nebyl dán jen obsahem, ale též rozmístěním na stránce, jeho grafickou energií, kombinací jeho částí (písmen, slabik). Vizuální konkrétní poezie nebyla vytvářena jen ze znaků písmenných, ale i ze znaků výtvarných, nebo dokonce z reálných předmětů pomocí různých technik (srov. Langerová 2002, s. 468 - 473).

Ačkoliv někteří básníci a teoretikové konkrétní poezie (srov. Gomringer 1972; Heissenbüttel 1987; Mon 1994) ve svých teoretických statích a manifestech proklamovali, že základním stavebním prvkem je v konkrétní poezii slovo a že ideální báseň by se měla skládat z jednoho slova, při hlubším zkoumání toto slovo nemusí být v konkrétní poezii základní sémantickou jednotkou, nýbrž je jí jakýkoliv znak (písmenný, výtvarný, znak – předmět etc.). U slova byl postupně proklamován asémantismus.

### 1. Znaky a pseudoznaky

Ne všechny sémiotické teorie však uznávají označení komponentů konkrétní poezie nebo příbuzných žánrů za pravé znaky. Podle Umberta Eca (2009) některé programové synestézie v konkrétní poezii, jakož i expresivní znaky jako vizuální konfigurace (o nichž se předpokládá, že přenášejí daný pocit přímo – sílu, nestálost, pohyb) a suprasegmentální prvky mohou, avšak nemusí být sémiotickými prostředky, a to podle toho, jsou-li užívány jako (para)lingvistické prostředky, nebo jsou-li pouhými příznaky indikujícími citové rozpoložení autora. Teorie sémiotiky (Eco 2009) je nazývá **programovými stimuly**, resp. **pseudoznaky** (neboli nepravými znaky).

Systematické jednotky, které však nejsou vždy obdařeny významem, jsou obsaženy i v typech textů, kde se objevují kombinatorická pravidla, v abstraktním malířství nebo v konkrétní hudbě. Proto tyto jednotky Umberto Eco opět nechápe jako pravé znaky, ale spíše jako **otevřené signálové textury** nebo **pseudokombinace**, jejichž obsahová rovina je otevřená pro každého účastníka komunikace, neboť vysílá jakousi interpretační výzvu (srov. dále kapitolu o asémantismu konkrétní poezie).

Jako otevřené signálové textury nebo pseudokombinace překvapivě označuje Teorie sémiotiky (2009) i umění informelu, aleatorickou hudbu nebo happeningy, které postrádají jakákoliv předem stanovená pravidla<sup>1</sup> Tento názor je opřen o tvrzení, že i u nesémiotických jevů existuje „sémiotický účel, pokud jsou vystaveny tak, aby učinily nepřítomné sémiotické jevy relevantními. V tomto smyslu výtvar uměleckého informelu by na tom byl stejně jako ticho za účelem vyjádřit odmítnutí hovořit.“ (Eco 2009, s. 299) I důraz na materiální povahu uměleckého informelu, jeho strukturu a důraz na

<sup>1</sup> Vymezení pojmů – srov. úvodní literárně-teoretickou kapitolu.

texturu materiálu u básní – předmětů, koláží; na povahu zvuků a šumů u poetických kreací, resp. důraz na tzv. „nižší rovinu výrazového kontinua“ (tamtéž), odhalující nový rozpoznatelný systém znaků, zadává důvod řadit tyto výtvořky mezi pseudokombinace, i když zde dochází ke zvláštnímu procesu vzniku díla současně s procesem rození systémů (řazení kombinačních jednotek nepředchází dílu samotnému).

## 2. Typy znaků v konkrétní poezii

Pokusme se nyní vyčlenit základní typy znaků v konkrétní poezii: písmenné znaky, výtvarné znaky a předmětné znaky.

### 2.1 písmenný znak: typogram, typoskript, typokoláž, typrofrotáž

Vyděme ze slova jako základní stavební jednotky básně. Jako nosný prvek je kdysi osamostatnili S. Mallarmé, G. Apollinaire, F. T. Marinetti a V. Chlebnikov. Básníci konkrétní poezie zkoumali anatomii slova, možnost jeho funkcí a proměn, schopnost vytvářet nové asociační řetězce – a tato zkoumání byla vázána na psací stroj: na strojopisný výkon, na typoskript, který se stává prostředkem obohacení řeči o nový vizuální rozměr. Tento druh experimentu však známe již z 20. let 20. století od tvůrců poválečné avantgardy<sup>2</sup>.

Písmenným znakem jsou v konkrétní poezii např. typogramy, typoskripty nebo typokoláže. Vladimír Burda definuje typogramy jako „neslovní asémantické kreace fetišizující atomizovaný strojový typ“ (Burda 1993, cit. dle Hiršal – Grögerová 1993, s.138). **Typogram** zachází s tvary jednotlivých písmen jako se stavebními kameny literárního útvaru. Písmeno je zde užito ve dvojnásobné funkci: jednak jako prvek výtvarné kompozice, jednak jako grafém; lineární uspořádání písmen bývá nahrazeno výtvarnou kompozicí (srov. Burda 2004; Havel 1993 [1964]; Kolář 1996; Novák 1966). Pod pojmem **typoskript** rozumíme kombinování strojopisu a rukopisu; vedle typogramu a typoskriptu je známá i typokoláž (symbióza nalepeného a strojopisu; srov. Burda 2004). Česká konkrétní poezie obohatila poezii typu o novou metodu: V. Burda vynalezl tzv. typrofrotáž (zvolený typ je třen přemykačem).

### 2.2 výtvarný znak

Vycházejme ze Saussurovy binární (substanční) teorie jazykového znaku, který je jednotou označujícího (nositele významu, vehikula) a označovaného (významu, hodnoty) - srov. Saussure 1989; Machová - Švehlová 1996. U výtvarného znaku, resp. u některých druhů vizuální konkrétní poezie dochází kolem r. 1960 k přehodnocení vztahu označující – označované (franc. signifiant – signifié). Znak již není tím, co je na ploše zobrazeno v určitých vztazích, ale celé umělecké dílo je znakem. Dospěje se k tomu, jakmile je popřeno označované, resp. označující získává celostní charakter a splývá s označovaným (dochází k přesunu označovaného v označující).<sup>3</sup> Označující se tak stává polem pro abstraktní výraz. Tento posun v chápání signifiant a signifié značnou měrou přispěl k přechodu od básnického k výtvarnému vyjádření (srov. Slovník metod J. Koláře, česky 1999, francouzsky 1983 1. vyd., 1991 2. vyd.).

Kolem roku 1963, kdy se plně začíná rozvíjet experiment v české literatuře, dochází v konkrétní poezii, jakož i v její výtvarné době, v poezii evidentní, k dalšímu posunu vztahu označujícího a označovaného. Zásadní již není přesun důrazu v rámci označujícího a označovaného, ale rozhodují permutace změn uvnitř systému. Označované lze vyjádřit různými matematickými vztahy nebo převedením do abecedních a číselných vzorců (např. Kolářovy výtvarné metody založené na kombinatorice, srov. tamtéž; sbírka Krajina her E. Juliše, 1967).

<sup>2</sup> Srov. též literárně-historickou přílohu této práce, resp. kapitolu o předchůdcích konkrétní poezie.

<sup>3</sup> S dalšími posuny na poli utváření významů pak přišla teorie dekonstrukce. Jacques Derrida (1993 [1972]) zavedl pojem - neologismus *différance* (více o pojmu *différance* - srov. též kapitolu o nové syntaxi): význam se v jeho pojetí utváří v nekonečném procesu odlišování a odkládání významu, kdy se označované jednoho znaku stává označujícím jiného v nekonečné hře významu. Skutečnost řeči se mění v nekonečný tok označujících, jejichž význam se konstituuje v pluralitě kontextů.

### 2.3 báseň – předmět

Jan Mukařovský tradičně rozlišuje předmět, znak a symbol (srov. Mukařovský 1966), z hlediska Rolanda Barthes (srov. Barthes 1973) se může znakem stát vše a předmět v básni - objektu může být chápán jako znak v extrémní pozici. V každém případě jde o jiné, nové pojetí znaku. Označující (franc. signifiant) vplývá v označované (franc. signifié).

Osamocené předměty mohly zastupovat nejen slova – pojmy, ale dokonce i jednotlivá písmena. Tyto předměty se z hlediska Barthesovy teorie staly distinktivními znaky. Bylo je možné chápat buď jako předměty, nebo jako písmena. Typickou ukázkou podává koláž Běly Kolářové, shromažďující nejrůznější předměty, jež bylo možné číst jako písmeno „L“ (srov. Kolářová [1964], nečíslováno, In Báseň, obraz, gesto, zvuk, 1997). Zatímco Jiří Kolář a Vladimír Burda využívali v typogramech konkrétnost strojopisného znaku, jež nejrůznějším způsobem podrobili variacím, postupovala Běla Kolářová obráceně: zaujaly ji výlučně předměty, podobající se „L“. Upozornila tak na těsné spojení literárního a výtvarného znaku, na okamžik, ve kterém se předmět může stát znakem a znak předmětem, záleží jen na tom, z jaké strany jej chceme vnímat.

Pomocí nalezených předmětů (např. ve tvorbě J. Koláře nacházíme *objets trouvés*, inspirované u surrealistů a dadaistů a jejich nalezenými předměty) se snaží básník vyjádřit myšlenku přímo, a nikoliv ji popisovat metaforou jako ve verbální poezii. Nalezené předměty ztrácí své konvenční významy. Hodnota věci je nahrazena kvalitami nového básnického symbolu, její smysl však zůstává zachován: kniha zůstává knihou, hrnek hrnkem, žiletka žiletkami: např. Žiletková báseň (1999a, s. 93 [1962]), Ztracená otcina (resp. Klíčové a žiletkové básně, česky 1999b, s. 158 - 159; francouzsky 1991, s. 94 - 95), Jablka ze sedmého dne (resp. Leporela, česky 1999b, s. 106 - 107; francouzsky 1991, s. 86 - 87).

### 3. Konkrétní poezie v recepci jako dílo – věc a dílo - znak

Abychom mohli zkoumat znakovost konkrétní poezie, resp. proměny vztahu označujícího a označovaného u znaku, nevyhneme se známému vymezení dialektiky estetického objektu. Jan Mukařovský (1966, s. 85, tamtéž, s. 104) rozlišil dvě stránky díla<sup>4</sup>:

- a) estetický artefakt, dílo - věc, tj. stránku díla přístupnou smyslovému vnímání
- b) estetický objekt, dílo - znak, který zprostředkovává imaginární prožitek a můžeme jej chápat jako významový korelát

Paralelně s dvojím rozlišením stránky díla můžeme rozlišit dva plány skutečnosti (srov. Richterová 2004):

- a) svět fenomenální, předmětný, čili svět přirozený (o jehož uchopitelnosti uvažuje filozofie od antiky)
- b) svět, v němž komunikujeme, svět znaků, sémiotický vesmír, jehož studium přivedla k dokonalosti sémiotika

Sylvie Richterová se ve své eseji o sémiotickém vesmíru v r. 1988 ptá: „[...] otázka je, kdo dnes čte za *estetickým znakem* stopy přirozeného světa, ne-li katastrofu, tedy alespoň vůbec smysl. Není dnes smysl věcí a hlavně smysl lidského života exulantem evropské kultury? Nepostihla i jej sémiotická smrt jako nevhodného, nemódního, nepohodlného hosta?“ (cit. dle Richterová 2004, s. 16)

Sémiotická smrt znamená likvidaci díla, jména, paměti člověka, který „nepřijal jako hlavní konstituční zákon centra jako exkluzivního vysílače zpráv“<sup>5</sup> (tamtéž, s. 14). Neprošlo dílo Jiřího Koláře, Ladislava Nováka, Bohumily Grögerové a Josefa Hiršala, Emila Juliše a dalších autorů

<sup>4</sup> Recepční estetika (v Německu např. H. R. Jauss, na Slovensku tzv. Nitranská škola, např. F. Miko) k tomuto rozdělení ještě přidala pojem receptivního imagenu. Ten se od estetického objektu, který je intersubjektivní, liší tím, že zkoumá funkci díla v mysli jednotlivce (srov. dále didaktickou kapitolu o literární komunikaci ve výuce).

<sup>5</sup> Zde je myšleno centrum sémiotického vesmíru v totalitním, neosobním systému moci.

experimentu v době svého vzniku do jisté míry právě tím, čemu se říká sémiotická smrt? Nejzřetelněji tento jev nejspíše vyjádřila poezie evidentní (srov. Kolář česky 1999; francouzsky 1991), která přešla k výtvarnému znaku: plochy z tištěného, avšak nečitelného písma, výstřižků z knih, z asémantického a nesrozumitelného, které evokují nadvládu znakového systému nad přirozeným světem, kdy nakonec znakový systém svět přirozený vytěsňuje, nahradí nebo pohltí. Exkomunikace díla z tohoto světa znakového znamenala ve své době sémiotickou smrt (do jisté míry se tato promítala i do přirozeného světa).

Teoreticky se můžeme setkat ve výzkumu se dvěma krajními polohami recepce: adresát bude vnímat např. evidentní poezii nebo koláže jen jako dílo-znak, jako estetický objekt. Podstatný pro něj bude imaginární prožitek a sémiotický významový vesmír. Na opačném místě škály může stát živelná estetická zkušenost, kdy materiálně mediální vrstva díla – znaku nabyde převahy; dílo přestane působit na vnímatele jako znak, recipient je bude vnímat jako umělý výtvar, tedy jako součást reálného světa

### **Výzkumné otázky, které budeme v souvislosti se znakovostí konkrétní poezie řešit v akčním výzkumu:**

- a) Jak budou vnímat studenti rozdíl mezi znakovým a přirozeným světem v souvislosti s konkrétní poezií? Budou vůbec za znakovým světem hledat svět přirozený, nebo zahlédnou naopak svět znaků?
- b) (Ne)lze právě při recepci konkrétní poezie konstatovat fenomén sémiotické smrti? Které její žánry jsou pak sémioticky mrtvé a proč? Souvisí tato smrt i s tzv. horizontem očekávání (srov. recepční estetiku H. R. Jausse, 1969), s absencí recepční zkušenosti s tímto žánrem, byť by se tento po roce 1990 do čítanek dostal? (viz předvýzkum věnovaný přítomnosti textů konkrétní poezie v českých čítankách vydaných v letech 1990 – 2006).



## Asémantismus konkrétní poezie

Asémantismus, tedy bezvýznamovost, chybějící význam, je jedním z rysů, jež zdůrazňovali básníci konkrétní poezie a který měl odlišovat umělou poezii (do níž konkrétní poezie spadá, srov. zde úvodní kapitolu o vymezení pojmu) od poezie přirozené (tu mj. charakterizují sémantické kvality básně). Jak má ovšem rozumět recipient poezii založené na jazykovém experimentu, který proklamuje potlačení sémantické stránky?

Významová stránka jazyka byla tvůrci konkrétní poezie chápána jako vyčerpaná; jazyk není chápán jako prostředek vyjadřování, nýbrž jako materiál a vlastní téma básně. Jazykový experiment se tak soustřeďuje dovnitř jazyka, jehož vazby jsou pociťovány jako nefunkční (srov. též specifčnost konkrétní poezie v literárně-historické příloze této práce).

Kvality jazyka proto konkrétní poezie spatřovala v atomizaci jazykových struktur na fonémy, grafémy a morfémy. Básník pak volí určité kompoziční postupy, pomocí nichž tento analyzovaný jazykový materiál opět skládá nebo jej umisťuje podle logických matematických a gramatických zásad do prostoru stránky (srov. kapitolu o tzv. nové syntaxi).

Slovo je sice v konkrétní poezii základním stavebním prvkem, není však nutně základní sémantickou jednotkou (srov. Gomringer 1972; Heissenbüttel 1987): tou smí být jakýkoli *znak* (např. na klávesnici psacího stroje).

Podle Marie Langerové se jazykové experimenty snaží otevřít slovo tělesnosti, která ve slově produkuje svébytnou vnitřní energii (srov. Langerová 2005, s. 15). Tato vnitřní energie oživuje samotný systém jazyka, který se pomocí rozličných metodických přístupů vymaňuje z vyprázdněných mechanismů a frází. **Jazyk není tedy v konkrétní poezii prostředkem ke sdělení nějakého významu, ale je významem sám o sobě v novém, proměněném uspořádání.** Zdůrazněné nové grafické uspořádání ovšem nemusí být bez sémantického významu: jak uvádí Průvodce literárním dílem (2002), grafické uspořádání kompozice konkrétní poezie nese komplex významů, které jazyk sám o sobě nedovede vyjádřit (srov. Lederbuchová 2002, s. 155). Může tak paradoxně vznikat mnohem větší významová četnost jazykového materiálu. Místo o kompozici hovoříme taktéž o konstelaci nebo o konstrukci (vymezení těchto pojmů – srov. kapitolu o nové syntaxi; srov. též Gomringer 1972).

### 1. Sémantická a estetická informace

#### 1.1 Od sémantického k estetickému znakování

Tzv. informační a statistická estetika (tu formuloval ve svých úvahách zejména Max Bense - srov. Bense 1962 německy, 1967 česky - a texty konkrétní poezie se o ní ve své ortodoxní podobě opírají) vidí jako hlavní problém teorie textu v rozlišení sémantické a estetické informace, již určitý text poskytuje. Sémantická informace je kódovatelná, takže v ní jde primárně o přenos významu, kdežto u estetické informace se o tento proces primárně nejedná: estetický pochod v textu může, ale nemusí vést k významu.

Estetická informace jako kdyby byla neredukovatelná na sémantickou informaci (srov. Moles 1958). Existuje však jistý práh, za nějž materiální konzistence může být nazírána jak umělcem, tak adresátem pouze jako shluk nepředvídatelných mikrostruktur. Za touto mezí mohou být ještě perceptivní a emocionální účinky, avšak již žádná signifikace. Jakmile se umělecké dílo přesune za tento práh, jeví se tak, že simuluje reakce, avšak nesděluje obsahy.

Znak, který byl předtím zbaven své sémantické hodnoty, se stává nekomunikativní složkou estetické informace. Sémantická informace bývá potlačena na úkor informace estetické. Podle Karla Srpa (1999, s. 224) dochází v umělé poezii (a tím pádem i v konkrétní poezii, pozn. L.D.) k přesunu od sémantického k estetickému znakování.

## 1.2 Logické a sémantické texty a jejich estetická realizace

Autoři konkrétní poezie vycházeli též z Wittgensteinovy logiky a estetiky textu (srov. Wittgenstein 1993): logika textu je součástí teorie jazyka, která něco vypovídá, estetika je součástí jazyka, která něco ukazuje. Podle stupně normovanosti informace, která zvyšuje pravděpodobnost zprávy, vymezují J. Hiršal a B. Grögerová čtyři typy textů: text sémantický, metafyzický, estetický a logický (srov. Hiršal – Grögerová 1999, s. 238). Typ logického textu je jedním z přínosů tvůrců konkrétní poezie (srov. např. sborníky JOB-BOJ, 1968; Vrh kostek, 1993). Text logický nese význam podobně jako text sémantický; tyto typy textů však nelze zaměňovat. Sémantický text se skládá z vět, které jsou buď pravdivé, nebo nepravdivé<sup>1</sup>. Sémantický pojem pravdivosti v konkrétní poezii je nutné ovšem chápat tak, že pravdivost nebo nepravdivost zde pouze vypovídá o shodě nebo neshodě výroků nebo shodě či neshodě v rámci jednoho výroku (např. že A je/není B: srov. Bense německy 1962, česky 1967). Významovost sémantických textů je samostatná kategorie: tyto texty spojuje, že vycházejí z předem stanovených významů jazykové podstaty.

V logickém textu nejde o pravdivost nebo nepravdivost: tyto věty demonstrují logické vlastnosti vět – ale nevztahují se k ničemu, co by stálo mimo tento text, nevypovídají nic o světě; věty jsou logicky platné, ale záměrně k sobě nepatří<sup>2</sup>. Estetická realizace textu může vzniknout jak proti logické stavbě textu, tak i ve shodě s ní.<sup>1</sup>

## 2. Specifičnost české konkrétní poezie: návrat k významu

Jelikož při akčním výzkumu se studenty zacházíme s texty české konkrétní poezie, resp. s jejich překladů do francouzského jazyka, položme si otázku, je-li česká konkrétní poezie odlišná od světové konkrétní poezie, přihlédneme-li ke kategorii asémantismu. Při analýze dobového sborníku světové konkrétní poezie (Experimentální poezie, 1967), sborníku k retrospektivní výstavě v Památníku národního písemnictví (Báseň, obraz, gesto, zvuk, 1997) a sborníků české konkrétní poezie (JOB-BOJ, 1968; Vrh kostek 1993) lze konstatovat, že česká konkrétní poezie je v celosvětovém měřítku specifická tím, že se navrácí k používání slovního významu, i když ne způsobem typickým pro poezii tradiční. Nové významy jsou z jazyka dobývány ne syntaktickým, ale materiálovým zacházením. V české konkrétní poezii se nesetkáváme pouze s básnickými křecemi zdůrazňujícími svůj asémantismus (např. s typogramy), nýbrž i s texty, kde dochází k rozšiřování významů básně díky technikám a metodám jako jsou kombinace, variace a permutace. Tato manipulace se slovy, spojená s pohybem a přeskupováním hlásek nebo slov samých, buď vyplyne v nový význam slova, nebo v sémanticky bezvýznamné shluky znaků (jejichž hodnota je pak fónická nebo optická – srov. též Barborka 1992; Novák 1966; Havel 1993 [1964]).

Položme si otázku, jak dochází k produkci významů v pozměněném uspořádání básně, a to v topologických textech, v básních – objektech a ve vizuální konkrétní poezii.

### 2.1 Nová sémantika v topologických textech

Významy mohou v textech konkrétní poezie produkovat i minimalizované významové plochy, resp. jednotky menší než slovo (jako příklad takovýchto rozložených textů uveďme **topologické texty** – srov. Hiršal – Grögerová 1993, s. 317). V těchto poetických útvarech je text chápán jako masa, která sama ze sebe, svým vlastním pohybem produkuje významy. Právě těmito gramatickými pohyby vznikají významové rozdíly (např. v topologických textech dochází k významovým posunům díky hře s morfológickými švy; v koacervátech je zase poukazováno na podobnost mezi procesem biologickým

<sup>1</sup> Ve sbírce JOB-BOJ začíná Sémantický text III. větou „Zrosené květy v houštině nejsou husí škvarky na měsíci.“ (Hiršal – Grögerová 1968, s. 71)

<sup>2</sup> Příkladem logického textu je např. věta „Jestliže je pět větší než sedm, pak je Božská komedie složena v tercínách.“ (Hiršal - Grögerová 1999, s. 238) nebo pětistránkový text složený z absurdních variací zpolitizované fráze „Lid Vám dá všechno, budete-li tvořit krásná slovesná díla, osvětlující a oblažující naši cestu...“ (tíž 1968, s. 45).



a jazykovým). Sbírkou JOB-BOJ (1968), obsahující metodologii textů, je založena na sémantickém smyslu básní, jemuž je podřízeno vizuální uspořádání básně (to není chápáno jako prvořadý cíl).

## 2.2 Pozměněný význam v básních - objektech a environmentech

V rámci české konkrétní poezie 60. let vznikají tzv. **básně – objekty**, které si pohrály s přemisťováním významů konkrétních předmětů. Navazovaly na surrealistické a dadaistické básně pro hmat (např. Bretonovy Básně-objekty, Heislerovy Knihy-básně-objekty; Štýrského taktilní básně etc.).

Autoři vyjímají předměty denní potřeby (nádobí, klíče, vlasy, nůžky, porcelán, zátky, skořápky – předměty typické např. pro tvorbu Jiřího a Běly Kolářových) z původních kontextů a proměňují je v galerijní předměty (srov. Kolářovy uzlové básně, asambláže, oblázkové básně ve Slovníku metod, česky 1999, francouzsky 1983 1. vyd., 1991 2. vyd.). Předměty tak získávají nový význam a novou estetickou kvalitu, která je vytržena z původního časoprostoru. „Tyto básně - objekty zároveň vyjadřují nostalgii historismu. Můžeme je chápat jako vzpomínky, památky nikoli zabalené do novin (potištěný papír, jímž jsou předměty polepeny, evokuje tento způsob odložení nepotřebného předmětu), ale pečlivě restaurované (...) a uložené do vitrín.“ (Langerová 2002, s. 470). Zajímavá jsou v tomto kontextu i **instalace prostředí (tzv. environmenty)**, navazující na tzv. merz-stavby Kurta Schwitterse<sup>11</sup>. V instalacích prostředí Miloše Urbáska, Jana Kubíčka nebo Stanislava Kolíbala nacházíme metodu umělé (asémantické) organizace znaků, známé právě z konkrétní poezie. Organizace znaků je zde přenesena do prostoru: např. v instalaci J. Kubíčka ve Špálově galerii, nazvané Variabilní systém elementů v pozitivu a negativu (1969 - 1970), je spojena skupina čtyř černo-bílých čtverců v určitý celek podle pravidla matematické kombinace.

## 2.3 Proměny významu v básnických figurách

Také **básnické figury** jako **akrostich**, **račí verše (palindromy)**, **anagramy** nejsou v konkrétní poezii verbální metaforickou hrou, resp. jim nejde o vršení slovních významů (více k těmto pojmům – srov. též kapitulu o jazykové invenci). Zatímco v klasickém předmětném a abstraktním umění probíhá proces znaků vždy sledem napodobení, v moderním nepředmětném a informálním umění tento proces probíhá sledem rozhodnutí – nemůžeme zde uvažovat o komunikativní, nýbrž o realizující se funkci umění. Václav Havel spatřoval ve specifickém vyžití básnických figur v konkrétní poezii záměrnou minimalizaci slovního materiálu, který měl vést k odhalení mechanismů řeči, resp. jejich byrokratických šifer (srov. Havel 1997, s. 22-35).

Kromě výše zmiňovaných básnických figur se v konkrétní poezii vyskytují ty, které v tradiční poezii stupňují emocionální účinek, resp. tam slouží jako opěrné body gradace, kontrastu nebo jako prvek umocňující význam opakovaného výrazu: **anafory**, **epifory**, **opakování a kompoziční paralelismy**. V konkrétní poezii tyto figury nestupňují významový pohyb, nýbrž tento je předimenzován a ústí spíše do prázdnoty (např. Havlovy básně Tvorba, Poetika, Poťouchlost; Havel 1993, s. 15 - 20).

Spíše estetického (ale ne vždy sémantického) významu naopak nabývají dříve **okrajové prvky písma** (např. interpunkce, diakritická znaménka, typografické kvality etc.). Aleš Haman ve své studii o dialektice estetického objektu (díle-artefaktu a díle-estetickém objektu) podotýká, že „estetické významy...nesou už prvky média, v němž je umělecký znak a jeho estetický objekt materiálně prostředkován. (...) funkci nositelů estetických významů mohou plnit už například tvary písma či zvukové podoby mluvené (artikulované) řeči bez slovních významů (...).“ (Haman 2003, s. 29)

## 2.4 Vizualní konkrétní poezie: na pomezí asémantismu a sémantiky

Specifickým případem v hledání nových významů je **vizuální konkrétní poezie**, jejíž některé výtvořiny mají sémantické jádro, některé jsou asémantické a některé mezi oběma póly kolísají. Ačkoli konkrétní poezie nemusí zcela opomíjet pro tvorbu významů jazykovou, tj. zvukovou a lexikální složku jazyka, využívá za tímto účelem zejména výtvarné řešení kompozice (srov. Lederbuchová 2002, s. 88), což platí především právě pro poezii vizuální (jež vyzdvihuje význam výtvarného grafického řešení námětu).

Vizuální poezie se dělí v obecném slova smyslu dle Průvodce literárním dílem na kaligramy (též ideogramy), lettristické básně a obrazovou poezii (srov. tamtéž, s. 343).<sup>3</sup>

U **kaligramu** (což je výtvarný obraz složený ze slov) se význam slova aktualizuje užitím jeho grafické stránky jako výtvarného materiálu (čili kaligram na význam slova nerezignuje). V rámci konkrétní poezie vzniká obdoba kaligramu – tzv. **logogram**. V **logo-gramu** (v českém překladu ve slově – obrazu nebo slovobrazu, srov. např. Kolářovy Básně ticha, 1994) se setkáváme se zvláštní grafickou organizací slov (ať už lineární nebo nelineární), která podtrhuje sémantický aspekt vizuálně komponovaných slov. Kaligramy, resp. logogramy mohou též kumulovat smyslový zážitek (sluchový, grafický), který v sobě rovněž nese sémantický potenciál.

**Lettristická básně** sice rezignuje na význam slova, komunikuje ale významy písmen jako sdělení grafické, popř. komunikuje významy zvukové kompozice (srov. např. portréty básníků, výtvarníků a spisovatelů – Brancusiho, Dostojevského, Chlebnikova, Joyce etc. v Básních ticha J. Koláře; Eduard Ověčáček ve skladbě Lekce velkého A v duchu lettrismu zachází s literami a grafémy jako s piktogramy).

**Obrazová poezie** (nebo také **básně – obrazy**, srov. Langerová 2002, s. 450 - 473) se liší od lettristické poezie a kaligramu „rezignací na významy lexikální a zvukové stránky užitého jazyka“ (Lederbuchová 2002, s. 215). Např. ve sbírce JOB-BOJ J. Hiršala a B. Grögerové (1968) nacházíme díky variacím zdroje sémantismu v jednotkách menších než je slovo, navíc zde dochází k rozložení vztahu označujícího a označovaného. Obrazové básně, založené na herním principu, zacházejí volně s díly jiných autorů. Novými kompozičními postupy a novým skládáním a rovněž novou interpretací se dostává ke slovu „(...) sémantismus písma, který jako by však samovolně vyplýval z pohybu rozložené textové masy, z jejich měnicích se konstelací – a tím jej (*text – pozn. L.D.*) také mohl převracet do ironických, komických, sarkastických atd. poloh“ (Langerová 2002, s. 460).

Pokusme se nyní odpovědět na otázku, je-li konkrétní poezie skutečně asémantická. Již dobové polemiky se vyjadřovaly k proklamovanému asémantismu konkrétní poezie. M. Červenka ve své studii „K sémantice tzv. konkrétní poezie“ (1996 [1966]) srovnává Novákovu básněn *Zakletá* s tradiční poetikou a konstatuje, že básnický útvar je srovnatelný s poezií přirozenou, jelikož „sémantika určitých pojmenování zůstala integrální součástí příslušného básnického účinku, závažným protihráčem neméně důležité formální konstrukce.“ (Červenka 1996, s. 350). „Sám konstruktivní princip je sémanticky zabarven a interpretovatelný, i když mnohoznačně, pravděpodobnostně (...); toto sémantické zatížení osamocené konstruktivního principu je jednou z motivací důrazu na novost, na objevování stále nových konstruktivních principů, jež je zcela oprávněnou součástí všech programů umělé poezie.“ (tamtéž, s. 352)

Kdybychom podrobili analýze i ostatní tvorbu Ladislava Nováka, můžeme v souladu s Červenkovou dobovou polemikou konstatovat, že experimenty s řečí a písmem, resp. jejich konstruktivní principy, jsou z části vázané na sémantickou stránku a zkoumají nejen vizuální, ale i fónické možnosti jazyka (srov. Novák 1966). Pozoruhodná je v tomto ohledu metoda tzv. detextů: původní text neztrácí svůj význam tím, že je narušen, naopak vyjevuje své skryté ironické možnosti.

Na příkladech jsme ukázali, že česká konkrétní poezie v řadě svých výtvořin význam nepotlačuje, nýbrž jej z buněk a torz textů produkuje v pozměněném uspořádání. Vychází z materiálového zacházení s jazykem, z analýzy jazyka a z manipulace se slovy, spojené s pohybem a přeskupováním

<sup>3</sup> O druzích vizuální poezie pojednává též kapitola o nové syntaxi.

hlásek (srov. tvorbu J. Hiršala a B. Grögerové, V. Havla, E. Ovčáčka, Z. Barboroky). Výsledkem jsou pak buď zcela nové kontextové významy (např. v básnických figurách založených na repetitivnosti nebo u kombinatorických metod – variací, kombinací, permutací), nebo sémanticky bezvýznamné shluky znaků s optickou nebo fónickou hodnotou. Specifickým případem je vizuální poezie, která zahrnuje jak sémantické kreace (kaligramy či logogramy), tak tvorbu asémantickou: lettrismus se vyznačuje asémantismem ve smyslu rezignace na význam slova, nikoli však na význam písmen, který je komunikován jako sdělení grafické. Mezi sémantikou a asémantismem kolísá obrazová poezie (druh vizuální poezie).

**Podstatou asémantismu konkrétní poezie tedy není úplná absence významu, nýbrž rozlišení estetické a sémantické informace v daných textech.** Konkrétní poezie význam buď záměrně redukuje, nebo i zcela eliminuje, a komunikuje pouze estetickou informací, nebo zde dochází k rozšiřování významu v novém uspořádání. Pozoruhodný je pak paradox, vzniklý na základě rozporu sémantiky a gramatiky (což je styčný bod s nonsensovou poezií, srov. úvodní kapitolu o vymezení pojmu konkrétní poezie).

### **Výzkumné otázky týkající se asémantismu, které budeme řešit při akčním výzkumu**

- a) Lze vůbec efektivně didakticky využívat konkrétní poezii v cizím jazyce, když podstatou jazyka je právě sdělování významů? Je specifický rys konkrétní poezie – asémantismus – v příkrém rozporu s možností didaktického využití tohoto typu literárního textu ve výuce cizího jazyka?
- b) Existuje skutečně jistá mez, za niž může být materiální konzistence díla nazírána adresátem pouze jako shluk mikrostruktur, které vyvolávají perceptivní účinky, avšak nesdělují žádné obsahy, v důsledku čehož mizí i jejich společenský dopad?
- c) Jak uchopí studenti v recepci nové uspořádání významu u znaků; jak se toto nové vnímání projeví v jejich vlastní produkci? Vypořádají se s nekomunikativní složkou estetické informace?

---

<sup>I</sup> Sémantické a logické texty jsou ve sbírce JOB-BOJ (1968) součástí tzv. syngamických textů, složených z textových prvků obsažených v cizích nesourodých literárních dílech. Prolnutí těchto částí mělo navodit groteskní dojem ze života tehdy. V antologii Vrh kostek (1993) je naopak syngamický text součástí širší kategorie sémantických textů (vedle textů gramatických, slovníkových a intertextů) a logické texty jsou zde vyčleněny zvlášť. Tato nesourodost nadřazených a podřízených pojmů opět dokládá pojmovou nejednoznačnost při vymezování formální stavby i obsahové důležitosti textů konkrétní poezie (srov. např. úvodní teoretickou kapitolu této práce), nicméně tato skutečnost může být dána tím, že se autoři konkrétní poezie často záměrně soustředili na okrajovou a vývojovou oblast těchto textů.

<sup>II</sup> „Merzkunst“ (umění Merz) vyhlásil 1918 dadaista Kurt Schwitters. Slovo Merz nemá význam a bylo odvozeno z reklamního nápisu **Commerzbank**. Rýmuje se se slovy Herz a Schmerz (něm. srdce a bolest); přechází v bojovné sloveso *ausmerzen*, tj. vymýtit, vyhubit, vyloučit.

## Lyrický subjekt v konkrétní poezii

Přítomnost nebo absence lyrického subjektu v konkrétní poezii, resp. možnost nebo nemožnost nahrazení lyrického subjektu neosobním vědomím, zaměstnávala její básníky i teoretiky. Kategorie lyrického subjektu byla v tomto typu tvorby popírána, aby bylo dosaženo apsycho-logického a nesubjektivního projevu, analogického vědeckým projevům (srov. Hiršal – Grögerová 1999 [1962]).

Podíváme-li se ovšem blíže do dobových i současných literárně-kritických statí a poetik, zjistíme, že vztah konkrétní poezie a lyrického subjektu není tak jednoznačný, jak jej vymezují teoretické postuláty umělé poezie (v této kapitole operujeme s pojmem umělá poezie, přičemž konkrétní poezii chápeme jako typ poezie umělé; srov. též kapitolu o vymezení pojmu).

### 1. Od lyrického subjektu k tvůrčímu subjektu

Vyjděme nejprve z obecné definice lyrického subjektu a pojmů s ním spjatých.

**Slovník literární teorie** (1984, s. 214) vymezuje lyrický subjekt (též lyrické já) jako „obraz mluvčího zprostředkovaný a budovaný dílem, jako významový korelát všech jeho složek. Na rozdíl od reálného původce díla je lyrický subjekt výlučně součástí stavby díla, stejně jako ostatní složky díla není ani on sice odtržen od autorské empirie, ale spolu s nimi s ní není ani ztotožnitelný, jeho konstrukce je ovlivněna dobovými literárními konvencemi i celkovým autorským záměrem.“ Lyrický subjekt je v této definici vlastně označením interního subjektu autora v lyrice, zatímco v epice se hovoří o vypravěči. Nadřazený pojem obojího je **[umělecký] subjekt** literárního díla ve smyslu „prožívající bytost“ (tamtéž, s. 363).

Pojem umělecký subjekt užívá též Aleš Haman (2003), když zdůrazňuje, že „**umělecký subjekt** není ovšem – jak to ukázal Mukařovský a vedle něho též Roman Ingarden – totožný s osobou autora (...). Umělecký subjekt můžeme chápat jako aktuální výraz osobnosti, který nabývá podoby axiologické intence<sup>1</sup> tematizující se v projektu estetické hodnoty jako hodnot mimoestetických; tento subjekt se ovšem konstituuje na bázi živého autora“ (Haman 2003, s. 51)

Podle **Průvodce literárním dílem** (2002) není lyrický subjekt (též autorský subjekt lyriky) totožný s osobností autora, nýbrž je „stylizovaným znakem autora v textu“ (tamtéž, s. 186) a „nosi-telestem estetické tendence v textu“ (tamtéž). Tento Průvodce dále podrobněji rozpracovává jednotlivé komponenty lyrického subjektu: je zdůrazněno, že **lyrický subjekt** nelze směřovat s jeho prvou složkou, tzv. **lyrickým mluvčím** (vnějším subjektem). Lyrického mluvčího (též **narátora** lyrického textu, jenž promlouvá v lyrickém textu ke čtenáři) je třeba odlišit od druhého komponentu, jímž je **produktor** (vnitřní subjekt). Tento se pak vyjevuje pomocí lyrického mluvčího (vnějš-šího subjektu, srov. tamtéž, s. 185).

Funkcemi **lyrického subjektu** a **lyrické situace** se zabývá P. A. Bílek (2004): rozlišuje **autorský subjekt**, který se rodí a je zpětně rekonstruován na pozadí a v souvislostech **autorského světa**, tedy reálného světa, situovaného do skutečnosti (tudíž do světa nezástupného), a lyrický subjekt, vsazený do lyrické situace (srov. Bílek 2004, s. 114). Lyrický subjekt se podle P. A. Bílka rodí až v prostředí „světa“ textu (tamtéž, s. 141) a je ztvárněn lyrickou situací, tedy modelovým uspořádáním, volbou jistých aspektů, kterými je konstruován celý zástupný „svět“ textu. Lyrický subjekt je tímto textovým „světem“ konstituován, situován a ohraničen; nemá svůj „život“ mimo tento „svět“<sup>2</sup>.

**Encyklopedie literárních žánrů** rozlišuje lyriku autoprezenční a předmětnou, a to **podle účasti lyrického subjektu**, který může být „jako centrální promlouvající a prožívající vědomí básně tematizován nebo víceméně vytěsněn“ (Mocná - Peterka 2004, s. 381). Právě **lyrický subjekt** víceméně vytěsněný zakládá lyriku předmětnou či neosobní, nebo, podle J. Peterky, „**antilyrický**

<sup>1</sup> Axiologická intence jako hodnotový záměr.

<sup>2</sup> Uvozovky u slov „svět“ a „život“ používáme ve shodě s jejich používáním v textu P. A. Bílka.



**objektivizovanou poezii** narativní a **experimentální** (J. Kolář, E. Juliš)<sup>3</sup> (tamtéž, s. 385), k níž lze zařadit i poezii konkrétní.

V tomto bodě je nutné vyčlenit z výše uvedených definic ty vlastnosti lyrického subjektu, které jsou důležité pro hypotetickou přítomnost nebo absenci tohoto subjektu v konkrétní poezii. Vlašínův „korelát všech složek díla“ v zásadě souzní s názorem Jana Mukařovského, že umělecký subjekt lze chápat jako bod, ze kterého lze dílo přehlédnout jako celek (srov. Mukařovský 2000 [1943]). Vytěšňovaný lyrický subjekt předmětné lyriky, který vymezuje **Encyklopedie literárních žánrů**, je dle manifestů konkrétní poezie jakýmsi ideálem, který – jak uvidíme dále – bývá zejména v české konkrétní poezii často porušován a nahrazován klasičtější podobou lyrického já.

Z definice obsažené v **Průvodci literárním dílem** má zásadní význam důraz na to, že lyrický subjekt je nositelem estetické tendence textu. Na jedné straně tedy máme lyrický subjekt coby nositele estetické tendence textu, na druhé straně poezii zbavené lyrického subjektu: otázkou logicky je, co se stává nositelem estetické tendence v textu namísto lyrického subjektu? Odpovědí by mohlo být: slovo ve funkci estetického znaku.

Pojmovou transformací lyrického subjektu v širší pojem - tzv. **tvůrčí subjekt** - se v souvislosti s poetikou experimentu 60. let 20. století zabývá Lukáš Bílek (2007). Tvůrčí subjekt (oproti lyrickému já) vystupuje dle Bílka (2007, s. 55 – 59) zřetelně, ne skrytě; narušuje sémantiku sdělení umělými zásahy. Jedním z důvodů, proč L. Bílek navrhuje tvůrčí subjekt nenazývat lyrickým já, je skutečnost, že tvůrčí subjekt se nesnaží svou zkušenost a vztah k realitě zumělečtit. Zvláště **nezávislost tvůrčího subjektu na sémantickém poli textu**, současně však **stmelující působení tvůrčího subjektu na stavbu textu** je jedním z cenných postřehů L. Bílka, které můžeme vztáhnout i na vlastnosti konkrétní poezie (jako experimentální poezie v užším slova smyslu, srov. též kapitolu o vymezení pojmu).

My však pojem lyrický subjekt neopustíme ze dvou důvodů: jednak je ustálen v literární teorii, jednak byl používán v dobových polemikách. Jeho přítomnost nebo absenci považovat za zvláštní rys, kterým se konkrétní poezie odlišuje od poezie tradiční.

## 2. Relativizace a likvidace uměleckého a lyrického subjektu

Abychom se dostali k jevu popření či vytěsnění lyrického subjektu v konkrétní poezii, vyjděme od relativizace nadřazeného pojmu, tj. uměleckého subjektu v literární teorii (pojem: srov. Vlašín 1984, s. 363). Depersonalizovaný subjekt byl typický již pro směr předcházející konkrétní poezii: pro surrealismus, resp. surrealismus přišel se snahou zrušit vztah subjektu a objektu v díle.

Konkrétní poezie na tuto tendenci navázala texty zaměřenými na pohyb, děj, proces vznikání a zanikání, na opakování. Variace a transformace vlastně simulují svět založený na mechanismu stereotypu. Tento svět staví člověka do jisté „nečasnosti“ (bez duality času a věčnosti), do objektivního a neutrálního „on“ (na rozdíl od duality subjektu a objektu).

S likvidací uměleckého subjektu souvisí dehumanizace a depersonalizace umění: vlivem textové lingvistiky a sémiotiky je pojem *uměleckého díla* nahrazován pojmem *text*. Text se stal podobně jako přírodní předmět objektem umožňujícím analytický přístup (srov. např. Hiršal – Grögerová 1993: mechanické texty, stochastické texty atd.). S mizením lyrického subjektu v díle souvisela i proklamovaná smrt autora (srov. Barthes 2006; Derrida 1993). Text je pojímán v teorii dekonstrukce jako tkáň (R. Barthes) nebo v teorii intertextuality<sup>3</sup> jako mozaika citátů (J. Kristeva), čímž dochází k relativizaci lyrického subjektu nebo k jeho úplnému popření (tento jev pak souvisí i s otázkou, je-li třeba v textu rozlišovat úseky původní a odvozené: v krajním případě bychom mohli zcela přestat uvažovat o otázce originálu a kopie, původního díla a literárního epigonství).

Zaměříme se nyní na samotnou konkrétní poezii a na vytěsnění lyrického subjektu v ní. Chápeme-li konkrétní poezii jako typ poezie umělé (srov. kapitolu o vymezení pojmu), můžeme při úvahách o lyrickém subjektu v konkrétní poezii vyjít z Teorie textů Maxe Benseho (německy 1962, česky 1967).

<sup>3</sup> Srov. zde též teoretickou kapitolu Konkrétní poezie a hra.

Podle přítomnosti nebo absence lyrického subjektu se zde rozlišuje poezie *přirozená* a *umělá*<sup>4</sup>. Max Bense zde používá (rádoby) filozofické pojmy jako preexistenční svět (to znamená, že autor zde hovoří o světě, který existoval před vznikem díla) nebo ontologické pokračování (Bense si kladl otázku, zda-li i v umělé poezii existuje vazba na oblast bytí, na naši realitu).

**Přirozená poezie** váže dle Benseho lyrické já na preexistenční svět, jemuž toto já umí dát jazykový výraz. Slovní proces má zde zamýšlený začátek.

**Umělá poezie** naproti tomu vzniká materiálně, bez tohoto začátku, bez „osobního poetického vědomí se svými zkušenostmi, zážitky, pocity, vzpomínkami, myšlenkami, obrazotvorností atd. [v preexistenčním světě – pozn. L. D.]“ (Bense 1967, s. 121). **Umělá poezie** se dle Benseho obrací do vlastní struktury jazyka, čímž je ovšem eliminována transcendence, která je základem osobnosti, jejímž aktuálním výrazem je lyrický subjekt. Cílem umělé poezie není vypovídat o vnější skutečnosti ani o psychických, etických nebo jiných problémech lyrického subjektu (tzn. že zde nejde o výše zmiňované ontologické pokračování), proto se čistě teoreticky lyrický subjekt může z básnických textů vytrádit. Rovněž role toho, kdo se skrývá za lyrickým subjektem, tzn. **role autorského subjektu** (pojem: srov. Lederbuchová 2002, s. 186; P. A. Bílek 2004, s. 194), se v konkrétní poezii proměňuje: básník se jeví v konkrétní poezii spíše jako racionálně a logicky kombinující programátor a organizátor textu (tradiční básník býval naproti tomu chápán jako romantický génius).

Úplnou absenci uměleckého a lyrického subjektu v konkrétní poezii lze zpochybnit. A. Haman (2003) usouvztažňuje umělecké dílo jako znak a umělecký subjekt z hlediska recepce a produkce díla. Z hlediska produkce je dle něj umělecký subjekt smyslem výpovědi; z hlediska recepce je umělecký subjekt neodmyslitelným funkčním základem, bez jehož objasnění si nelze uměleckou výpověď osvojit jako umělecký znak (srov. Haman 2003, s. 51). Podle této reflexe je v podstatě jakékoli básnické dílo bez uměleckého subjektu nemyslitelné (z hlediska recepce i produkce).

Již v dobových dokumentech jsme svědky polemického přístupu k teoretickým proklamacím o **domnělé absenci lyrického subjektu** v konkrétní poezii.

Básník konkrétní poezie J. Hiršal (1966, cit. dle Hiršal 1997), odvolává se na M. Benseho (německy 1962, česky 1967), spatřuje hlavní protiklad tradiční a konkrétní poezie ve **východisku tvorby**: jestliže **tradiční poezie vychází z „osobního poetického vědomí“**, které existuje před básní a jemuž se v básni dostává jazykového výrazu, vzniká **konkrétní poezie bez účasti tohoto vědomí** a jeho prožitků jako čistá kombinace jazykových materiálů. M. Červenka (1996 [1966]) ovšem poukazuje ve své polemice „K sémantice tzv. konkrétní poezie“ na fakt, že každý lyrický subjekt nebo fiktivní svět v literárním díle je výsledkem literární struktury samé, a „jeho poměr k reálné osobě a záměru autora nebo k předmětu zobrazení, jak existovaly před dílem, je pro komunikovaný význam lhostejný“ (Červenka 1996, s. 349).

V rozboru básně L. Nováka *Zakletá ze sbírky Pocta Jacksonu Pollockovi* (1966) demonstruje M. Červenka, že struktura básně odkazuje k jakémusi konstruovanému lyrickému subjektu a že i sémantika užitých pojmenování zůstala integrální součástí básnického účinku: „výsledný účinek je vysloveně poetický nebo romanticko-lyrický: něco jako svérázná moderní pohádka“ (Červenka 1996, s. 350).

Antonín Brousek zase v literární kritice sborníku *Slovo, písmo, akce, hlas* (1967) poukazuje na vypjatý subjektivismus a autorskou svévoli, které se projevují v konkrétní poezii přes veškerý akcent na odsubjektivnění umění a na potlačení tvůrčího individualistického „já“ (srov. Brousek 1999, s. 77 [1967]). Vypjatý personalismus tvůrců konkrétní poezie podle Brouška souvisí se skutečností, že šlo o autorské osobnosti s individuálními osudy, které se v avantgardním hnutí nezkolektivizovaly.

J. Levý v doslovu ke sborníku *Slovo, písmo, akce, hlas* (1967) sice uznává konkrétní poezii jako výraz odosobňujícího se (depersonifikujícího se) umění, kdy původce díla částečně ustupuje do pozadí tím, že uvolňuje cestu mechanickým procesům, např. v poezii generované na počítači, avšak Levý též upozorňuje na to, že i pokusy o odosobněné umění mohou být dobře zastíraným autorským projevem,

---

<sup>4</sup> Umělou poezií se tu v souvislosti s lyrickým subjektem rozumí doslova „takový druh poezie (...), v níž už psaní není žádným ontologickým pokračováním, jehož prostřednictvím by se mohl aspekt slov k světu vztahovat na nějaké já. Následkem toho nemá smysl vyvozovat z jazykové fixace této poezie ani lyrické já, ani fiktivní epický svět.“ (Bense 1967, s. 121)



nebot' „z náhodných kombinací slov nebo výtvarných prvků vybírá autor ty, které vyjadřují jeho intenci a odpovídají jeho estetickému názoru“ (Levý 1967, s. 242).

Nyní se můžeme opřít o kritické výhrady k teoretickým postulátům konkrétní poezie a z pokusů literárních teoretiků vyvrátit absenci lyrického subjektu, jakož i o samotné texty konkrétní poezie, abychom došli k závěru, v kterých typech textů skutečně dochází v konkrétní poezii k absenci, resp. úplnému vytěsnění lyrického subjektu.

K vytěsnění lyrického subjektu dochází v té tvorbě, která usiluje výhradně o čistou kombinaci jazykových materiálů a neklade důraz na otisk prožívajícího já. Lyrický subjekt tak chybí v **lettristické poezii** (srov. např. Langerová 2002, s. 482; Lederbuchová 2002, s. 168 – 169): lettrismus se soustředí výhradně na zákonitosti a vlastnosti, obsažené v jazyce samém. Česká konkrétní poezie je ovšem v celosvětovém měřítku specifická: zatímco jiný druh vizuální poezie, **typogram**, by svými faktickými vlastnostmi spadal spíše k lettristické poezii bez účasti lyrického já, v české konkrétní poezii lze i zde zachytit lyrický subjekt. Narozdíl od čistě estetických západních variant (srov. např. Garnier 1963) lze u českých typogramů zaznamenat sarkastické a politické figury, v nichž se projevuje lyrický subjekt (srov. Havel 1993; Hiršal – Grögerová 1968; Novák 1968; Ovčáček 1995).

Rovněž některé typy **akustické konkrétní poezie** (fónická poezie, báseň – křik) se jeví jako texty bez lyrického já (srov. Hiršal – Grögerová 1968, tíž 1993; Heidsieck 1976; Chopin 1967). Astrid Winter (2010, s. 27 – 38) upozorňuje na rozdíl mezi západní liberální postmodernou, která se zaměřovala pouze na nutnost uměleckého výrazu a libovolně kombinovala metody a obsahy, a českou konceptuální poezií (pojem: srov. kapitolu o vymezení pojmu), která existenciálně propojovala život a dílo. Formy konkrétní poezie postrádaly jakoukoli libovolnost, proto i např. básně – objekty nebo koláže z písmen lze chápat jako autorský projev, nevylučující lyrický subjekt (nejlépe o tom svědčí koncepce Slovníku metod Jiřího Koláře, srov. Kolář česky 1999b, francouzsky 1991). L. Bílek (2007) neuvažuje o celkovém vytěsnění lyrického subjektu, ale o **zdánlivé nahodilosti projevů lyrického subjektu**, čímž souhrnně vyjadřuje rozporuplný proces vzniku konkrétní poezie.

#### **Výzkumné otázky, které budeme klást při akčním výzkumu v souvislosti s lyrickým subjektem:**

- a) Je pro recipienta představitelná poezie bez lyrického subjektu, bez osobního poetického vědomí?
- b) Jak vnímá recipient problém rozlišení originálu díla a kopie, původního díla a literárního epigonství? Jak se toto vnímání projevuje ve vlastní produkci studentů?

## Nová syntax v konkrétní poezii

Syntax jako pilíř srozumitelnosti básnické řeči, na pozadí hudebního prostoru pod textem. Takto pojmenoval důležitost básnické syntaxe již Stéphane Mallarmé (srov. Mallarmé 1945, s. 382-387). Podle něj funguje literatura jako vnitřní sémiotický rytmus řeči, jenž se stává srozumitelným pomocí syntaxe (srov. též Kristeva 2008).

Syntax konkrétní poezie lze teoreticky vymezit v opozici k syntaxi přirozeného jazyka nebo též na jejím pozadí. Tato tzv. „nová syntax“, kterou bychom mohli nazvat **syntaxí abstraktní**, neboť je postavena na principu kombinatoriky, se projevuje zejména u konkrétní poezie vizuální, avšak k syntaktickým změnám dochází i u poezie permutační, seriálové nebo kybernetické. Tyto změny pak výrazně ovlivňují i posuny ve významech slov a v chápání jazykových elementů jako konkrétního materiálu. S programovým rušením přirozené syntaxe se setkáváme již v avantgardních směrech počátku 20. století. Zatímco v kaligramech Guillaumea Apollinaira (srov. Apollinaire francouzsky 1918, česky 1965) nacházíme ještě syntax přirozeného jazyka, Osvobozená slova Filippa Tomasse Marinettiho otevřeně hlásají programové rušení syntaxe v souladu s požadavky manifestu futuristického písemnictví („Skladba musí být zrušena a podstatná jména buďtež náhodně dle svého vzniku umístěna.“ Marinetti 1990, s. 102). Pozoruhodné zacházení s ostatními slovními druhy a interpunkcí nacházíme později právě v tvorbě autorů konkrétní poezie. Již Marinetti ale proklamoval, že sloveso má být užíváno jen v infinitivu, aby neodráželo náladu autorského subjektu; že přídavná jména, příslovce a spojky by měly být odstraněny, stejně jako i veškerá interpunkce. Marinetti přišel ve svém konceptu osvobozených slov i s nápadem tvořit interpunkci za pomoci matematických a hudebních značek (x, +, :, -, =, <, >), protože tyto naznačují směr a pohyb, v podstatě slouží jako vektory. Tradiční sled věty (uspořádané v řádcích) nahradily vizuální texty, ve kterých jsou slova, znaky a symboly volně rozloženy na stránce.

Podle kategorie syntaktických změn lze novou syntax vyzorovat zejména ve dvou typech konkrétní poezie – ve vizuální konkrétní poezii a poezii kombinatorické.

### 1. Nová syntax ve vizuální konkrétní poezii<sup>1</sup>

*Typy nové syntaxe v konstelaci a konstrukci, typogramu a logogramu a ve čtvcených básních*

Vizuální poezii lze chápat jako projev zvukové instrumentace a výtvarné kompozice. Básnický a výtvarný projev spolu neoddělitelně souvisí již na úrovni foném a grafém. Ve vizuální konkrétní poezii se u jednoho z jejích druhů, poezie prostorové, stává nositelem významu i samotný **prostor** (Francouz Pierre Garnier nazýval své texty přímo spaciální poezií<sup>1</sup> – srov. Garnier 1968, srov. též kapitolu o francouzské konkrétní poezii). U tzv. prostorové syntaxe dochází nejzřetelněji k překročení hranice mezi literaturou a výtvarným uměním. Nemůžeme zde již hovořit o lineárně pojaté syntaxi: hru písmen v prostoru nacházíme u typogramů (resp. u lettrismu); hru slov zase u kaligramu<sup>2</sup>. Jednotlivá písmena nebo skupiny slov se mohou setkávat v jistém prostorovém uspořádání, dochází k propojování grafických a výtvarných prvků.

Tradiční syntaktické vazby jsou buď maximálně uvolněny, nebo se vůbec neuplatňují. Znamenají tu pouze konkrétní přítomnost materiálu (grafického, zvukového) ve stejném prostoru. Tento jazykový materiál má poukazovat na stav jazyka, který znemožňuje závaznou řeč.

Vizuální poezie je založena na využití grafémů a jejich nové organizaci: lettristické experimenty pracují s písmenem jako základní jednotkou básně, kaligramy či ideogramy spojují slovní materiál do nového optického celku a vyjadřují pojmy znakem.

Vizuální báseň není v konkrétní poezii uspořádána podle pravidel gramatiky, ale podle názorných pravidel ideografie: „Gramatické, explicitní, ale značkové (symbolické ve smyslu klasifikace Peircovy) vyjádření vztahů bylo nahrazeno vyjádřením mimojazykovým, implicitním, ale zato

<sup>1</sup> Adj. spacial, -e znamená ve francouzštině prostorový.

<sup>2</sup> Vymezení pojmů kaligram a typogram - srov. pozn. za touto kapitolou.

ikonickým a názorným,“ píše Červenka o vizuálním uspořádání básně Zakletá od L. Nováka (Červenka 1996 [1966], s. 351).

Básnické texty vizuální konkrétní poezie vystavěné na principu nové syntaxe nesou i své specifické názvy.

Zde jsou nejčtenější typy:

### 1.1 Konstelace a konstrukce

V oblasti syntaxe vizuální poezie nejvíce proslul **konstelační typ textu**, kde je i nejpatrnější tzv. **prostorová syntax**.

Pojem **konstelace**<sup>3</sup> zavedl do básnického umění francouzský literát Stéphane Mallarmé, který ji využil ve své skladbě Vrh kostek (srov. Mallarmé 1997). V konkrétní poezii ji začal využívat zejména německý autor Eugen Gomringer (srov. konstelaci s názvem „avenidas“, 1953). Pod tímto názvem si můžeme představit poetický útvar, jehož jednotlivé prvky nejsou syntakticky spojeny, nýbrž jsou představovány v různých kombinacích umístěných do prostoru, což posiluje hravost s jazykovým materiálem. Na rozdíl od ideogramu (neboli kaligramu<sup>4</sup>) je v konstelaci zastoupen i dojem pohybu.

„Konstelace je řád a zároveň pole působnosti s pevnými veličinami. Dovoluje hru. Dovoluje řazení pojmů A, B, C a naznačuje jeho možnosti.“ (Hiršal – Grögerová 1999, s. 243 [1964]) Na konstelacích zakládali autoři konkrétní poezie i některé ze svých gramatických textů: gramatická struktura s pomezí sémantikou je zde umístěna do prostoru (srov. Gramatické texty ve sbírce JOB-BOJ, Hiršal - Grögerová 1968, s. 32 - 39; srov. též Stochastické texty, tamtéž, s. 54 – 65 nebo Partitury, tamtéž, s. 106 - 109).

E. Gomringer nazývá konstelaci absolutní básní, moudrou hrou nebo stavebními kameny mezinárodní komunikace. Konstelace je podle něj zjednodušenou jazykovou formou, která odpovídá vývoji komunikačních prostředků v moderním světě: místo verše je zde konstelace (srov. též kapitolu o jazykové invenci), místo celých vět a souvětí postačí slovo. Tento předpoklad tedy výrazně narušil představu tradičního syntaktického členění textu. Gomringer dále zdůrazňuje souvislost vývoje básnických prostředků s vývojem výtvarného umění směrem k abstrakci (Kandinskij, Klee, Mondrian – srov. Gomringer 1972 [1956]).

V českém prostředí svými konstelacemi vynikal zejména básník a malíř Ladislav Novák, který vytvářel literární paralelu k výtvarným obrazům: „Koncem padesátých let jsem přemýšlel o tom, že k abstraktnímu malířství musí existovat nějaká literární obdoba. V zahraničním rozhlasu jsem zaslechl referát o obrazech V. Vasarelyho.<sup>5</sup> Říkalo se tam, že jsou vytvářeny z černých čtverečků, z nichž některé jsou vychýlené, a dodávají tak obrazu dynamiku. Do sloupců stejných slov jsem tedy vkládal slova podobná, která si musí pozorný čtenář vyhledat. Teprve počátkem šedesátých let jsem se dozvěděl, že takovým kreacím se říká konstelace.“ (Novák 1993, s. 150, In Hiršal – Grögerová 1993) O konstelace se v české konkrétní poezii pokoušeli i Jiří Valoch (konstelace datována rokem 1964 s názvem day night, srov. Valoch 1993, s. 19, In Hiršal – Grögerová 1993) nebo Josef Honys, který své konstelace doplňoval teoretickým výkladem (Text ke konstelaci, srov. Honys 1993, s. 367, In Hiršal – Grögerová 1993).

Od konstelace je dle teoretiků konkrétní poezie třeba odlišit **konstrukci**, kterou reprezentuje např. tvorba Helmuta Heissenbüttela. Jeho texty připomínají logické řetězce (srov. Heissenbüttel 1965, s. 71 – 74). Jako příklad konstrukce v české konkrétní poezii může posloužit báseň Ladislava Nebeského *Konstrukce v binárním kódu*, která pracuje s číslicemi 0 a 1 (srov. Nebeský 1993, s. 106, In Hiršal –

<sup>3</sup> Konstelace znamená v původním významu postavení hvězd, jejich situaci.

<sup>4</sup> O pojmech kaligram a ideogram – viz zde dále v oddíle B Typogram a logogram.

<sup>5</sup> Victor Vasarely (1908 - 1997) byl představitelem op-artu. Tento směr vychází ze zákonů optiky; dodává iluzi hloubky, perspektivy, trojrozměrného prostoru, pohybu. Díla Vasarelyho nabízejí divákovi pomocí barevných, světelných a perspektivních triků iluzi proměn a pohybu.

Grögerová 1993). Tento typ textu, založený na kódech znázorňujících umělé vztahy mezi významy, bychom proto mohli nazvat **kódovým**.

## 1.2 Typogram a logogram

S novou syntaxí u tzv. **typogramů** se setkáváme v díle Vladimíra Burdy. Jak název napovídá, **typo-gram**<sup>6</sup> pracuje s typy psacího stroje (písmeny, číslicemi, interpunkčními znaménky), resp. s jejich tvary umístěnými jako obrazce do prostoru, a pomíjí přitom fonetický aspekt typů. U typogramů je patrný posun od syntaxe větné k syntaxi výtvarné, ke kompozici. Vl. Burda zdůrazňuje, že typogram zůstává v oblasti poezie proto, že jej tvoří básník, byť je způsob zacházení s typem specificky výtvarným (srov. Burda 2004).

V **logo-gramu** (v českém překladu ve slově – obrazu nebo slovobrazu) se setkáváme se zvláštní grafickou organizací slov (ať už lineární nebo nelineární), která podtrhuje sémantický aspekt vizuálně komponovaných slov. Logo-gram se svou podstatou blíží **kaligramu** (též ideogramu), neboť oba spojují jazykový výraz a kresbu a zdůrazňují grafickou podobu básně. Zatímco kaligram<sup>7</sup> však evokuje cosi krásného (kalos znamená řecky krásný) a rovněž rušívá tradiční veršovou výstavbu básně, logogram tuto ambici nutně nemá: slovo-obraz nemusí být přirozeně krásné a naopak demonstruje spolu se společensky závažnými obsahy i svou umělost. Příkladem logogramů mohou být některé z Kolářových Básní ticha, 1994 (tyto nesou ale i prvky konstelací).<sup>8</sup>

**Obrazová poezie** (kterou někteří autoři teoretických příruček vydělují z poezie vizuální – srov. Lederbuchová 2002, s. 215) překračuje k „nonverbálnímu“ výrazu výtvarných umění – patrné je to například v díle Jiřího Koláře (1994; česky 1999, francouzsky 1991), Běly Kolářové (1993, 2003) a Ladislava Nováka (2002).

## 1.3 Čtvrcené básně

V tomto typu textu je čtenář přímo vyzván, aby si sám vytvářel syntax tím, že bude spojovat větné členy. Čtvrcenými texty byly nazývány redukované texty umístěné na stránce, jejichž podstatou byly izolované větné členy (např. rukopisné básně L. Nováka z let 1957 - 1958, srov. též Novák 1993, s. 204 - 205, In Hiršal - Grögerová 1993). Obdobou čtvrcených básní jsou čtvrcené koláže, většinou s vepsaným textem (tamtéž, s. 206).

## 2. Nová syntax v kombinatorické poezii

*Syntaktické modely v permutaci, variaci, fuzi – textu, v logickém textu, procesuálním textu a textové roláži*

Tato poezie souvisí vedle syntaktické stránky i s morfologickou rovinou jazyka a vychází z tzv. statistické (informační) estetiky. Zatímco v klasické textové syntaxi slouží rozličné prostředky k upevnování soudržnosti nebo naopak ke zvýrazňování segmentace složitějších textů, statistická estetika působí „v obraze i ve větě jako estetické překvapení pomocí poruch v průběhu automatického procesu“ (Hiršal – Grögerová 1999, s. 232 [1964]).

Teoretickým východiskem permutační poezie je Derridovo pojetí znaku jako opakující se struktury (srov. Derrida 1993). Znak neodráží, nezastupuje dle Jacqua Derridy označované, protože znak není

<sup>6</sup> V textu úmyslně dělíme názvy typo-gram a logo-gram, abychom naznačili význam kompozit.

<sup>7</sup> **Kaligram** vychází z **ideografie**, tj. z vyjádření pojmu znaky nebo obrazci (proto se též původně nazýval **ideogram**). Název kaligram se užívá od dob Apollinairovy sbírky Calligrammes (francouzsky 1918, česky 1965), ve které jsou některé básně vytištěny různými druhy písma a upraveny s ohledem na vizuální dojem.

<sup>8</sup> Marie Langerová (2002) včleňuje logogramy a ideogramy mezi **Básně-obrazy** a chápe tento pojem jako zastřešující. Básně ticha jsou v Průvodci literárním dílem řazeny mezi kaligramy (srov. Lederbuchová 2002). Obsah pojmů logogram, kaligram a ideogram jsou příkladem toho, že definice pojmu bývá pohyblivá, má-li tento starou historii.

jedinečně a nezvratně přítomný: přítomnost znaku je umožněna pouze strukturou opakování<sup>11</sup>. Syntax permutační poezie zachází s omezeným repertoárem výrazových prostředků, které jsou dále strukturovány do permutačních veršů podle matematických pravidel<sup>9</sup> pro kombinatoriku. Syntax permutační poezie usiluje o vyčerpání pole možností obměnami, přípustnými řadou pravidel. Větné konstrukce textu mají buď pevně stanovený syntaktický model, anebo je tento model cíleně porušován: dochází k vzájemnému spojování, střídání, objevování a mizení slovních prvků. Obměněné prvky se podle pravidel považují za rovnocenné původním.

## Syntaktické modely v kombinatorické poezii

### 2.1 Text – permutace, fuga – text

**Permutační verš** je založen na racionální textové hře a volně variuje syntaktické figury (srov. např. permutační verše ve sbírkách Emila Juliše Krajina her, 1967 a Progresivní nepohoda, 1965 nebo Karla Miloty Antilogie aneb Protisloví, 1995).

Typy textů s názvem permutace jsou součástí tzv. **matematických textů**. Tyto texty ve své ortodoxní podobě vznikají pomocí matematického programování a nejsou omezeny slovním materiálem nebo uspořádáním. **Text - permutace** zachází s uměle složenými slovy: např. složené adjektivum provází složené substantivum. Nové složeniny, které takto vznikají, vyznívají groteskně až absurdně a mohou – ale nemusí – mít význam (srov. Hiršal – Grögerová 1993, s. 340-341). Ačkoli bychom podle výše uvedeného popisu mohli uvažovat spíše o změnách v oblasti tvarosloví (a nepochybně tu o ně rovněž jde), texty – permutace počítají se syntaktickou rovinou v rámci řazení do vyšších celků tím, že si záměrně vybírají jen jisté slovní druhy (a jiné eliminují), aby vzniklý text působil na recipienta svou umělostí a deformovaností.

Jako **parafrázi hudebních variací** můžeme chápat polyfonní textovou skladbu: **fugu-text** (srov. Barborka 1992).

### 2.2 Logické texty, procesuální texty, textová roláž

Hovoříme-li o tzv. nové syntaxi v kombinatorické poezii, nemůžeme opominout v typologii tzv. **logické texty** (srov. Hiršal – Grögerová 1993, s. 320 – 323), které vznikají „z molekulárních vět za použití logických spojek a funktořů<sup>10</sup>“ (tamtéž, s. 320). Podskupinou logických textů, zajímavých z hlediska nové syntaxe, jsou **texty strukturální**, jelikož vznikají z větných torz za použití logických variací jednoho slovního druhu (např. spojek nebo zájmen) a vyznačují se zvýšenou syntaktizací. Jindřich Procházka tvoří své strukturální texty s přesvědčením, že „skutečnost je nezachytitelná, ale vytvořitelná“ (Procházka 1993, s. 115 – 117, In Hiršal – Grögerová 1993). Tyto texty jsou vytvořeny ze slov, ze slabik nebo hlásek (vznikají tak groteskní syntaktické a morfologické novotvary – srov. báseň Jé-je, tamtéž, s. 115). Chybí zde interpunkční znaménka (čárky, tečky), věty začínají malými písmeny. Strukturální básně Jiřího Valocha jsou založeny na skládání písmen do obrazců a svou podstatou se ocitají na pomezí vizuální a kombinatorické poezie (srov. Valoch 1993, s. 37 - 38, In Hiršal – Grögerová 1993).

Syntaktické obměny nacházíme u permutačních textů i v tzv. **textech procesuálních**. V těchto textech jsou ovšem výpovědi syntakticky nestálé a nevyhraněné (užívání elips, parcelací, teček a interpunkčních znamének i na neobvyklých místech). Procesuální text je zaměřen především k pohybu, ději, procesu: k pohybu od výchozího tvaru básně k tvaru výslednému. Děj tu není

<sup>9</sup> V permutacích počítáme s počtem prvků celkově, počtem prvků ve skupině neboli třídě a faktoriálem, což je součin takových činitelů, kdy každý následující je vždy o jedno menší než předcházející.

<sup>10</sup> Podle Příruční mluvnice češtiny (1996, 2. vyd.) jsou *funktory* nazývány v soudobém odborném jazyce termínem *konektory*.



popisován, nýbrž probíhá přímo v materiálu textu (srov. Barborka 1993, s. 57 – 66, In Hiršal – Grögerová 1993; tamtéž, s. 67 - 74).

S mechanismem obměn a opakování zachází ještě jeden typ textu, a to **textová roláž**. Básnické výpovědi (rolážová textová pásma) jsou proloženy podle pravidel kombinatoriky tak, že působí každá sama o sobě i jako nová ucelená textová syntéza s prohloubeným sémantickým potenciálem, který přesahuje pouhý součet složek textu.

**Výzkumné otázky, které si stanovíme pro akční výzkum v souvislosti s novou syntaxí v konkrétní poezii:**

- a) Jak bude student reagovat ve fázi recepce na rušení přirozené syntaxe v básnické tvorbě, na estetická překvapení odkrývaná při četbě básně, resp. bude všímavý k posunům ve významech slov v cizím jazyce?
- b) Které syntaktické modely z kombinatorické a vizuální konkrétní poezie budou inspirativní pro vlastní tvorbu studentů; které budou jimi označeny za smysluplné pro výuku cizího jazyka? Budou mít studenti vstřícný postoj k návodům ke hrám nebo jim budou bližší směry předcházející konkrétní poezii (tzn. že budou inklinovat např. k vizuální poezii apollinairovského typu)?

---

<sup>I</sup> V této kapitole zacházíme s pojmy vztahujícími se k tzv. vizuální poezii. Pro všeobecnou orientaci v textu zde uvádíme v poznámce stručné definice těchto pojmů – podrobnějšími definicemi a vztahem k tzv. nové syntaxi se věnuje tento text v příslušných tematických pasážích této kapitoly. **Vizuální poezii** chápeme jako zastřešující pojem pro druh konkrétní poezie, která je určena pro vnímání zrakem, nikoli poslechem. Zrakové vnímání má pak vliv na sémantický potenciál básně – upřednostňují se významy vyplývající z výtvarné výstavby. Vizuální poezii pak můžeme dělit např. podle Průvodce literárním dílem na **poezii obrazovou, lettristickou a kaligramy** (srov. Lederbuchová 2002). Obrazová poezie má nejbliže k výtvarnému umění (umělecké formy jako báseň - obraz nebo koláž pak zcela v drtivé většině rezignují na lexikální nebo zvukové významy). Lettrismem rozumíme básně – obrazce, do kterých je v prostoru graficky zakomponováno písmeno nebo písmena. Písmeno (francouzsky la lettre) zde komunikuje svůj estetický, nikoli sémantický význam. Vedle lettrismu je nutné zmínit i **typogram**. Hranice mezi oběma pojmy je poněkud vágní: zatímco první se spíše omezuje na využití písmen jako kompozičního materiálu, druhý – typogram – pracuje s jakýmkoli typy psacího stroje, čili též s okrajovými prvky písma: s interpunkcí, diakritickými znaménky, číslicemi, jakož i s linkami, čarou, matematickými znaménky aj. Kaligram je vystaven jako obraz – text z literárního jazyka (ze slov nebo z písmen): pojem je vyjádřen obrazcem. Vztahem pojmů kaligram – logogram – ideogram se zabývají v této kapitole poznámky pod čarou.

<sup>II</sup> Podle J. Derridy (1972) je pojem znaku vytlačován kategorií stopy (srov. též kapitolu o jazykové invenci). Stopa není dle Derridy ani označujícím, ani označovaným; ani znakem, ani věcí; ani přítomností, ani nepřítomností, nýbrž „elementem v síti zprostředkování“ (cit dle Mitoseková 2010, s. 391). Význam se neomezeným množstvím takovýchto zprostředkování vzdaluje od označujícího prvku, takže v textu máme co činit pouze s řadou označujících.

Smysl textu není přenášen, ale vytvářen v pohybu opakování a rozlišování, srovnávání a opozic, a to proto, že pojem stopy ukazuje na univerzální **dění rozdílnosti** (dle J. Derridy *différance*), nikoli na konkrétní substanční rozdíly (*différences*), které rozhodují o jazyce jako systému (tj. fonémy, grafémy etc. - srov. Saussure 1989). Výstižný překlad pojmu, tj. „dění rozdílnosti“ zavádí Z. Mitoseková 2010 (M. Petříček transkribuje do češtiny *différance* jako **diférance**, srov. Bílek 2003, srov. též Petříček 1997). Překlad pojmu Mitosekovou (dění rozdílnosti) vystihuje jeho stavovost a procesualitu.



## Konkrétní poezie a hra

Daniela Hodrová (2001) řadí některé podoby konkrétní poezie k tzv. *explicitní literární hře* (srov. Hodrová 2001, s. 67). Explicitní proto, že dílo vystavuje nebo zveřejňuje svoji umělost, „dílovoť“ (o konkrétní poezii někdy hovoříme jako o typu poezie umělé, srov. kapitolu o vymezení pojmu) a nezřídka je básníkem přímo prezentováno jako hra (srov. např. Julišova Krajina her, 1967).

Ludický aspekt hry je vždy spojen s kreativitou, a to jak ve smyslu konstrukce, tak i dekonstrukce nebo destrukce. V konkrétní poezii se stává předmětem hry dílo samotné: tato hra bývá dílobořecká i žánrotvorná (tvorí žánry jako permutační báseň, básně – konstelace, procesuální báseň atd.).

Jak jsme již předeslali, znak se v konkrétní poezii stává (alespoň teoreticky) nekomunikativní složkou estetické realizace. Sémantická informace je potlačena na úkor estetické, což souvisí s hravostí textu. J. Hiršal a B. Grögerová ve své Přednášce o filosofii, statistické estetice a současném literárním experimentu (1964) připomínají názor Maxe Benseho, že hra je estetickou kategorií a má vždy realizující, ne kódující charakter (nebo tento má druhořadou funkci): hravost textu tak stoupá s jeho realizovaným a ne s jeho kódovaným sémantickým poselstvím (srov. Hiršal – Grögerová 1999, s. 226 - 257 [1964]).

Jedná-li se jen o literární hru s estetickým poselstvím a s vyloučeným poselstvím sémantickým, nabízí se logicky otázka, nakolik je taková hra přijatelná pro faktického recipienta, jaký je její společenský dopad. Z dějin české konkrétní poezie však víme, že toto teoretické východisko nebylo vždy dodržováno (právě v tom spočívá jedno ze specifíků české konkrétní poezie: např. u typogramů V. Havla dochází k travestii smyslu, řada hravých poetických kreací J. Hiršala, B. Grögerové a J. Koláře klade důraz na etický impuls a grotesknost, čímž je posilován sémantický potenciál této [anti]lyriky; srov. též kapitolu o asémantismu konkrétní poezie).

### 1. Ludický aspekt a mechanismus obměn v textu konkrétní poezie

Prvek hry<sup>1</sup> je podle Marie Langerové (2002) neodmyslitelnou součástí experimentů typu lettrismu (manifestovaného Rumunem Isidorem Isou ve 40. letech 20. století, srov. kapitolu v přílohách o francouzské konkrétní poezii) nebo tzv. poezie nového vědomí (což je další z pojmenování pro konkrétní poezii). Tato hra „labilizuje formální hranice literárního výrazu (a využívá např. jazyků výtvarného umění, hudby, matematiky, přírodních věd) a děje se za pomoci mechanismu opakování nebo obměn“ (Langerová 2002, s. 477).

**Mechanismus opakování** nebo obměn souvisí v konkrétní poezii s implicitním (*vnitřním*) motivem hry. Tento mechanismus se v textu děje samopohybem, pohybem „sem a tam“, který přichází, prochází proměnou, přeskupením a zase odchází a který nutně neusiluje o dosažení cílů a účelů, nýbrž navozuje představu veškerého pulzujícího bytí. Toto pojetí je blízké již estetice H. G. Gadamera (srov. Gadamer 1995). **Samopohyb textu** neprobíhá podle Milana Jankoviče (2005) podle regulativních pravidel (jež převládají tehdy, když jednotlivé hry manifestují svá konkrétní pravidla, která se od sebe navzájem odlišují), nýbrž podle tzv. pravidel aleatorických, organizujících odstíny textové hry. Aleatorická pravidla (z řeckého alea, kostka) vyzdvihují prvek náhody a kombinatoriky. Kombinační mnohost textu je vystupňována a volné hraní triumfuje nad hrou instrumentální.<sup>2</sup> Konkrétní poezie proto byla svými tvůrci a teoretiky přímo nazývána **aleatorickou** (srov. J. C. Lambert 1967).

---

<sup>1</sup> O proměně konceptu literární hry - srov. též heslo Hra v Lexikonu teorie literatury a kultury (Nünning, A.[ed.] 2006, s. 311-312).

<sup>2</sup> Roger Caillos (1998 [1967]) a v návaznosti na něj i teoretik recepční estetiky Wolfgang Iser (1972) chápou text jako hru, která zahrnuje transformace složek textu, která je oním nekončícím pohybem „sem a tam“ mezi instrumentální a volnou hrou. Touto hrou s aleatorickými pravidly je rozehrán i **smysl textu**, protože ten je chápán ne jako konkrétní místo, na které by bylo možné v textu poukázat, ale jako děj, který nezůstává na místě a který je pomocí hry možné zpřítomnit (srov. Jankovič 2002, s. 960 – 964).

Nemůžeme na tomto místě vyjmenovat příklady všech ludických prvků v konkrétní poezii konce 50. let a let 60. S nadsázkou bychom totiž mohli říci, že většina postupů konkrétní poezie uvádí do svého okruhu návody ke hře. Pokusme se proto uvést alespoň některé z těch, s nimiž se později setkáme při akčním výzkumu.

Jako hru bychom mohli chápat zacházení s abecedou a jejími obměnami: jedná se o topologické texty Josefa Híršala a Bohumily Grögerové (řetězce, koacerváty) nebo texty Josefa Honyse (srov. Vrh kostek, 1993).

Epickou hrou, kdy děj probíhá přímo v materiálu textu, je metoda tzv. procesuálního textu: vzniká tak text, jehož základem jsou opakování (slova, trsy slov), citace a aluze; resp. text, který je následně transformován za pomoci herních pravidel (srov. např. texty Zdeňka Barborky, 1993, In Híršal – Grögerová 1993).

Hravé permutační pohyby nacházíme v poezii Karla Miloty a Emila Juliše (Krajina her, 1967; Nová země, 1992 [1970]).

Jako návody ke hře, která stírá hranice mezi uměním a životem, můžeme chápat literární happeningy (např. sbírka L. Nováka Receptář, 1992 nebo sbírka V. Burdy Akční deník, 2004) nebo poezii návodů (sbírky J. Koláře Návody k upotřebení, 1995 nebo M. Topinky Krysí hnízdo, 1991 [1971, náklad zničen]).

Hra je též obsažena v pohybu textových mas, který v sobě nese literární koláž (syngamické texty a gramatické texty J. Híršala a B. Grögerové, které pracují s různě fragmentovanými nalezenými texty různého původu a které využívají různých jazyků – metajazyků, archaických jazyků atd.).

V konkrétní poezii vizuální se s výzvou k hravému čtení textu setkáváme zejména u kaligramů (srov. Híršal – Grögerová: JOB-BOJ, 1968 – herní kvality obsahuje např. kaligram přesýpacích hodin). Některá slova – obrazy nepřímo simulují filologickou zábavu.

Topologické texty se opírají o sousední vztahy slov, vyzývají ke hře svou variabilitou i mutační schopností uvnitř slov. Hravé labyrinty připomínají v konkrétní poezii i rozličné anagramy, akrostichy a palindromy, jež umožňují prostorové čtení (srov. též kapitolu o jazykové invenci).

Hru v konkrétní poezii nemusíme nutně spojovat s atmosférou uvolněnosti, bezstarostné hravosti, lehkosti a optimismu. Hravé aktivity básnického experimentu bývají naopak progresivně nepohodlné, s existenciálním vyzněním (např. permutace v Julišově sbírce Progresivní nepohoda, 1965) nebo zlověstně ohrožující (variací věstící zkázy ve sbírce Gregor od Karla Miloty, 1999: srov. Zlověstný fragment nápisu v cihlářské peci, tamtéž, s. 37). U Juliše nadto jazyková hra splývá s řádem kosmu, s prazákladem, který v sobě skrývá jisté zákonitosti, a básník se je ve své tvorbě pokouší odhalit. S tím souvisí i chápání hry jako čehosi existenciálně vážného, zápasícího, co dalece přesahuje experimentální zadání jednotlivých metod konkrétní poezie.

## 2. Vztah hry v konkrétní poezii a skutečnosti

Jako jistou dimenzi života, jako tvořivý postoj ke světu, jako způsob vztahování se k bytí chápe hru v uměleckém díle v 2. pol. 20. století Daniela Hodrová (2001). To je ovšem pojetí značně rozšířené a posunuté, protože hra byla zpravidla chápána jako fiktivní rovina života, oddělená od života hranicemi prostoru, času a herními pravidly (srov. Huizinga 1971). Výsledky hry tu platí jen v jejím světě a nikdy se nepřenáší ven – hru v klasickém pojetí tedy možná dělá hrou právě to, že přehrává skutečný život, že je to jakýsi umělý model života a světa, svět sám pro sebe (srov. Caillos 1998 [1967]; Benveniste 1947). Pojetí D. Hodrové navazuje na jazykovou hru v chápání Ludwiga Wittgensteina: ten se zabýval propojením řeči a činnosti (srov. Wittgenstein 1993)<sup>1</sup>. Jeho pojetí hry tedy rovněž není oddělené od ostatního života: promítají se do něj skutečné poměry a výsledky jazykové hry mají často trvalé důsledky. L. Wittgenstein svým myšlením inspiroval k tvorbě takové básničky konkrétní poezie, jako je Bohumila Grögerová. Souvislost s propojením hry a života bychom však našli i v tvorbě Emila Juliše: výslednou verzi cyklu Hra o smysl nadepsal Juliš citátem z Hölderlina: *Říkám Ti obsah, smysl hovoru. Čím je však smysl bez života?* (Juliš 1990, nečíslováno).

Ve vztahu k literatuře obvykle ludický svět aktuální skutečnost zdvojuje (jeví se podobně jako literárně-fikční svět, srov. Doležel 2003; Eco 2001; Genette 2007), resp. k ní vytváří alternativu, a zbavuje ji tak statutu jediné reality (srov. Ebert – Zeminová 2011, s. 92 – 99). **Hra propojena**

s kreativitou se však v konkrétní poezii neprojevuje vytvářením fikčních světů „hrajících si“ na skutečnost, nýbrž v soustředěnosti na materiální vlastnosti jazyka pojatého jako umělecký znak konkrétní poezie dává najevo svou umělost, zdůrazňuje **formální rysy jazykové hry**, dokonce až na hranici sdělení viditelných významů (srov. zde též kapitolu o literární komunikaci ve výuce: **konkrétní poezie** ne jako fikce, nýbrž **jako dikce**). Hra představuje v konkrétní poezii území, v němž se smysl textu teprve rodí (srov. např. procesuální text v typech textů konkrétní poezie).

Navzdory řečenému zvláště v parodickém a groteskním vyznění hry však některé texty úzce mohou více či méně souviset s heterokosmickým ztvárněním skutečnosti, s virtuálním prostorem zdvojené skutečnosti, která zkoumá své hranice a své významy.

### 3. Hra a intertextualita

Ludický aspekt je v literatuře docilován i tzv. intertextualitou. Julia Kristeva<sup>3</sup>, původce pojmu intertextualita, rozlišuje 3 dimenze textu: „le sujet de l'écriture“ /subjekt psaní/, „le destinataire“ /adresáta/ a „les textes extérieurs“ /vnější texty/ – (Kristeva 1978, s. 84). Postavení slova je proto definováno horizontálně (slovo v textu náleží zároveň subjektu psaní a adresátovi) a vertikálně (slovo v textu je orientováno k předcházejícímu nebo synchronnímu souboru literárních textů)<sup>II</sup>.

Z toho dle J. Kristevy vyplývá, že „každý text je jen absorbcí a transformací jiného textu“ (tamtéž, s. 85) a namísto pojmu intersubjektivit se zavádí pojem intertextuality.<sup>4</sup> Estetickou hru Kristeva neuzavírá do vztahu reprezentace, jak ji chápe např. fenomenologická, resp. hermeneutická metoda literární vědy (jako odkazování vůči světu ve smyslu zobrazení, nápodoby, mimesis; srov. např. Gadamer 1995). Stěžejním tedy není vztah znaku k referentu, nýbrž vztah znaku k jiným znakům a textům, což se projevuje ve formě textové permutace. Estetická hra textové permutace dává prostor pro intertextové čtení: hra označujících (franc. signifiants) může další texty či jejich další aspekty „zvýrazňovat, kondenzovat, nahrazovat, prohlubovat či posouvat k jiným, dosud nezřetelným čtením“ (Bílek 2003, s. 63).

Myšlenku intertextuality dále rozvádí Roland Barthes ve své tezi, že „každý text je intertext“ (Barthes 1968, cit. dle Guillén 2008, s. 267).<sup>III</sup> Barthes se snaží odlišit na jedné straně dílo (hotový objekt) a text jako pole neustálého dotváření v průběhu čtení, protože text chápe v jeho spjatosti s jinými texty, tedy právě jako intertext. Zaměřuje pozornost na text nikoli jako produkt, nýbrž jako na tkanivo. Čtenář v tomto pojetí získává privilegované postavení: odhaluje struktury textu a účastní se samotného vytváření smyslu textu.

Jak ovšem intertextualita souvisí s ludickým aspektem v konkrétní poezii? Gérard Genette (1982) rozlišuje v rámci intertextového přístupu k literárnímu dílu, které je jakousi křížovatkou či setkáním textů, dva způsoby odvození textů (transformaci a imitaci) a tři způsoby jeho modifikace: modifikaci hravou, satirickou a vážnou. Intertextovost si pohrává s aluzemi a citáty. I Marie Langerová nazývá citaci intertextovou figurou, „skrže níž se odhaluje hlubší proces: psaní je chápáno jako vytváření energie, která cirkuluje v jeho mobilní struktuře“ (Langerová 2002, s. 517). Právě Havlovy texty a texty J. Hiršala a B. Grögerové jsou založeny na zacházení s existujícími texty, na jejich „pře-pisu“ (u Havla nacházíme texty s imitacemi parodií na politickou rétoriku, u Hiršala a Grögerové vzniká intertext z reklamních titulků, cizích literárních a odborných děl). Pokud bychom se drželi termínů, které nastolil G. Genette, nejspíš bychom tyto počiny zařadili do satiricko-hravých. Renate

<sup>3</sup> U jména Julia Kristeva zachováváme v souladu s poetikou 20. století *Pohledy zblízka: zvuk, význam, obraz* (2002) původní (nepočestěné) příjmení autorky, neboť se jedná o jméno slovanského (bulharského) původu, které pro českého čtenáře nemá matoucí podobu ohledně rodu. P. A. Bílek jméno rovněž jméno nepřechyluje, nicméně v závorce u jména uvádí /ová/: Julia Kristeva/ová/ - srov. Bílek 2003, s. 63.

<sup>4</sup> J. Kristeva sama ovšem dodává, že ji k těmto závěrům inspirovaly zejména Bachtinovy studie o Dostojevském a Rabelaisovi – srov. Bachtin 1963, česky 1971; týž 1965, česky 2007.

Lachmannová<sup>5</sup>, která v německé literární vědě rozvíjí teoretické úvahy J. Kristevy a věleňuje intertextualitu do širšího prostoru kulturní paměti (srov. Lachmannová 1990, česky 2002), spojuje ludický princip s principem (modelem) **transformace**: transformace je „přivlastněním cizího textu, uskutečňující se prostřednictvím distance, suverenity a zároveň uzurpující gesta přivlastnění, které tento text skrývá, zastírá, **hraje si s ním**, komplikovanými postupy jej činí nerozpoznatelným, nakládá s ním bezohledně, míchá řadu textů dohromady a projevuje se sklonem k esoterice, kryptice, **ludismu** a synkretismu“ (Lachmannová 2002, s. 39; zvýraznila L.D.). Intertexty lze dle Lachmannové číst jako kryptogramy a hodí se pro ně metafora palimpsestu, protože psací plocha (zde kultura) je užívána pro stále nové texty poté, co tyto již zanesené znaky byly posléze setřeny a vyškrábány. Starší znaky se objevují mezi novějšími jako rozkouskované části textu nebo fragmenty něčeho, co již bylo jako celek sejmuto (srov. tamtéž, s. 52). Intertextové figury vzniklé procesem transformace lze objevovat v konkrétní poezii Karla Miloty: např. hry s úryvky z básní Georga Trakla (1995, s. 54-57); hru s prozaickými úryvky Natalie Sarrautové (tamtéž, s. 80) nebo se starozákonními texty (triptych Šalamounovy sny: Text I – 1995, s. 75; Text II - tamtéž, s. 76; Text III - tamtéž, s. 77).

O transformaci **intertextuality** v **intermedialitu** uvažuje literární věda od počátku 80. let 20. století (srov. Hansen – Löwe 1983) a prudký nárůst bádání v oblasti intermediality je typický zejména pro současnou dobu. Proč došlo k posunu od intertextuality k intermedialitě, zdůvodňuje Alice Jedličková (2011) v předmluvě ke sborníku *Intermediální poetika příběhu*: „ (...) tradiční umění (**literatura** [zvýraznila L. D.], výtvarné umění, divadlo, dnes už i film) jsou – aniž by byly opomíjeny jejich estetické kvality a poznatky zprostředkované disciplínami, které je tradičně zkoumají – „relokalizována“ v prostoru kulturní komunikace (zařazena mezi „médiá“) i vědeckého diskurzu (zkoumána primárně ve svých vztazích k jiným médiím)“ (Jedličková 2011, s. 10).

Dlužno ovšem dodat, že právě **didaktická bádání** pro oblast konkrétní poezie již na začátku devadesátých let uvažují o jedné z kategorií konkrétní poezie jako o **poezii intermediální** (srov. Krechel 1991, s. 16 – 17; srov. též úvodní kapitolu o vymezení pojmu).

**Náš přístup** k jazykové hře v konkrétní poezii však zůstává **textocentrický**, zaměřený spíše na texty konkrétní poezie, jejich vzájemné vztahy a vztahy k jiným textům nad rámec konkrétní poezie, které nadto vznikaly v 50. a 60. letech 20. století, kdy v ohnisku zájmu byla právě **intertextualita** (Kristeva, Barthes etc.), proto tento pojem nepovažujeme za anachronní, i když uvažujeme o konkrétní poezii a realizaci umělecké myšlenky napříč uměleckými obory (srov. pojmy intermedialita a transmedialita v úvodní kapitole této práce).

#### 4. Hra v konkrétní poezii a čtenář

J. Hiršal a B. Grögerová proklamují v úvodu k antologii konkrétní poezie *Vrh kostek*: „**Tato poezie**...si nečiní nárok na estetické prvenství, ani nechce, jak řekl Guillaume Apollinaire, rušit či zatlačit do pozadí jiné současné či klasické žánry, ale **rozšířit a obohatit paletu poezie o princip hry svobodného intelektu** a přispět svým zájmem o výtvarné umění a sémantické, logické i emocionální možnosti jazyka k vytváření nových druhů poezie. (...) Neklade na čtenáře jiné nároky, než aby se pokusil vnímat díla jednotlivých autorů v duchu a záměru jejich vzniku. A snad aby ho **podnítila k vlastní vynalézavosti v oblasti poezie jako hry, jejíž pravidla si určuje on sám.**“ (Hiršal – Grögerová 1993, s. 7)

Sen o umění, které budou tvořit všichni, je typickou avantgardní myšlenkou, kdy se čtenář/recipient textů může stát rovněž tvůrcem. Čtenář je v pojetí Hiršala a Grögerové úzce propojen s autorovými tvůrčími postupy, přičemž mu je dán prostor pro individuální vnímání. Tuto čtenářskou autonomii a výzvu ke spoluúčasti lze pak využít i v didaktice cizího jazyka.

Vzhledem k tomu, že při našem výzkumu budeme využívat metodu tvůrčího psaní, zaměříme nyní pozornost právě na vztah tvůrčího psaní a hry. Které techniky (mající vztah ke konkrétní poezii) lze

---

<sup>5</sup> Text *Memoria fantastika* (2002) v překladu Tomáše Glance vyšel s nepřechýleným jménem autorky (Renate Lachmann), my v textu jméno přechylujeme podle pravidel morfologie češtiny, aby nedošlo k nedorozumění v rodu autorky. V závěrečné bibliografii však opět uvádíme jméno nepřechýlené v té podobě, v jaké bylo uvedeno v dané monografii.



využít při tvůrčím psaní? Z. Fišer navrhuje např. techniky přestavby textu: změnu žánru, hry na doplňování textu (např. Akční básně, srov. Fišer 2001, s. 148; kvízy, ankety, tamtéž, s. 153), koláže (srov. tamtéž, s. 136 – 137), tvorbu slovních hříček, hádanek, nonsensové poezie, kolektivní texty, spojování výtvarných a dramatických postupů s prezentací textu aj. Blíže se k těmto technikám vracíme v příslušných didaktických pasážích.

**Stanovme si nyní výzkumné otázky pro akční výzkum v souvislosti s ludickým aspektem konkrétní poezie:**

- a) Pro náš výzkum je podstatná myšlenka hry svobodného intelektu, kdy dochází k propojení uměleckých druhů a žánrů. Konkrétní poezie doslova vyzývala k aktivnímu dotváření textu, text byl chápán jako pole neustálého dotváření v průběhu čtení a následně psaní, resp. tvorby: ludický princip byl spojován s modelem pře-pisu existujícího textu, jeho transformace se satirickými a groteskními prvky. Častá byla rovněž estetická hra textové permutace. Zaměříme se tedy na to, zdali studenti přistoupí na takto vymezenou estetickou hru, zprostředkovanou didaktickými postupy, zohledňujícími experimentální návody ke hrám.
- b) Je pro faktického recipienta básnického textu srozumitelný realizující (a ne kódující) charakter hry s vyloučením nebo redukcí sémantického poselství hry?
- c) Důležité místo ve hře v konkrétní poezii zaujímá intertextualita. Z teorie recepční estetiky víme (již z názvu je patrné, že je zaměřena na příjemce textu na prvním místě; teprve pak zohledňuje i autora a text), že intertextualitu je nutné zkoumat nejen u daného textu a jeho vztahu k ostatním uměleckým dílům, nýbrž i u recipienta, a to v souvislosti s tzv. horizontem očekávání (srov. Jauss 1969). Intertextualita zde zaujímá důležitou schopnost čtenáře zapojit aktuální text do sítě jiných textů (celkový horizont očekávání je pak závislý ještě na předcházejících zkušenostech čtenáře s podobným žánrem literárního textu – v konkrétní poezii můžeme uvažovat o jejich předchůdcích, o předválečných avantgardách – dadaismu, futurismu, suprematismu – nebo o meziválečné avantgardě, zejména o surrealismu). Horizont očekávání se dále projevuje v konfrontaci estetické a praktické polohy jazyka. Ve výzkumu tedy nepůjde primárně o analýzu literárního textu a jeho literárně-vědnou nebo literárně-historickou interpretaci, ale o reflexi textů založenou na osobní a sociální zkušenosti studenta a získanou s určitými texty v daném sociohistorickém kontextu, na jejichž základě teprve student bude přistupovat k interpretaci a práci s texty konkrétní poezie.
- d) Stává se oblast konkrétní poezie skutečně podnětem k vlastní vynalézavosti studenta v oblasti poezie jako hry, jejíž pravidla si určuje on sám? Platí v tomto žánru smělá avantgardní myšlenka, že se umělcem může stát každý, nebo se i v tomto případě jedná o dobře skrývanou iluzi?

---

I Pojem jazykové hry se v pozdní filosofii Ludwiga Wittgensteina objevuje v souvislosti s tzv. obratem k jazyku a se zájmem o přirozený jazyk a jeho významy, závislémi na jeho používání. Podle L. Wittgensteina je naše řeč jakousi hrou se slovy (srov. Filosofická zkoumání, německy 1953, paragraf 1-7; česky 1993, 1. vyd.; 1998 2. revid. vydání). Jazyk je zde zkoumán nikoli jako systém (saussurovské langue), ale jako forma života, jako jazyková hra. Slovo může být užito různým způsobem a svého významu nabývá v kontextu řečové (jazykové) hry (*Sprachspiel*). Samo pojmenování není ještě jazykovou hrou, je jen přípravou k ní, stejně jako šachové figurky rozestavěné na šachovnici nejsou ještě tahem ve hře. Významy výrazů lze vidět jako druh funkcí či rolí (resp. komunikativních funkcí výpovědi jako jsou rozkaz, pobídka, prosba, přání aj.), tj. jak jsou tyto významy v rámci jazykové hry používány (podle toho probíhá i učení se jazyku). Wittgenstein spojuje jazyk s činností („Jako řečovou hru budu označovat také celek zahrnující řeč i činnosti, s nimiž je spjata“. Wittgenstein 1953, par. 7).

Sepětí hry a činnosti rovněž zdůrazňuje J. Huizinga, který je pokládán za zakladatele herního pojetí kultury a který vykládá z hlediska hry zejména právo, válku, obřady, básnictví a politiku (srov. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*, 1971). Huizinga již před poststrukturalními jazykovědci zdůrazňuje procesualitu (nikoliv systémovost) jazyka, a tedy i procesualitu znaku. V informačně komunikativních modelech nemá znak (popř. znakový systém) suverénní postavení, naopak je závislý na lidském jednání.

II Kristeva zavádí pojmy jako *géno-texte* a *phéno-texte*, jež se vztahují k původnímu textu a navazující produkci (srov. Kristeva 1969). V Bachtinově duchu se stává v tomto vztahu literatura překročením pravidel, zpochybněním, karnevalem.

III Barthes (1968) své pojetí intertextu rozvádí následovně: „(V intertextu)...jsou přítomny jiné texty, na různých úrovních, ve více či méně rozpoznatelných formách; texty předchozí kultury a texty okolí kultury, každý text je novým tkanivem ze starých citátů.“ (cit. dle Guillén 2008, s. 267) Jak však podotýká C. Guillén (2008), Barthes se vyhýbá totalizačním ambicím své teorie; teorie mu není terorií. Pokud bychom akceptovali beze zbytku tvrzení, že každý text je intertext, vytrácí se možnost, že by termín intertext připouštěl odstíny a vymezení, aniž by splynul s každým textem.

## Jazyková invence v konkrétní poezii

Jazyková invence v konkrétní poezii patří do jedné z nejzajímavějších oblastí teoretického zkoumání, současně ale i do oblasti nejobtížnější: zkoumání toho, na jakých jazykových jednotkách jazyková invence operuje, je ztíženo tím, že vzhledem k teoretickému pozadí konkrétní poezie (statistické estetiky) ne všechny hláskové konfigurace musejí být umělecky záměrné, resp. mohou vznikat náhodně. Rovněž čtenářem odhalené projevy jazykové invence nemusejí být pro pochopení básnického textu relevantní nebo mohou naopak recepci ztěžovat (např. hláskové korespondence významově méně aktivních souzvuků, zakládající hru hlásek).

V konkrétní poezii budeme (ve shodě se členěním M. Červenky, srov. Červenka 2002, s. 10) v oblasti jazykové invence uvažovat o třech pojmových kategoriích, převzatých z hudebního názvosloví: o **instrumentaci, melodice a rytmice**. Oblast melodiky (poetického využití větné intonace, nazývané veršová intonace) však pro sporé zastoupení v konkrétní poezii zmiňujeme s analýzou rytmiky, tzn. veršové organizace básně. Do veršové organizace básně řadíme zejména rytmus a rovněž rým, i když tento bývá chápán jako pomezí jev mezi rytmikou a instrumentací (srov. Červenka 2002, s. 12 – 13). Instrumentaci pak definuje M. Červenka (2002, s. 11) jako „způsob básnického využití zvukové vrstvy jazyka“, který se opírá o „kvalitativní rozlišení hlásek (fonémů)“.

Ve sbornících konkrétní poezie (Experimentální poezie, 1967; JOB-BOJ, 1968; Báseň obraz gesto zvuk, 1997) lze konstatovat nižší počet básní založených na využití tradičních atributů poezie – na hláskové instrumentaci, intonaci, rytmu a rýmu. Ve větší míře se objevují básně založené na novém prostorovém uspořádání, na novém syntaktickém členění, na dvojím rozložení významu (na literární a výtvarný). Jedním z možných důvodů této nesymetrie může být jistá krize zvuku, nejistota vztahující se ke zvukové stránce básně jako té, jež měla být stavebním materiálem a pilířem výstavby básnické skladby. Tuto nejistotu srozumitelně pojmenoval již v r. 1930 teoretik Karel Teige, představitel jednoho z předchozích avantgardních směrů konkrétní poezie - poetismu: „Zvuk - tento kdysi specifický element poezie - proměnlivý a efemérní, stavěti na zvukových hodnotách slova znamená stavěti na písku. Spisovná, literární řeč, stavší se postupem času soustavou grafických značek, ztrácí možnosti akustických kouzel, na nichž ještě bázuje rytmus a rým.“ (Teige 1930, s. 121; cit. dle Langerová 2002, s. 405).

### I. Hlásková<sup>1</sup> instrumentace v konkrétní poezii

#### 1. Jazyková invence u předchůdců konkrétní poezie

Podobně jako u dalších specifických znaků konkrétní poezie můžeme hovořit o hledání nového básnického výrazu i v oblasti jazykové invence, resp. v oblasti hláskové instrumentace. Jelikož konkrétní poezie využívá různé druhy básnického materiálu, budeme se s hláskovou instrumentací setkávat zejména u akustické konkrétní poezie. Zde tento nový básnický výraz v mnohém navazuje na bohatou tradici moderního a avantgardního umění.

Již **dadaisté** využívali efektu fonetického překvapení explozivních hlásek (k, t, d). Kurt Schwitters skládal své zvukové básně (tzv. Lautgedichte) z písmen a vytvářel partitury – návody k jejich recitaci. Tzv. exklamativní řeč (z francouzštiny, exclamatif znamená zvolací) se rovněž vyznačovala novým syntaktickým členěním textu: text byl nově vizuálně uspořádán do krátkých úseků; slovesnost, sémantismus básně i interpunkce (zejména tečky) byly programově potlačeny. Podobnými atributy se vyznačovala i tvorba Huga Balla (např. ve zvukové básni Karawana, 1916). Důraz byl přenesen ze samotné básně na její recitaci.

V **surrealistickém** automatickém textu se již ve zvýšené míře objevují skladby s automatickým opakováním stejných hláskových útvarů. Kromě automatického textu, kde je diktátem myšlení vyloučena rozumová kontrola a s tímto předpokladem jsou zaznamenávány vnější a vnitřní hlasy a zvuky, prosluly zejména tzv. *echolálie* nebo *glosolálie*: torzovitě básnické útvary založené na potlačení slovního významu a na užití hláskového systému daného jazyka.<sup>1</sup>

**Futuristické** kreace F. T. Marinettiho a Velemira Chlebnikova rovněž hledají výraz v odpoutání se od logické stavby gramatiky za pomoci *nové zvukořeči*. V Osvobozených slovech F. T. Marinettiho (1919), abstraktně vyjadřujících duševní stavy pomocí hluků, číslic a značek, nacházíme období poezie fónické.

<sup>1</sup> V češtině neexistuje na rozdíl od jiných jazyků (angličtiny, francouzštiny, ruštiny nebo němčiny) homonymum slov označujících hlásku a zvuk (srov. Červenka 2002, s. 11). Této neshody pojmů jsme si vědomi a budeme-li hovořit o zvukové instrumentaci, která je v případě konkrétní poezie širším pojmem nežli hlásková instrumentace, tento rozdíl výslovně zdůrazníme.



Zvuk slov se rozvinul v telegrafickém stylu; při čtení staccatových shluků slov, které nepřipouštěly souvislý tok věty, bylo možné současně zapojit různé úrovně vjemů a počítků. Marinetti vytvořil zvukomalebné jazykové sestřihy a uvolnil slova včetně jejich typografického vzhledu (srov. kapitulu o tzv. nové syntaxi). Chlebnikov vytváří jazyk za hranicemi rozumu a pojmového významu, tzv. zaumnyj jazyk, který měl objevovat nové smyslové hodnoty slov („Bobéoti zněla ústa./ Veeómi zněly oči./ Pieéo zněly brvy.“ Chlebnikov 1990, s. 104). Podle Chlebnikova je v morfémech a fonémech slov skryt základ jakéhosi univerzálního jazyka, takže „slova vzniklá jejich libovolnými kombinacemi sice nepatří žádnému přirozenému jazyku, ale zároveň napovídají cosi *nezachytitelného*, přece však *existujícího*“ (cit. dle Vlašín 1984, s. 409).

## 2. Akustická konkrétní poezie fónická a fonetická

V konkrétní poezii byla hlásková instrumentace v návaznosti na předchozí avantgardní směry zaměřena na hru zvuků hlásek, popř. jejich skrumáže (tj. shluky). V rámci konkrétní poezie lze rozlišit podle manifestu konkrétní poezie - Prvního stanoviska mezinárodního hnutí (datováno 1963) – **poezii fónickou a fonetickou** a některé další specifické druhy akustické konkrétní poezie nacházející se především na pomezí zvukové a výtvarné invence.

Zaměříme se nyní na pojmy fónická a fonetická poezie, jejichž podstata je alespoň v základních rysech zřejmá: jde o zvuk v nejobecnějším slova smyslu a jeho využití v tvorbě básníků konkrétní poezie. Vyjdeme-li z teorie fonetiky, pojem fón značí jednotku pro vyjádření hlasitosti v rámci sluchového pole vnímaného člověkem (srov. Palková 1994, s. 97-98), zatímco foném označuje „elementární zvukový segment, který je vymezen na základě své schopnosti diferencovat vyšší, znakové jednotky jazykového systému, tj. morfémy“ (tamtéž, s. 118). Pro nás je důležitá charakteristika fonému, a to proto, že tento nenesé význam, nýbrž pouze umožňuje odlišit jeden morfém od druhého. Poezie fónická i fonetická jsou zaměřeny výhradně na mluvenou podobu jazyka: tato vyzní až při recitaci.

Součástí fónické i fonetické poezie je i využití permutací hlásek, podobně jako u poezie vizuální, což umocňuje expresivitu textů (srov. např. báseň Ptáček v dutinách ocelového města, Novák 1993, s. 187, In Hiršal – Grögerová 1993).

### 2.1 Fónická poezie, abstraktní poezie, absolutní báseň

Podle zmiňovaného manifestu – Prvního stanoviska mezinárodního hnutí (datováno 1963) – je báseň ve fónické poezii komponována na magnetofonovou pásku a slovo a věta jsou pojímány jako „objekty a centra auditivní energie“ (cit. dle sborníku *Báseň obraz gesto zvuk*, 1997, nečíslováno [1967]). Tato definice je poněkud neurčitá, nicméně lze ji dourčit, pokud si vybavíme analogický pojem *konkrétní hudba*, která pracovala se zvukovým materiálem odvozeným z reálného světa. Zvuky ze světa techniky a průmyslu ostatně hojně ke své produkci využívali již futuristé (srov. Marinetti 1980). Pro tzv. konkrétní hudbu nebyly důležité melodie, harmonie, rytmus, ale především technické parametry zvuku (výška tónu, jeho trvání, barva a rovněž intenzita – hlasitost: konkrétní hudba, podobně jako fónická poezie, zachází s auditivní energií). Konkrétní hudba pracuje s lidským hlasem, hudebními nástroji, hluky a šumy z ulice – tedy přirozenými tóny, které jsou pak technicky upravovány, modulovány a deformovány. Tato hudba je jednou z podob *elektronické hudby*, druhou podobou je právě *hudba určená a komponovaná pro magnetofonový pás*, přetvářená pomocí *počítače*. Obojí lze považovat za příbuzné formy poezie fónické a fonetické (srov. Doubravová 2009, s. 85; Hoffmann 2000, s. 27-28).

Na rozdíl od konkrétní hudby, pro kterou rytmus nebo melodie nemají valný význam, si fónická poezie v toku hry se zvuky důležitost rytmu či melodie zachovává a transformuje shluky zvuků ve specifické neologismy (srov. např. Hiršal - Grögerová 1968; tíž 1993). Fónická poezie je předstupněm poezie fonetické: většinou si vystačí s rozložením textu na hlásky a jejich zpětnému spojování podle pravidel kombinatoriky, což může vést k nekonečné hře nově vznikajících významů – srov. Text I (Hiršal – Grögerová 1993, s. 9) nebo Text III (tamtéž, s. 12).

Průvodce literárním dílem (2002) shledává pojem fónická poezie shodným s pojmem *abstraktní poezie* nebo *absolutní báseň*<sup>2</sup>, protože „její materiál (zvuk hláskových skupin nebo jejich grafický záznam) je sám

<sup>2</sup> Pojmy absolutní poezie a abstraktní poezie – srov. též definice ve Slovníku literární teorie (Vlašín 1984, s. 9-10). Tento slovník abstraktní poezii považuje za pojem navazující na absolutní poezii. Abstraktní poezie analyzuje

absolutním obsahem textu, nepojmenovává žádnou duchovní skutečnost empirickou nebo fantastickou“ (Lederbuchová 2002, s. 5). *Abstraktní poezie* se pokouší formulovat jazykový prasytém nepoznamenaný ještě jhem konvenčního spřažení lexému s významem (čimž je blízká zaumnému jazyku futuristů – srov. úvodní kapitolu o vymezení pojmu).

*Absolutní báseň*, jejíž počátky spadají až do konce 19. století, má svůj původ v tzv. *absolutní poezii*. Tato povyšovala zvukové kvality jazyka (tzv. hláskový symbolismus).<sup>3</sup> Jazyk absolutní básně není soustavou pojmů, nýbrž zvuků. Vzniká řeč blízká hudbě. Slova, z nichž je báseň složena, postrádají logický význam a nevytvářejí logické věty. Dojem plynulého toku vět a veršů zůstává.

Ve světové poezii proslula coby absolutní báseň v německém hláskovém systému hříčka Christiana Morgensterna Veliké Lalulá (srov. např. Morgenstern 1967; týž 1998), kterou způsobem odpovídajícím hláskové struktuře češtiny převedl (což je vhodnější označení nežli přeložil) básník – konkretista Josef Hiršal (srov. Morgenstern 1990; Morgenstern – Born 2009). Podoba básně v češtině podle Brucknera a Filipa (1997) usvědčuje i tzv. absolutní jazyk z jisté závislosti na národním jazyce i z „jisté pojmovosti vyplývající z dikce, hláskové instrumentace a také ze slovních paralel známých jazyků“. (Bruckner – Filip 1997, s. 11) Do jisté míry lze Hiršalův překlad Morgernstenovy básně chápat jako druh svébytné tvorby, fónické básně, ve které je využito zákonitostí češtiny ve vzájemném spojení hlásek. Mnozí tvůrci konkrétní fónické poezie sice svou příbuznost s abstraktní poezií rafinovaně skrývali nebo dokonce popírali, nicméně konkrétní poezii fónickou lze chápat jako jisté pokračování poezie abstraktní, neboť obě – potlačující komunikační funkci jazyka – rozkládají jazyk na umělé hláskové shluky a zvláště vyzdvihují či izolují *zvukové vlastnosti jazyka* (melodii, rytmus a zvuk hlásek) – srov. Vlašín 1984, s. 9-10; Lederbuchová 2002, s. 5; srov. též úvodní kapitolu této práce.

## 2.2 Fonetická poezie

Fonetická poezie je založena podle Prvního stanoviska mezinárodního hnutí (datováno 1963) na „fonémech, znělých částicích jazyka a všeobecně na všech zvucích, vydávaných lidskými hlasovými orgány; tyto fonémy jsou zpracovávány pomocí magnetofonu a směřují k vytvoření zvukového prostoru.“ (cit. dle sborníku *Báseň obraz gesto zvuk*, 1997, nečíslováno [1967]). Fonetická poezie propracovává shluky zvuků a hlásek, na kterých je založena i poezie fónická. Fonetická poezie se však soustředí na určité parametry mluvené podoby jazyka (barvu tónu, délku hlásek, jejich intenzitu), resp. fonémy – elementární zvukové segmenty - deformuje, ozvláštňuje, artikuluje jinak, než jak je běžné pro normu (např. dochází k záměně znělých a neznělých konsonantů, dlouhých a krátkých vokálů).

Úryvek z Kafkova Zámku transformují Hiršal a Grögerová pod názvem *Josef K. snil* (Byl krásný den a K. chtěl jít na procházku) následovně: „Byyyyyyyyyyyl krááááááááásný deeeeeeeeeeen abcdefghijklmnop chtěěěěěěěěěěěl jííííííííit rstuvwxyzž (...)“ (Hiršal – Grögerová 1968, s. 62). Zmnožení vokálů zesiluje absurdní vyznění textu. V Textu XIV (tamtéž, s. 30) dochází ke hře s kvantitou samohlásek (ke krácení a dlužení vokálů), jakož i ke hře se souhláskovými alternacemi, jež ovšem nikterak nesouvisejí ani s konjugací, ani s deklinací, ani s odvozováním slov (srov. normativní alternace, Palková 1994, s. 249 a dále). Větu *Aniž křičte, že vám stavbu bořím* zmiňovaný text Text XIV přeměňuje ve *Anýz krýctě zé vam šťavbúbórym* (Hiršal – Grögerová 1968, s. 30).

## 3. Specifické druhy akustické konkrétní poezie

### 3.1 Báseň jako křik

Extrémním typem akustické poezie jsou kreace, kdy se autor snaží napodobit zvuky vztahující se k mimice úst a tváře provázející nejrůznější emoce (křik, vzlyk, hněv, pochyby, smích, hysterii apod.). Teoreticky se tento typ opírá o názory francouzských konkretistů Henriho Chopina a Bernarda Heidsiecka (srov. sborník *Slovo, písmo, akce, hlas*, 1967, s. 116 – 123 a s. 124 – 128). Přestože mají tyto kreace styčné

---

jazyk, v krajním případě až na fonémy a umělé hláskové shluky, jimž chybí lexikální význam (Slovník literární teorie uvádí jako příklad slova *kroklokwaftzi, semememi*, která pocházejí z Morgensternovy abstraktní básně Veliké Lalulá – srov. Vlašín 1984, s. 9).

<sup>3</sup> Absolutní poezie byla prosazována zejména francouzskými prokletými básníky, kteří ve své tvorbě usilovali být absolutní v obraznosti i absolutní ve výrazu. Toto vytváření čisté krásy, čisté poezie bez povinnosti sdělovat téma i obsah, ovlivnilo posléze i surrealismus a rovněž zmiňovanou absolutní báseň, jejíž řeč je nezávislá na pojmové a významové hodnotě slova.

body s poezií fónickou a konkrétní hudbou, jejich celkové vyznění ústí do vysoce expresivní řeči oproštěné od slov. M. Červenka upozorňuje na rozdíl mezi zvukomalbou (tj. využitím onomatopoických slov, vztahujících se ke zvukům vnějšího světa) a tzv. artikulačním gestem, jež má nejbližší k výše popsanému druhu hláskové instrumentace a jež je spjato s tělesností provázející citový prožitek (srov. Červenka 2002, s. 43 - 44).

Manifesty Henriho Chopina působí s odstupem času spíše jako avantgardní pokus o verbální hudbu, hudbu ze slov. Ta zpívá v prozatímním stádiu tak, že zachází s fonémy a slovy jako s objekty, jimiž je zpracováván tonální motiv. Příznivci tohoto druhu poezie se snažili o fundamentální návrat k počátkům umění, kdy se slovo a hudba vzájemně neoddělovaly (srov. rovněž jazykové mutace Raoula Hausmanna, Hausmann 1967, s. 109-115; týž 1997 [1968/1969], nečíslováno. Hausmann prorokuje ve svých utopických vizích eidofonii<sup>4</sup> jako "podobu mutace, nadanou určitým kybernetismem mezi viděním a slyšením" Hausmann 1967, s. 115).

V souvislosti s pokusem o definování básně jako křiku nelze nezmínit *Hadí kámen* Miloslava Topinky<sup>II</sup>, teoretický esej o jazyce básnictví v jeho tělesném zrodu, založeném na artikulačních pozicích při vyslovování a produkci zvuků (srov. Topinka 2007 [1966]). Pro českou konkrétní poezii však tento specifický druh není početně příliš typický.

### 3.2 Akustická poezie v dialektu

Tento druh fónické a fonetické poezie proslul zejména v německy psané poezii ve sdružení zvaném Wiener Gruppe (Vídeňská skupina, srov. např. Achleitner 1968). Autoři této skupiny do jisté míry využili vídeňského odstínu rakouské němčiny (bohatosti hlásek, jejích akustických variant), aby přiblížili výpovědi v nářečí úrovni přikládáné spisovnému jazyku: jazyk nářečí zde není pojímán jako méněcenná varianta mluvího z venkova, není spojován s představou jisté naivity.

Z české akustické poezie v nářečí zmiňme např. báseň *Dialekt* (sbírka *JOB-BOJ*, 1968, s. 37), napodobující hanácký dialekt: „(...) když byl navalené, drbnul druhého pukača šprundlákem do zobáka (...)“. Obdobně jako akustická báseň v dialektu je pojata báseň *Starý slovník* (tamtéž, s. 38), napodobující anachronismy: ve skutečnosti se jedná o neologismy a expresivní slova.

### 3.3 Internacionální makarónské texty v české konkrétní poezii

Rytmičnými prostředky, nanejvýš dlouhými řadami konsonantů a vokálů, určujícími tempo a tón, se vyznačují básně obsahující německá, francouzská a anglická slova a věty či spíše jejich torza: srov. např. sborník *JOB-BOJ*: text *wenn je call* (1968, s. 84); *reclamtext* (tamtéž, s. 80) nebo *general dynamics* (tamtéž, s. 86). Navazují tak na tzv. *makarónské texty* dadaistů (srov. Langerová 2002, s. 403), které byly ve své době i autory recitovány a zpívány.

Internacionalismy Jindřicha Procházky (srov. Procházka 1993, s. 124 - 152, In Hiršal – Grögerová 1993) vyjadřují novou emocionalitu vznikající na základě geometrie: v básni *Výstřel na nic/k ničemu* je vizuální zobrazení výstřelu složeno z výrazů ve třech - čtyřech jazycích (tamtéž, s. 125).

### 3.4 Foneticko-vizuální básně

Jevem zvukové instrumentace a současně i jevem výtvarné kompozice jsou foneticko-vizuální básně, mající několikerou podobu: od asémantických konstelací<sup>5</sup>, složených pouze z písmen nebo slov, po strukturální básně nebo seriální básně foneticko-vizuální, jejichž obdobou jsou topologické texty nebo řetězce.

#### *Konstelace ze slov*

Konstelace Ladislava Nováka Josef (Novák 1993, s. 183, In Hiršal - Grögerová 1993) je založena na neologismu - permutaci *Hiršallibi* s hláskovou hrou ve slově *líbí* (*líbi-líbi-líbá* atd.). Slovní sémantické konstelace, tzv. *events*, nacházíme v díle Vladimíra Burdy (srov. Burda 2004 [1966]).

<sup>4</sup> Eidofonie - *eidōs* (z řečtiny) je odvozeno od *eidenai*, vidět i vědět; *fonie* pak značí zvukovost.

<sup>5</sup> Pojem konstelace je podrobně vymezen v kapitole o nové syntaxi.

### *Strukturální básně*

Jak již název napovídá, jsou strukturální básně založené na *struktuře* slov a slabik, resp. na jejich analýze a rekompozici. Básník skutečnost nepopisuje ani neopisuje přenesené významy, nýbrž skutečnost pomocí slovních a hláskových švů tvoří.

- *Strukturální báseň hlásková* je většinou složena z jednoslovných tvarů slov a bývá hrou s račími verši („zim miz“), jakož i hrou s alternacemi kvantity (á - a ve slovech „máj jam“, Procházka 1993, s. 117, In Hiršal - Grögerová 1993) a alternacemi měkkosti (ě - e ve slovech „těl – let“, srov. tamtéž).

- *Strukturální báseň slabičná* analyzuje slova na slabiky, pracuje se slovními švy: recipient je vyzýván, aby vnímal kompozici slov, uspořádanou do vizuálně vnímatelných sloupců (srov. např. Procházkovu báseň Hahou!, využívající též onomatopoických slov: „ji-kry kry-jí“ etc., Procházka 1993, s. 116, In Hiršal - Grögerová 1993).

Podobný princip jako u strukturální básně slabičné (založené na skládání slov na základě hry s morfeimatickými švy) lze vysledovat i u kompozice topologických textů nebo řetězců (srov. Hiršal - Grögerová 1993, s. 318 - 319).

- *Strukturální báseň slovní* je obdobou strukturální básně slabičné, zachází ovšem s celistvými slovními druhy - např. „těší - šíje; štěká - kašel, sykot - kosí“ (Procházka 1993, s. 115, In Hiršal - Grögerová 1993).

### *Seriální báseň foneticko-vizuální*

V básni *Píseň Ledového moře* (Procházka 1993, s. 119, In Hiršal - Grögerová 1993) zpívá ledové moře slabikami „kra-kry krá (...)"o zamrzajících ledových plochách v ohraničeném mořském prostoru.

Celkově však připomínají foneticko-vizuální básně série rébusů, určených k rozluštění principů slovo tvorby a morfologických podobností slov, a za svými avantgardními futuristickými předchůdci spíše pokulhávají v invenci, i když mohou čtenáře upozornit na bohatost hláskové struktury toho či onoho jazyka.

---

<sup>I</sup> V literární teorii jsou termíny *echolálie* a *glosolálie* již používány v posunutém významu (srov. Langerová 2002, s. 539). Termín *echolálie* (z latinského *echo* = ozvěna, původně z řeckého *ēchō* = zvuk a přípony *-lalie*) je v původním slova smyslu používán v lékařství a označuje opakování slov pronesených druhou osobou, což působí jako ozvěna. Vyskytuje se u některých duševních onemocnění, např. u schizofrenie, u některých afázií nebo u duševně zaostalých jedinců (srov. *Echolálie* [online]. [cit. 12. 12. 2011]. Dostupné z: <http://leccos.com>). *Glosolálie* (z řeckého *glossa* = jazyk a přípony *-lalie*) bývá jako umělá, vytvořená řeč bez slovního obsahu pozorována u osob při některých duševních poruchách, v hypnotických stavech nebo v náboženské extázi (tzv. mluvení v jazycích, srov. např. Černý – Holeš 2004, s. 52-55).

<sup>II</sup> Tvorba básníka M. Topinky (1945) souvisí s konkrétní poezií sbírkou *Kryší hnízdo* (vyšlo 1992 [1970, náklad zakázán]). Motiv kryšího hnízda, blízký beckettovským vizím, odráží náladu doby ohrožení, v níž se po srpnu 1968 ocitla česká kultura. Celá skladba je komponována jako vizuálně – experimentální text, který je rozbíjen a pak různě stmelován a geometrizován; *Kryší hnízdo* je též blízké básním pro pohybovou recitaci L. Nováka (sbírka *Receptář* 1992 česky [1972 německy]).



## II. Verš a rytmus, rým a strofa v konkrétní poezii

Proměna v chápání jejich funkce

V následujících řádcích budeme vycházet z **teorie volného verše** (srov. Červenka 1991, 2001, 2002), jakož i z pražského strukturalismu (srov. Mukařovský 1966) a **teorie recepční estetiky** (srov. Iser 2004 [1976], Jauss 1984 aj., srov. též kapitolu o literární komunikaci). Nebude nás pouze zajímat, jak funguje rytmus a verš, rým a strofa v konkrétní poezii, ale budeme si rovněž klást otázku, jak se toto versologické zázemí promítá do recepční estetiky, do literární komunikace ve výuce, v našem případě do studentovy recepce při akčním výzkumu. Toto propojení nám připadá zcela klíčové, protože se při akčním výzkumu nebudeme setkávat s literárním vědcem zabývajícím se versologií, nýbrž s modelovým čtenářem (srov. Eco 1985), který zcela zásadně bude určovat odpověď na otázku, zdali některé texty konkrétní poezie v mysli recipienta budou vůbec přijímány jako poezie (viz dále výzkumná otázka na konci této kapitoly a výzkumná část).

Verš v konkrétní poezii z volného verše povětšinou vychází, vzniká na jeho pozadí, snaží se jej překonat nebo i celý versologický systém rádooby negovat: na verši konkrétní poezie (lze-li vůbec často ještě hovořit o verši) je dobře patrný paradox, že jevy přebírají, nesou některé rysy svého předchůdce, kterého se snaží překonat.

Již v 19. století lze pozorovat dvě základní tendence ve vývoji verše, které se projevují rovněž u avantgardních předchůdců konkrétní poezie<sup>6</sup> a následně v 50. a 60. letech 20. století v poezii konkrétní: jednak změny ve vnitřním řádu básnické skladby (rozpuštění pevných veršových forem, směřování k volnému verši<sup>7</sup> nebo dokonce k básnické próze), jednak důraz na vizuální složku básně, spojenou s grafickým rozvrhem díla.

Tradiční atributy poezie (rytmus a verš, rým a strofa) se většinou v konkrétní poezii objevují jen ve zredukované podobě, resp. se proměňuje jejich funkce, nebo tyto atributy zcela chybí.

Teoretik literárního experimentu 60. let Max Bense (Bense 1962 německy, 1967 česky) rozlišuje texty klasické a neklasické. Do klasických zahrnuje Bense ty, k jejichž stavbě jsou využity převážně principy versifikace a periodiky, resp. metrická stanoviska (jako metrum, tj. teoretickou míru rytmu; rým atd.). Za neklasické jsou naproti tomu považovány texty, které vděčí za svůj vznik a členění víceméně výhradně statistickým pochodům (jako pouhému hromadění, poruchám, náhodám; srov. též Hiršal – Grögerová 1999 [1964], s. 235). Toto členění se ovšem při bližším pohledu jeví spíše jako zjednodušené. Bense na tomto místě (srov. *Teorie textů*, 1967, s. 8-15) rozlišuje pojmy umělé a přirozené poezie, přičemž my chápeme konkrétní poezii jako typ poezie umělé.<sup>8</sup> Tradiční i tzv. umělá poezie (podle Benseho texty klasické i neklasické) pracují se zvukorytmickou organizací verše, vymezují jeho grafickou podobu a rovněž opakují nebo porušují sémantickou strukturu. V poezii přirozené zůstávají tyto principy skryty a nepůsobí na recipienta přímo. U konkrétní poezie povětšinou dochází k osamostatnění těchto principů (až směrem k exkluzivním podobám, přibližujícím básně nečitelnosti a nesrozumitelnosti – srov. Červenka 2002, s. 59). Umělá poezie se však od tradiční přesto liší, a to tím, že systém jazyka – včetně systému versologického – analyzuje a tříští a následně jej skládá dle zvláštních pravidel. Tato zvláštní rekompozice opět probíhá na pozadí tradiční poezie.

### Vymezení tradičních atributů poezie v poezii konkrétní

#### 1. Příznaky rytmu v konkrétní poezii

##### 1.1 Rytmus a grafika (výtvarný rytmus)

Z teorie verše víme, že rytmus je jevem zvukovým (srov. např. Vlašín 1984; Červenka 2001, 2002), a to i tehdy, nehovoříme-li o zvucích reálně znějících, ale o zvucích potenciálních: „(..) obrací-li se vůbec

<sup>6</sup> Na předchozí básnické směry, které se snaží čelit konvenčnímu uspořádání, jehož formální jednotkou je verš, upozorňuje v teziích konkrétní poezie Augusto de Campos (srov. Campos 1967, s. 74 – 75, In *Slovo, písmo, akce, hlas*, 1967).

<sup>7</sup> Definice pojmu volný verš – srov. Červenka 2002, s. 57-123; Peterka 2001, s. 124 - 127; Vlašín 1984, s. 404.

<sup>8</sup> Blíže k těmto pojmům – viz úvodní kapitola a kapitola o lyrickém subjektu v této práci.

literární dílo nezprostředkovaně na nějaký smyslový orgán, je to sluch.“ (Červenka 2001, s. 18) Dokonce i u volného verše zůstává povaha rytmu zvuková: po odstranění všech známých příznaků a norem rytmizace přejímá úlohu nositele rytmu veršová intonace. Nejedná se zde o rytmus přízvukový, ale o intonační, který je redukován (srov. týž 1991; Peterka 2001).

O intonační samostatnosti verše v konkrétní poezii<sup>9</sup> nelze vždy hovořit, a pokud ano, nejčastěji to bývá u poezie fónické a fonetické (srov. pojmy v kapitole o jazykové invenci) nebo u tvorby nerezignující na slovo jako nositele významu a veršovou intonaci, byť v minimalizované podobě (srov. např. sbírku E. Juliše *Vědomí možností*, 1969).

Některá tvorba v rámci konkrétní poezie ovšem tvoří speciální případ: nositelem rytmu se zde stává grafika zastupující veršovou intonaci. Výtvarný rytmus lze pozorovat tam, kde se básně ocitají na pomezí slovesného a výtvarného umění (což je v každém básnickém textu, kde se písmeno dostává do kontextu vizuálního obrazce a kde samotný text získává druhý – vertikální – rozměr plochy; patrné je to např. u poezie evidence, jež materializuje písmo a zhodnocuje psaní umístěné do prostoru).<sup>10</sup> Příkladem může být Rytmičká báseň J. Valocha (Valoch 1993, s. 42 [1967], In Hiršal – Grögerová 1993), skládající se ze dvou písmen (velkého Y a malého y), která se střídají v grafické perspektivě umístěné do obrazce obdélníku. Rytmus u vizuální poezie evidentní tak mohou simulovat i okrajové prvky písma – ty, které mají tvarově i významově nejjobecnější charakter. Jejich rytmické charakteristiky jsou považovány autory za dostatečný „řád v pozadí“ - tamtéž, s. 12. Těmito prvky písma mohou být pomlčky simulující hudební rytmus (např. v poezii Z. Barborky, 1992) nebo pomlčky a jejich variace, umístěné do řádek nestejně délky a simulující sestupné metrum<sup>11</sup>, např. v rytmických básních J. Valocha (1993, In Hiršal - Grögerová 1993). Rytmičskou danost umožňují vytvářet v pravidelné lineární následnosti rovněž:

- a) diakritická znaménka (v typogramech V. Havla ve sbírce *Antikódy*, 1993 a ve sbírce L. Nováka *Pocta Jacksonu Pollockovi*, 1966),
- b) matematické symboly (např. binární kódy L. Nebeského ve sbírce *Osm binárních básní*, 1996),
- c) čáry v básních - kresbách Josefa Honyse (srov. Honys 1993, In Hiršal - Grögerová 1993: básně *Festival nudes*, tamtéž, s. 360; *Konverzace*, tamtéž, s. 357; *Sdělení*, tamtéž, s. 353).

## 1.2 Rytmus ve volném variování syntaktické struktury

Příznak rytmu lze vysledovat v rámci konkrétní poezie u veršů založených na kombinatorických principech, resp. u tzv. permutačního verše nebo veršů založených na variacích. Tento příznak je udržován volným variováním syntaktické struktury, jejíž větné figury jsou postupně konkretizovány různými slovy daného souboru. Tento verš se může blížit až arytmií. Proto je také tato tvorba strukturálně nejbližší volnému verši.

Příkladem zacházení s rytmem a přízvuky v permutačním verši je tvorba E. Juliše z konce 60. let, která se ovšem prototypu úplné arytmiie vymyká. Podle M. Červenky lze v této tvorbě vyzorovat *volný verš* dvojího typu (srov. Červenka 2002, s. 115). Za první verš proměnlivého rozsahu, se silnou tendencí k podřízení rytmických jednotek větnému členění (proměnlivý rozsah verše se zde projevuje v grafickém vyčlenění daného tématu, který podléhá kombinatorickému principu variací – podle Červenky např. *Letní cyklus* ze sbírky *Progresivní nepohoda*, 1965). Za druhé splývavý verš bez interpunkce a s umírněným užitím přesahů, s pozoruhodnou tematickou kompozicí básně (M. Červenka – srov. tamtéž, s. 178 - uvádí jako příklad báseň *Pokuste se klidně prolistovat albem svého srdce* z Julišovy sbírky *Krajina her*, 1967, kde dochází k prolínání tří rolážových pásem textu, tvořících svébytný mnohovýznamový celek).

Svébytným zacházením s rytmem, založeným **na principu variací**, je *Fuga Zdeňka Barborky* (srov. Barborka 1993, s. 75 - 79 a s. 80 – 81, In Hiršal – Grögerová 1993). Z. Barborka vycházel z oblasti hudební, z barokní fugy gis moll Bohuslava Matěje Černohorského: v šestitaktovém tématu, který zazní dvanáctkrát, je obsaženo celkem 32 různých melodicko-rytmických útvarů. Tyto melodicko-rytmické útvary jsou pak

<sup>9</sup> Intonací jazykověda rozumí kombinaci síly a výšky hlasu, která signalizuje hranice řečových celků – srov. Peterka 2001, s. 111.

<sup>10</sup> V našem výzkumu se jedná např. o báseň-obraz (Jiří Kolář: *Všechno říci jinak – zrození poezie*) a speciální poezii (Pierre a Ilse Garnierovi: *i+e*).

<sup>11</sup> Ve výtvarně-básnických textech, umístěných do prostoru stránky, bychom teoreticky mohli hovořit o náznacích či zbytcích sestupného nebo vzestupného metra: není ovšem jisté, že tyto náznaky jsou autorsky záměrné, a ještě méně je jisté, že budou vyzorovány a konkretizovány samotným recipientem.

převedeny do topografického zápisu a posléze do jazykové analogie: analogem not jsou tu písmena, hudební motivy převedené do slov sledují téma a způsoby opakování tohoto tématu. Jazyk hudby je převeden do rytmu jazyka konkrétní poezie.

### 1.3 Rytmus v básnických figurách

Redukovaný rytmus v konkrétní poezii lze vysledovat též v básnických figurách jako račí verš nebo anagram (srov. račí verše v díle V. Burdy, 2004; J. Procházky, 1993, In Hiršal – Grögerová 1993; srov. dále pojednání o básnických figurách v konkrétní poezii). Račí verš v konkrétní poezii současně dějovost vyvolává i omezuje, brzdí reverzním pohybem. Grafická podoba račího verše tak sugeruje současně rytmus jako signál pohybu i rytmickou strnulost.

## 2. Verš konkrétní poezie

Již avantgardní směry 1. poloviny 20. století zvláštním způsobem graficky členily verše (např. Majakovského futuristické schůdky vznikaly řazením segmentů verše stupňovitě pod sebe, srov. Majakovskij 1969 [1924]).

O verši smíme obecně hovořit u lineární jazykové organizace textu tam, kde zůstal zachován řádek (byť verš přežil slovo, které bylo nahrazeno výtvarným vyjádřením - srov. básnický výraz ve výtvarných kreacích Jiřího Koláře, Kolář 1994, týž 1999) nebo u konfigurací opakujících se prvků na ploše, tzn. ve vertikálních a horizontálních strukturách básně, zejména v konkrétní poezii vizuální (srov. kapitolu o nové syntaxi). Znovu podotýkáme: verš nebo řádek jako grafický signál veršovanosti je přítomen v konkrétní poezii vizuální (zvláště v jejích typech poezie obrazové nebo evidentní) i tam, kde se básník – autor vědomě vzdává slova (srov. Básně ticha, 1994). Zde se verš konkrétní poezie dostává do souvislosti s *abstraktní malbou*: abstraktní malba posiluje svou příslušnost k malířství reminiscencemi na různé dávnější žánry, směry, koncepce prostorovosti a plošnosti („aby plocha pokrytá nic nezobrazujícími barevnými skvrnami byla akceptována jako obraz.“ Červenka 2002, s. 58 - 59). Podobně aby text – volný verš nebo torzovitý verš konkrétní poezie – byl recipientem vůbec přijat jako veršovaný, musí navazovat na soudobé nebo starší veršové útvary: „Fragmenty, neúplné náznaky a vedlejší příznaky nesporných veršových organizací jsou pro tvůrce i vnímatele pokynem, aby si příslušné texty zařadil do tradice veršované slovesnosti.“ (týž 2001, s. 12) M. Červenka tak ve svém strukturálně-sémiotickém pohledu na volný verš považuje experimentální básnictví (do něhož konkrétní poezie spadá, srov. úvodní kapitolu o vymezení pojmu) za součást vývoje volného verše, za jednu z jeho vývojových etap, vzniklých na pozadí soudobých nebo starších standardních veršových útvarů (srov. Červenka 2002).

### 2.1 Grafický verš konkrétní poezie

S pojmem verš mají tedy texty konkrétní poezie ve většině případů společné grafické vyčlenění jednotek textu. Ve vizuální konkrétní poezii je často verš nahrazen jinými formami grafického členění textu: syntaktická struktura zde není přehodnocena veršem, nýbrž například konstelací (srov. Novák 1966), konstrukcí (srov. Nebeský 1993, In Hiršal – Grögerová 1993), typogramem (srov. Burda 2004) či logogramem (srov. Kolář 1994). V tradiční poezii souvisí grafická podoba verše s hudebním rozvrhem a je základem prostorového členění textu. I u konkrétní poezie se lze opřít při vymezení některých básnických útvarů o grafickou podobu verše jako hudebního zápisu: některé básnické útvary zde nesou přímo ve svém názvu partituru (srov. báseň Partitura pro auditivní báseň na jméno Baudelaire, Kolář 1993, s. 371 - 394, In Hiršal – Grögerová 1993). Partitura je notovým zápisem všech hlasů skladby, kde má každý hlas nebo skupina hlasů vlastní osnovu: pojmenováním skladby názvem partitura je mj. zdůrazněna mnohost, variační polyfonie básnických textů konkrétní poezie. Prostorové členění simulující notový zápis mají rovněž texty - partitury ve sbírce JOB-BOJ (srov. Text II a Text III, 1968, s. 108).

### 2.2 Volný verš v kombinatorické poezii a procesuálních textech

Veršová struktura je úplně nebo částečně zachována u veršů založených na kombinatorických principech: zde je verš zvrstven permutační hrou nebo volným variováním syntaktické struktury (srov. Jankovič 2005, s. 878 – 879; srov. též předchozí pojednání o rytmu).



O volném verši přibližujícímu se próze lze hovořit taktéž u poezie návodů a poezie destatické, jež zdůrazňuje procesuální, nikdy neukončený charakter uměleckého díla (srov. Novák 1992; Kolář 1988 francouzsky, 1994 česky).

### 2.3 Versologická stopa a produkce významů

Versologickou stopu vymezuje Teorie literatury pro učitele (2001, s. 113) jako skupinu hlásek s jedním přízvukem. Versologická stopa souvisí úzce s produkcí významů: sémantický výzkum verše prokázal, že veršové útvary nejsou prázdné vnější formy, jak by se mohlo navenek zdát (srov. Červenka 1991). U klasičtějšího volného verše je významová složka nadřazena složce rytmické, u verše konkrétní poezie je význam ještě dále potlačen (srov. asémantismus konkrétní poezie).

Pojem versologická stopa se v konkrétní poezii 60. let rozšiřuje o kontext tvorby významů, připomeňme postrukturalního filozofa a zastávce teorie dekonstrukce J. Derrida a jeho pojem la trace (stopa, šlépěj, provizorní analogie pro produkci významu v jazyce, srov. Derrida 1993, Doubravová 2008, Langerová 2002). Kategorie stopy (la trace) vytlačuje u Derridy pojem znaku (srov. též kapitolu o nové syntaxi). Smysl textu není přenášen, ale vytvářen v pohybu opakování a rozlišování, srovnávání a opozic.

Klíčovými pojmy se stávají procesualita (průběhovitost) a différance (dění rozdílnosti; vymezení pojmu - viz kapitola o nové syntaxi). Verš se zbavuje metra a klasické versologické stopy, což se děje v součinnosti s tvorbou významů při samotném procesu psaní. Jazyk mluvený, jeho významy, dle J. Derridy (srov. Derrida 1993) nepředcházejí psaní: „Psaní je pohyb, díky němuž se vůbec mohou ustavovat významy - struktura stop či diferencí, které se neustále dějí.“ (cit. dle Langerová 2002, s. 400)

Tvůrci konkrétní poezie tento teoretický postulát uvádějí v praxi svými texty. Podstatou procesuálních textů jsou proces-děj a pohyb, které probíhají přímo v textu : vznik, růst, metamorfózy, transformace - srov. např. procesualitu ve sbírce Poeticko - policejní konfabulace Zdeňka Barborky (1992) nebo Textamenty Ladislava Nováka (1968). Narativní vizuální poezie Jindřicha Procházky (srov. Procházka 1993, In Hiršal - Grögerová 1993) tvoří rámec prostoru, mezi jehož složkami se uskutečňuje děj. V básni Okna (tamtéž, s. 132) sledujeme popis života ve vizuálně zobrazených oknech jednoho domu; v básni Týden v tichém domě (což je humorná aluze na povídku J. Nerudy; tamtéž, s. 133) zaznamenáváme útržky dějů, které se odehrávají za zdí domu, rovněž graficky naznačenou.

### 2.4 Básnické figury v konkrétní poezii jako stěžejní projev jazykové invence

Vzhledem k tomu, že u konkrétní poezie nedochází k přenosu významu a že se básnické tropy jako metafora, metonymie, alegorie nebo symbol vyskytují jen sporadicky nebo vůbec, nabývají významu **básnické figury** jako račí verš (palindrom), akrostich nebo anagram. Tyto figury odpovídají principům umělé (a tím pádem i konkrétní) poezie mj. proto, že jsou založeny na opakování, obměnách a dějovosti uvnitř samotné struktury básnického materiálu.

**Račí verš neboli palindrom** (zrcadlové slovo, věta nebo verš, který lze číst zprava i zleva, srov. též definici ve Slovníku literární teorie, 1984, s. 260) je obsažen např. v názvu básnické sbírky Josefa Hiršala a Bohumily Grögerové JOB-BOJ (1968), v poezii Vladimíra Burdy (2004), jakož i ve strukturálních básních Jindřicha Procházky (1993, In Hiršal - Grögerová 1993). Iniciály jmen J. Hiršala a B. Grögerové JOB-BOJ jsou zasazeny i v zrcadlových básních ve tvaru přesýpacích hodin (Přesýpací hodiny I a II, 1968, s. 95). Na totožném konstrukčním principu je založena báseň Zrcadlo (tamtéž, s. 119): ve dvou sloupcích nacházíme zrcadlově slova jako skok - koks; líc - cíl; mol - lom; kal - lak; krev - verk aj.

Básně založené na humorně-ironickém pojetí račího verše nalzáme v Burdově poezii (Burda 1993, In Hiršal - Grögerová 1993) pod názvy 2 sféry aktivity (vizuální račí verš ČIN-NIČ, tamtéž, s. 149) nebo 2 tendence (verš OD-DO, tamtéž, s. 151 - 152).

J. Procházka zachází pozoruhodně s básní K. H. Máchy Máj : vybírá slova z této básnické skladby a tvoří z nich račí verše (např. „máj jam jar-ráj/ zim-miz těl-let“ - báseň Step, Procházka 1993, s. 117, In Hiršal - Grögerová 1993).

**Anagram**, založený na přeskupení písmen obsažených v jednom slově nebo větě tak, že dávají nový smysl, má v konkrétní poezii novou funkci: zkoumá variabilitu a mutační schopnosti hlásek uvnitř slov (srov. např. Burdovu báseň 2 grupy - anagram MASA - SAMA: Burda 1993, s. 151-152, In Hiršal - Grögerová 1993 nebo koacerváty ve sbírce JOB-BOJ, Hiršal - Grögerová 1968, s. 118-128).

**Akrostichy** (básně, v nichž tvoří písmena, popř. slabiky za sebou následujících veršů slovo nebo větu - srov. např. Vlašín 1984, s. 14) jsou skryty v typogramech Eduarda Ovčáčka (Lekce Velkého A, 1995) nebo v básních - internacionalismech J. Procházky (srov. např. Procházka 1993, s. 124-125, In Hiršal – Grögerová 1993). Mají vyvolávat novou emocionalitu vznikající na základě přirozené geometrie. Četné příklady nalézáme uvnitř labyrintů vizuálních skladeb sbírky JOB-BOJ (1968): např. v básni Faulknerovo jablko, tamtéž, s. 60; Morgensternova tajenka, tamtéž, s. 60; Žebřík, tamtéž, s. 63 (zde jsou skryta jména Simone de Beauvoir a Jeana Paula Sartra) nebo báseň Experimentální texty, tamtéž, s. 65 (tato vyjmenovává druhy experimentálních metod a textů a skrývá jméno teoretika informační estetiky, Maxe Benseho).

**Anafora**, založená na opakování shodného slova nebo skupiny slov na začátku za sebou jdoucích veršů nebo vět, je typickou figurou pro sbírku V. Havla Antikódy (1993[1964]). Zatímco v tradiční poezii slouží anafora ke spojení, zdůraznění myšlenek a k významovému zvrstvení, v konkrétní poezii V. Havla je touto figurou demonstrována absurdita politických frází, činících nátlak na uniformitu lidského chování a jednání: na rozdíl od tradiční poezie se zde význam neumocňuje, nýbrž slábne či se vyprazdňuje. Rytmičnost opakujícího se anaforického členění tak pouze posiluje dojem neosobního fungování státního zřízení coby byrokraticko-armádního (např. anafora „žlutí mravenci v zelené trávě“ ve sbírce Progresivní nepohoda, Juliš 1965, totéž Hiršal – Grögerová /ed./ 1997, s. 138).

### 3. Rým a strofa

Rým definuje Teorie literatury pro učitele jako „souzvuk slov rozdílného významu, obvykle na konci verše, popř. poloverše“ (Peterka 2001, s. 119; srov. též Vlašín 1984, s. 327-331; Lederbuchová 2002, s. 290 - 299). Miroslav Červenka definuje rým jako „zvukovou shodu hlásek na koncích rytmických jednotek (veršů, někdy i půlveršů apod.), která se podílí na vytvoření rytmu (rytmického impulzu), tj. vyvolává očekávání, že zvuková shoda se uskuteční i v následujícím textu.“ (Červenka 2001, s. 245)

V metrickém i volném verši 20. století proběhl proces **dekanonizace rýmu**, který spočívá v možnosti užít shod co do funkce rýmu odpovídajících, ale porušujících jeho normu (např. asonance, poloasonance a redukovaná asonance – srov. Červenka 2002, s. 139 - 143). Dekanonizovaný rým se stal podnětem k vynalézání zajímavých nebo neznámých slovních spojení, projevem hravosti atd.

Podobně jako o rozpouštění rytmických norem uvažuje M. Červenka ve strukturálně-sémiotickém pohledu o dekanonizaci rýmu (srov. Červenka 2002, s. 57): jako jsou odchylky od pravidelného verše (pravidelná norma) a verš volný existenčně závislí na původnějších strukturách a volný verš připomíná vývoj literárních žánrů, které se po ztrátě obrysů stávají předmětem svobodné hry podle okamžitých potřeb sdělovaného významu, podobně i nepřesné rýmování vnáší do díla specifické stylově-významové kvality – např. významy disonance, primitivismu, ležérnosti, neumělosti, hravosti atd. Bez srážky s platnou normou by však uvedené a jiné významové hodnoty vůbec nemohly vzniknout (srov. tamtéž, s. 129-159). Tento pohled je pro nás opět zásadní tím, že vzniká-li rým v konkrétní poezii, pak opět na pozadí pravidelné normy, i když se často jedná pouze o náznaky původních souzvuků (u akustické konkrétní poezie) či o rým vizuální (např. u předmětných básní).

#### 3.1 Funkce rýmu v konkrétní poezii

Uvažujeme-li o rýmu a jeho funkci v konkrétní poezii, je třeba předeslat, že předchozí směr konkrétní poezie, surrealismus, se rýmu programově zřiká (srov. Dějiny surrealismu, 1994). V konkrétní poezii nelze konstatovat úplné programové zřeknutí se rýmu (viz dále), přesto dochází k proměně jeho funkce, takže pokud je vyprázdněna trojí funkce rýmu (funkce rytmická, eufonická a významová), dochází logicky i k vymizení rýmu.

Jak jsme již konstatovali v pasážích o rytmu v konkrétní poezii, jeho nositelem se stává často grafika. Jelikož není vždy možné v konkrétní poezii najít hranice verše jako svébytné rytmické řady, proto ani **rytmická funkce** rýmu není u konkrétní poezie zvláště zastoupena.

**Eufonická funkce** (zvýraznění souznívajících hlásek) u jistých druhů konkrétní poezie (viz dále příklady) zcela nezmizela, nicméně v určitých textech spíše než o eufonii lze hovořit o jejím porušování, tedy o **kakofonii** (srov. např. Julišovu sbírku Progresivní nepohoda, 1965 nebo sbírku Karla Miloty Gregor, 1999), o užívání bezpříznakové běžné mluvy, o hromadění nelibozvučných nebo nesnadno vyslovitelných hlásek – neologismů, vzniklých na základě kombinatorického přesouvání hlásek.

O **významové funkci** lze u mnohých básní hovořit jen stěží: nedochází zde ke sblížení vzdálených

pojmu ani k pointě ve verši - srov. kapitulu o asémantismu konkrétní poezie. Rýmová spojení (jsou-li jaká) lze považovat za sémanticky motivovaná, pokud akcentují absurditu textu (smysl v nesmyslu), často však zautomatizované a banální užití rýmu (zejména gramatického, ponejvíce v poezii fónické a fonetické, asémantické) poukazuje spíše na absolutní významovou vyprázdněnost sdělovaného (srov. JOB-BOJ, 1968).

### 3.2 Strofa a odstavec

U volného verše nehovoříme o strofě nebo sloce (která spočívá v opakování ustáleného počtu veršů, jejichž peridiocita zpravidla zvýrazňuje shodné rýmové schéma). U volného verše hovoříme o odstavci: graficky odděleném celku s nestejným počtem veršů, typického pro básně ve volném verši. V konkrétní poezii nacházíme jak příklady básní simulujících rýmové strofy nebo odstavce, tak i texty, kde se tato schémata nevyskytují vůbec (sbírky E. Juliše Progresivní nepohoda, 1965 nebo Vědomí možností, 1969).

## 4. Příklady rýmu v konkrétní poezii:

### 4.1 Rým a kombinatorická hra

I v tradiční poezii dochází v rýmových schématech k využití opakování slov, ke zvláštním kombinacím (příkladem by mohl být sonet v české poezii nebo sestina<sup>12</sup> vyskytující se v provensálské poezii).

V konkrétní poezii založené na principech kombinatoriky vzniká rým víceméně náhodně, permutační hrou, bez intence (nebo skrývanou intencí). Jde o významy umělosti, o demonstraci této umělosti a hravosti (srov. zde kapitulu o konkrétní poezii a hře).

Ve sbírce JOB-BOJ (1968) např. v oddíle Přísloví v Textu IV (tamtéž, s. 104) dochází k permutační hře ve třech výchozích příslovích: kdo šetří má za tři/ bližší košile než kabát/ navrch huj vespod fuj.

Text IV si pohrává s gramatickým rýmem (rýmující se slova jsou stejného slovního druhu a tvaru - citoslovce huj-fuj, v 1., 2. a 7. strofě), s rýmovým echem (tři - šetří nebo v obráceném pořadí) a s obdobou grafického rýmu, který tvoří nejčastěji jednoslabičná slova obdobného počtu a uspořádání samohlásek a souhlásek, ve slovech graficky si podobných (v textu se jedná o dvojice slov hop – hrob).

Přísloví Textu IV<sup>III</sup> měla být poučná; přeskupením dvou a více slov a hlásek se stávají karikaturou původního poučného smyslu, travestií, čemuž rým **hop - hrob** (ve 2. a 8. strofě)<sup>13</sup> napomáhá.

V Textu II<sup>IV</sup> (1968, s. 100-101) a Textu XIV<sup>V</sup> (tamtéž, s. 30) nacházíme gramatický rým (experimentování s estetickou totožností): např. tomu – komu (Text II), státi – hnáti (Text XIV), vyvržený – založený (tamtéž), plodnou – škodnou (tamtéž). Jedná se o shodu koncovek téhož gramatického druhu a tvaru.

Náznaky standardního rýmu lze vysledovat např. v syngamickém textu estetickém („Jestli mračno laská svůj/ zrosený a bledý lůj/ měsíc s husí tváří/škvarky květů škvaří“ - tamtéž, s. 72-73). V tomto textu dochází ke grotesknímu prolnutí cizích textů.

### 4.2 Vizuální a barevné rýmy

Podle Marie Langerové dochází rovněž ke zvláštnímu přesunu rýmu do oblasti výtvarného umění (srov. Langerová 2006, s. 39-55). Roli rytmu tu přejímají barvy a báseň tak dostává nový výraz, novou tvář. Příkladem by mohl být Burdův barevný Typogram R (1963) a Valochovy barevné typogramy z roku (1964). U tzv. předmětných básní, blízkým básním-objektům (srov. Langerová 2002) vznikají vizuální rýmy pomocí souhry barev a tvarů (srov. Kolářovy asambláže 1993 [1963]; srov. též Winter 2010, s. 15-38).

<sup>12</sup> Sestina se vyznačuje kombinatorickou kompoziční rafinovaností: 6 klíčových slov nesoucích téma básně je variováno na konci veršů. V sedmé strofě (ve třech verších) se opakuje všech šest klíčových slov.

<sup>13</sup> Zde zachováváme pojem strofa a neužíváme pojmu odstavec, protože lze vysledovat ustálený počet veršů.

**Na konci bádání o jazykové invenci v konkrétní poezii lze konstatovat, že ve verši konkrétní poezie (jak ve vizuálních, tak i v permutačních básních) ustupují rytmická intence a verš do pozadí.** Přízvuková konstelace zde může vznikat v podřízení sémanticko-syntaktickým procesům ustavování textu (srov. např. sbírku Emila Juliše Pohledná poezie, 1966: M. Červenka nazývá výstižně verš v Julišových básních ze 60. let „příhodným lešením permutačních procesů“ (Červenka 2002, s. 116).

Záměr zbavovat verše zbytků metra je třeba chápat u konkrétní poezie v kontextu tvorby významů během procesu psaní, v poukázání na produktivitu textu.

Tříštění a tvorba nových poskládaných významů se během procesu psaní přibližují až ke zmiňovanému asémantismu.

Verš konkrétní poezie tak můžeme podobně jako volný verš chápat jako „znak otevřenosti dosud neznámým a nekonvenčním postojům“ (Červenka 1991, s. 44).

**Konkrétní poezie má s volným veršem společné tyto znaky:** U volného verše ani u verše konkrétní poezie nelze hledat normovaný rytmus. Ve volném verši i verši konkrétní poezie dochází často k rušení pravidelného rýmu a strofického členění<sup>VI</sup>.

**Verš konkrétní poezie zákonitosti volného verše překračuje v oblasti veršové intonace a podílu významové složky.** Veršová intonace přebírá úlohu rytmu na rozdíl od volného verše v konkrétní poezii jen výjimečně. Na její místo nastupuje ve verši konkrétní poezie spíše grafika. Klasický volný verš nadřazuje významovou složku složce rytmické: to u verše konkrétní poezie neplatí, jelikož se tento blíží asémantismu.

### **Výzkumné otázky pro akční výzkum související s jazykovou invencí u konkrétní poezie**

Než si položíme výzkumné otázky, je třeba předeslat, že případ hláskové instrumentace, rytmu a rýmu jsou pro smysly přístupný jev, a náleží tak do sféry díla-věci (artefaktu, srov. Mukařovský 1966). Jelikož ani artefakt není prostě dán a každému přístupný, proto také on, nejen dílo – znak (estetický objekt) spadá do sféry čtenářské konkretizace textu (srov. tezi M. Červenky, odlišnou od pojetí konkretizace J. Mukařovského; Červenka 2002, s. 19).

Výzkumné otázky bychom mohli zařadit do dvou oblastí:

- a) Je student schopen v básních konkrétní poezie rozeznat stopy hláskové instrumentace? Je student ochoten akceptovat texty konkrétní poezie jako básně (je-li redukován rytmus a rým nebo pokud zcela chybí)?
- b) V čem jsou pro něj básně konkrétní poezie čtenářsky přitažlivé a čím spíše čtenářský zážitek ochuzují?

III

1. strofa: hrob-hrob  
huj-fuj

2. strofa: fuj – fuj  
hop - hrob

6. strofa: bližší – šetří  
vespod – hrob

7. strofa: tři – šetří  
fuj – huj

8. strofa: hop – hrob

IV

9. strofa: šetří – tři

Text II (1968, s. 100-101):

Variace na přísloví Komu se nelení, tomu se zelení

Rým na konci:

Směje se naposled zelení se **tomu**

**Nejlépe se směje kdo se směje komu**

V

Text XIV (1968, s. 30); oddíl Vznik textu (tamtéž, s. 30)

Neupravený text:

Upravený text:

kolébá – shýbá

kólyba - šhiba

státí – hnátí

šťatý - hňatý

vyvržený – založený

vřzení – žalózeni

plodnou – škodnou

plóďňóů – skóďňóů

VI

Ve vztahu k literární komunikaci budeme vycházet ve shodě s předchozím teoretickým výkladem ze strukturálně-sémiotické teorie, neboť toto pojetí je pro literární komunikaci výhodnější: pokud vycházíme z předpokladu, že verš konkrétní poezie vznikl na podkladě volného verše, nezpochybujeme tak jeden z podstatných cílů literární výchovy, jímž je literární tradice (srov. např. Hellebust 2004, s. 5-39, In Od struktury k fikčnímu světu, 2004) a interpretační návaznost na předchozí výklady. Text tak není izolovaný od komunikativní situace, což by se stalo v případě, že bychom vycházeli pouze z teorie dekonstrukce (srov. Derrida 1993), i když tato teorie zase vysvětluje jistou čtenářskou libovůli převažujícím sémiotickým hlediskem nad sémantickým (srov. Černý – Holeš 2004; Doubravová 2009; Ricoeur 1997, 2004; srov. též zde kapitulu o znakovosti konkrétní poezie).

## **Didakticko-teoretická část**



## Konkrétní poezie ve světle pedagogicko-didaktického Herbartova trojúhelníku

Před metodicko-didaktickou výzkumnou část řadíme didakticko-teoretická východiska: osvětlujeme principy, které respektujeme při metodě akčního výzkumu, neboť **„nic není praktičtějšího než dobrá teorie“**. (Cuq-Gruca 2002, préface, nečíslováno)

**Při zacházení s konkrétní poezií** ve výuce vycházíme ze známého **pedagogicko-didaktického Herbartova trojúhelníku** (srov. např. Skalková 1998, s. 100), reprezentujícího vzájemnost vztahů mezi základními pedagogickými fenomény: **učitel, učivo a žák (student)**.

Vedle **Herbartova pedagogicko-didaktického trojúhelníku**, respektujícího vzájemné vztahy žáka, učitele a učiva, rovněž zacházíme s **aplikovaným didaktickým trojúhelníkem**, směřujícím již přímo k **literární komunikaci ve výuce** cizího jazyka (v našem případě s konkrétní poezií), znázorňující vzájemné vztahy učitele, žáka (studenta) a literárního textu ve výuce cizího jazyka.

### Vztah učitele a učiva

#### Cíle při práci s konkrétní poezií

Při stanovování cílů při zacházení s konkrétní poezií ve výuce zvolíme postup od cílů nejobecnějších, přes cíle jazykového vyučování (včetně cílů týkajících se též literární komunikace) až k cílům specifickým, vztahujícím se k metodickým postupům práce s konkrétní poezií, kdy je **konkrétní poezie v roli cíle i prostředku**.

#### 1. Obecné cíle vysokoškolské výuky

Cílovými skupinami našeho výzkumu jsou čtyři vysokoškolské skupiny, stanovme proto nejprve obecné cíle vysokoškolské výuky. Jaroslava Vašutová (2002) uvádí, že v průniku různých hledisek pro vymezení cílů vysokoškolské výuky se nacházejí cíle jako rozvinout intelektuální dovednosti studentů (tvořivost a řešení problémů); dále vést studenty ke kauzálnímu a kritickému myšlení a podpořit **motivaci k učení včetně celoživotního vzdělávání** (srov. Vašutová 2002, s. 58).

Vzhledem k tomu, že při našem výzkumu budeme pracovat i formou skupinové výuky, můžeme hovořit rovněž o cílech malých skupin, tj. **o cílech socializačních**. Socializační cíle spočívají ve „společném úsilí členů skupiny o vyřešení úkolu, projevujícím se v kooperaci, utváření sociálních vazeb mezi členy a míře osobní zodpovědnosti“ (Vašutová 1999, s. 208). Socializační cíle lze stanovit u konkrétní poezie při formě výuky, kterou je kooperativní učení – kooperativní čtení, psaní a tvořivá dramatika (srov. též metody a formy výuky při práci s konkrétní poezií).

#### 2. Cíle cizojazyčného vyučování

##### 2.1 Obecné cíle cizojazyčného vyučování

Přejdeme nyní ke stanovení cílů pro cizojazyčné vyučování a učení. **E. Beneš et al.** (1970, s. 7) uvádějí cíl praktický a cíl výchovně-vzdělávací, který ještě dále dělí na cíl kulturně-vzdělávací a formativně-výchovný. Cíl praktický slouží k osvojení praktické znalosti cizího jazyka, cíl výchovně - vzdělávací má mít vliv na formování osobnosti, rozvoj vloh a všestrannou výchovu<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> P. Marečková (2011, s. 86 - 93) uvádí, že cíl praktický je v cizím jazyce stanoven vzhledem k dosažení rozvoje komunikativní kompetence, jež se promítá jak do složky kognitivní, tak sociálně-afektivní. Sociálně-afektivními cíli je sledováno rozvíjení sociální kompetence (srov. výše socializační cíle, Vašutová 2002, s. 208) a zapojení emocionálních složek do výuky jakožto důležitého faktoru ovlivňujícího motivaci a zájem o učení (srov. též pojem emocionálně-motivační dimenze výuky, Skalková 1999).

Podobně jako E. Beneš stanovuje cíle cizojazyčného vyučování i **L. Ries**: rozlišuje cíl jazykový (ten spočívá ve schopnosti účastnit se cizojazyčné komunikace), cíl formativně-výchovný a cíl všeobecně -vzdělávací (srov. Ries 1987, s. 6). **J. Hendrich** (1988, s. 86 – 87) upozorňuje na fakt, že cílové složky výuky cizích jazyků (složka komunikativní, poznávací a výchovná) se v průběhu výuky prolínají a jedna z nich zpravidla v dané fázi pedagogického procesu podle povahy učiva převažuje. Tyto tři složky pak dle J. Hendricha (tamtéž) tvoří dialektickou jednotu vzdělávacího a výchovného systému.

Definice E. Beneše, L. Riese a J. Hendricha bychom mohli shrnout a pro naše účely doplnit tak, že je při výuce cizího jazyka jako systému a jeho komunikativně-pragmatických složek důležitý především **cíl jazykový**, kdežto **pro literární komunikaci v cizím jazyce** je vedle cíle jazykového důležitý právě **cíl výchovný a poznávací** s tím, že u těchto dvou cílů je silně zastoupena i **emocionálně-motivační složka**.

Tyto cíle pak budeme mít na zřeteli při našem akčním výzkumu. Nadto budeme klást důraz na **rozvoj kulturní vyspělosti studenta**<sup>2</sup>, na vybavení studentů schopností číst s porozuměním literární text v cizím jazyce a na **usouvztažení studia cizího jazyka a jazyka mateřského** (což by odpovídalo obšírnějšímu pohledu na cíle cizojazyčné výuky dle W. M. Riversové 1981; cit. dle Choděra 2001, s. 53).

## 2.2 Dokument pro stanovení cílů a klíčových kompetencí

V souvislosti se stanovováním cílů cizojazyčného vyučování musíme zmínit i současný trend vzdělávací politiky Evropské unie, a tím je rozvoj klíčových kompetencí (trend ve vzdělávání, který směřuje k získávání klíčových kompetencí oproti nabývání pouhých znalostí; srov. Walterová 1997, s. 106 – 116)<sup>3</sup>. Cíle tak stanovujeme vzhledem ke klíčovým kompetencím (tj. učebním, poznávacím, kooperačním, komunikačním, pracovním, adaptačním), kterých bychom chtěli dosáhnout. V této souvislosti je třeba podotknout, že **literární kompetence** coby **klíčová kompetence** na současném portálu Eurydice **zastoupena není**; existuje pouze zmínka o potřebě žáka získat kulturní přehled.<sup>4</sup>

Pro stanovení cílů v cizojazyčné výuce nám však na obecné úrovni může napomoci dokument Rady Evropy, a tím je Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále jen [S]EER; 2001, 1. úplné vydání; 2005, 2. zkrácené vydání). Smysluplně totiž stanovuje cílové kompetence pro různé úrovně z hlediska průmětu dichotomie zvukové a psané řeči a produkce a percepce. Pro šest jazykových úrovní (A1, A2, B1, B2, C1, C2) tak rozlišujeme cílové kompetence pro čtení, poslech, mluvený projev a psaný projev.

Ve specifikování cílů budeme vycházet (vzhledem k cílovým skupinám našeho výzkumu) z Evropského jazykového portfolia pro dospělé studenty (příručky pro učitele a školitele), které je součástí dokumentu Společný evropský referenční rámec pro jazyky<sup>5</sup>. Explicitně se dovednost poslouchat či číst literární text zmiňuje až na úrovních C1 a C2<sup>6</sup>, což je příliš pozdě na získání vztahu k cizojazyčné literatuře a estetickým kvalitám cizího jazyka. Většina studentů totiž finální jazykové

---

<sup>2</sup> **R. Choděra** (2006) zařazuje toto kultivování osobnosti studenta a jeho hlubší proniknutí do systémů studovaného cizího a mateřského jazyka **do cílů vzdělávacích (poznávacích, kognitivních) a výchovných (formativních): vzdělávací cíle** se podle něj týkají internalizace poznatků o mimojazykových faktech, jakož i poznatků o jazyce jako součásti kultury jiného národa, systémové odlišnosti cizího jazyka od jazyka mateřského. **Výchovný cíl** pak spočívá v rozvoji rysů osobnosti a jednou z jeho hlavních složek je **kulturně-humanizační obsah, posilování kladného vztahu k cizímu jazyku a ke kultuře** jeho nositelů.

<sup>3</sup> Srov. též portál EU Eurydice - The Information Network on Education in Europe [online]. [cit. 27. 1. 2012]. Dostupné z: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php).

<sup>4</sup> Eurydice: Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Survey 5 [online]. [cit. 2. 2. 2011]. Dostupné z: <http://eurydice.org>.

<sup>5</sup> Portfolio dále obsahuje standardní jazykový pas, jazykový životopis a složku pro dokumenty a práce.

<sup>6</sup> V kompetenci „čtení“ se na **úrovni C1** setkáváme v oddíle sebehodnocení s formulací „Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak **beletristickým**, a jsem schopen/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu (...).“ Na **úrovni C2** se jako sebehodnocení objevuje formulace „Snadno čtu všechny formy písemného projevu, včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou např. příručky, odborné články a **krásná literatura**.“ (Společný evropský referenční rámec, 2001, úplná verze, s. 27)

úrovně nikdy nedosáhne. Pro ilustraci: v českých vzdělávacích dokumentech (jako RVP pro ZŠ a gymnázia) je maturitní zkouška z cizího jazyka na úrovni B1, lehčí forma na úrovni A2/B1.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (narozdíl od portálu Eurydice) však ve všeobecných úvodních formulacích uznává i důležitost nápaditého a uměleckého užívání jazyka: uvádí činnosti jako tvorba, recepce a předvádění literárních textů, např. četba a psaní textů (krátkých povídek, románů, poezie atd.). Rovněž studium literatury nepovažuje ERR za okrajové, nicméně zdůrazňuje, že toto studium může kromě estetických účelů sloužit mnoha dalším vzdělávacím účelům – intelektuálním, morálním, citovým, jazykovým a kulturním (tamtéž, s. 58).

Ve všeobecných formulacích ERR v oddíle Užívání jazyka a uživatel/student jazyka (2001, úplná verze, s. 58) nalezneme tento cíl: „Uživatelé Rámce mohou zvážit (...), **jak bude student potřebovat být vybaven k využití jazyka pro hru a k estetickým účelům.**“

Hravé užívání jazyka je dle ERR často důležitou součástí jazykového učení a rozvoje i v jiných oblastech, než je vzdělávací. Jako příklady činností, při kterých se jazyka využívá ke hře, uvádí ERR i typy her, které se vyskytují v konkrétní poezii: **šarády, hádanky a hlavolamy (přesmyčky, rébusy atd.), slovní vtipy a hříčky.**

Tato vymezení a explicitní zmínky v ERR jsou pro naši práci mimořádně důležité, neboť vhodným způsobem doplňují odůvodnění, proč začleňovat práci s konkrétní poezií do výuky cizího jazyka.

### 3. Konkrétní poezie v roli cíle i prostředku

Konkrétní poezie se v cizojazyčné výuce může objevit v roli cíle i prostředku. Konkrétní poezie v roli cíle znamená, že konkrétní poezie je sama výukovým cílem. K textu konkrétní poezie se pak váží cíle jazykové, resp. rozvoj recepčních a produkčních jazykových dovedností; cíle kulturně-vzdělávací, zahrnující rozvoj jednotlivých složek literární komunikace, jakož i cíle formativně-výchovné, odrážející pedagogicko-psychologickou rovinu výukového procesu.

Ač jsou pro naši práci stěžejní cíle týkající se literární komunikace v cizím jazyce, budeme se též zabývat cíli jazykovými. Gramatické nebo lexikální komponenty z práce s literárním textem v cizím jazyce nelze vyloučit, neboť jsou mimo jiné významnými faktory ovlivňujícími porozumění textu na úrovni dílčích významů (slov, vět, veršů) a celkového smyslu. **Jazyková podoba literárního textu se prolíná s estetickou funkcí textu**, proto jsou i gramatické a literární komponenty nedílnou součástí této funkce. Nadto by mohlo jejich přílišné upozornění narušit průběh práce s literárním textem v cizím jazyce. V žádném případě by ovšem literární text neměl sloužit k pouhému procvičení gramatických nebo lexikálních struktur (k tomuto účelu existuje v učebnicích cizích jazyků řada jiných, neliterárních textů a pro ně vypracovaných obecných zásad, vztažených k didaktickým postupům – např. zásady pro francouzštinu jako cizí jazyk; srov. Hendrich 1988, s. 347 – 348; Cuq – Gruca 2008, s. 253 – 279 [2002, 1. vyd.]).

Podle Hany Kylouškové (2007, s. 34) by literární text též neměl primárně sloužit k výuce reálií (neboť v textu nejde o objektivní skutečnost, nýbrž o skutečnost uměleckou); dále pak ani jako dokument pro výuku dějin literatury. Text by neměl též sloužit k překladovým cvičením: překlad by neměl být hlavním cílem, avšak kvůli porozumění textu jej ani nevylučujeme. Dodejme, že nadto s ním lze kreativně pracovat jako s prostředkem pro odkrývání zvláštností daných jazyků nejen v rovině fonetické, morfologické, syntaktické, ale i pragmatické (např. užití jistých struktur v kontextu stylistiky), to vše by ovšem mělo být se základním zřetelem k vlastnosti zvané **literárnost** (srov. podrobně kapitolu o literární komunikaci).

Konkrétní poezie v roli prostředku znamená, že tento typ uměleckého textu je prostředkem k pochopení širšího kulturního kontextu (kontextu literárního, interkulturního i kontextu jiných oblastí umění, tj. oblasti intermediality), prostředkem k pochopení funkce tohoto druhu antilyriky v historickém horizontu dějinném (v národní i světové literatuře). Práce s konkrétní poezií v roli prostředku pak vyžaduje znalost a aplikaci interpretativních technik (a to i tam – nebo právě tam, kde interpretace nedává vzhledem k vlastnostem této poezie smysl). Jde o analýzu textu (obsahovou analýzu propojenou s formální), o rozvoj schopnosti adekvátní recepce uměleckého textu a čtenářských kompetencí – tj. rozvoj schopnosti aplikovat získané poznatky na nový typ lyrického

textu, vymykajícího se z rámce dosavadní zkušenosti žáka/ studenta. Nejde v žádném případě o osvojování hotového výkladu textu.

Konkrétní poezie jako svébytný druh uměleckého textu by se měl stát otevřeným významovým děním v procesu recepce.

### 3.1 Konkrétní poezie v roli cíle

Konkrétní poezie v roli cíle má své opodstatnění zejména u druhu konkrétní poezie, typově nejčastějším, jenž bývá též nazýván **lingvisticky orientovaná konkrétní poezie** (srov. Krechel 1991, s. 16 – 17; srov. zde též literárně-teoretickou kapitolu). Do této lingvisticky orientované konkrétní poezie pak spadají básně založené na gramatické struktuře jazyka (básně fonetické a fónické, morfologicko-sémantické, syntakticko-sémantické a lexikálně-sémantické: v jednotlivých druzích básní pak dochází k izolaci nebo vyzdvížení daného gramatického aspektu). Tento druh konkrétní poezie rovněž legitimuje v širších souvislostech zařazení konkrétní poezie coby literárního textu do cizojazyčné výuky (srov. Hříbková 1999/2000; Janíková 2005/2006; Zajícová 2011).

V následujících řádcích se snažíme zohlednit možnost získávání cílových kompetencí napříč celou škálou úrovní Evropského referenčního rámce. Teprve při nástinu samotného výzkumu se odvoláváme na cílové kompetence stanovené pro úroveň ERR zkoumaných skupin.

Které specifitější cíle při práci s konkrétní poezií (**kdy je konkrétní poezie sama výukovým cílem**) můžeme stanovit vzhledem k recepčním a produkčním jazykovým dovednostem a které vzhledem k výchovné a formativní, kulturní složce vzdělávání?

#### 3.1.1 Jazykové cíle - recepční dovednosti

##### a) recepční dovednost – zvuková řeč: poslech

Pokud se odvoláme na teoretickou didaktickou literaturu o metodách přímých (srov. Cuq – Gruca 2002; Hendrich 1988; Choděra 2006; Martinez 1996; Puren 1988), můžeme tvrdit, že i lyrický text může v opodstatněných případech sloužit jako prostředek k nácviku korektní výslovnosti. Pokud bychom ale práci s konkrétní poezií (zejména s poezií akustickou nebo fonetickou), která zachází se systémem fonémů, zúžili na pouhé procvičení nových nebo problematických hlásek, zcela jistě bychom ji devalvovali. Ke konkrétní poezii jako svébytné formě básnických textů je třeba přistupovat ve výuce tak, aby práce s ní a stanovené cíle přispěly k estetické kultivaci osobnosti studenta i k jeho jazykovému rozvoji.

Seznámení se se zvukovou podobou konkrétní poezie lze realizovat díky nahrávkám fónické poezie nebo tím, že učitel text předčítá.

##### b) recepční dovednost – psaná řeč: čtení

Čtení v cizojazyčném vyučování dělíme podle R. Choděry (2006, s. 78) na orientační, výběrové neboli selektivní; letmé neboli extenzivní a konečně čtení pozorné, detailní neboli intenzivní.<sup>7</sup>

Při recepci básnického útvaru student čte nejprve letmo, pak i detailně, přičemž oba styly čtení nelze od sebe zcela oddělit. Při výuce cizího jazyka je kladen důraz na pozorné čtení s porozuměním, což je spjato i s motivací studenta (zájem o text samotný, snaha textu porozumět, osobní zaujetí) a s aktivizační pozorností: tu může vyvolat text svou neobvyklou formou, originální strukturou (v našem

---

<sup>7</sup> Karbe a Piepho (2000) rozlišují druhy textů v cizojazyčné výuce podle toho, k jakému cíli daný text slouží – zda k demonstraci lexikální či gramatické, k vlastní produkci v podobě parafráze etc. Tito autoři dokonce vyčleňují texty sloužící přímo k nácviku rozličných druhů čtení.

případě básně etc.).<sup>8</sup> Aby mohlo intenzivní čtení s porozuměním probíhat efektivně, je třeba zvolit básnické texty přiměřené. To je spojeno s jejich náročností a složitostí – je-li složitost textu nepřiměřená (tj. jeho obsah, forma a jazykové složení), je text pro studenta příliš náročný (srov. Těšitelová 1987).

V poezii (zvláště pak v poezii v cizím jazyce) ovšem nejsou aplikovatelné některé zásady kvantitativní lingvistiky. Náročnost je totiž dána i jinými faktory: věcnou, tematickou a obsahovou výlučností textu, frekvencí a složitostí gramatických struktur, typologickou odlišností mateřského a cizího jazyka a zejména ozvláštňující poetickou funkcí textu (pojem – srov. zde kapitolu o literární komunikaci).

Paradoxně tak můžeme konstatovat, že se u konkrétní poezie mohou vyskytnout texty složené z jednoho nebo několika málo slov, jejichž věcný obsah může být sice patrný, avšak text se může jevit studentovi nepřiměřeně náročný, neboť např. nemá zkušenost s kombinatorickou poezií variací a permutací, nebo nemůže najít sémantický klíč k rozluštění poselství textu.

### 3.1.2 Jazykové cíle – produkční dovednosti

#### a) produkční dovednost – zvuková řeč: mluvený projev

Ve vhodně propracovaném metodickém postupu, který začleňuje i mluvený projev, dochází ke komunikaci recipienta s textem, k výměně názorů a stanovisek s vyučujícím i ostatními studenty. Navozená nedirektivní atmosféra umožňuje objevovat nové znalosti, popř. vznášet konstruktivní kritiku.

Vzhledem ke specifickým znakům konkrétní poezie oproti poezii tradiční je nasnadě předpokládat, že bude vyvolávat u studentů otázky, emoce a potřebu diskutovat o jednotlivých básnických útvarech. Zejména zde ovšem musí vyučující brát v úvahu jazykovou vybavenost posluchačů podle škály Evropského referenčního rámce (2001, 1. vyd.; 2005, 2. vyd.) a v případě, že by se jevilo vyjádření myšlenek o poetických útvarech příliš obtížným, mělo by být studentům umožněno vyjádřit se i v jazyce mateřském, neboť rozvoj mluveného projevu nestojí v popředí cílů práce s konkrétní poezií.

#### b) produkční dovednost – psaná řeč: psaný projev (tvořivé, literární psaní)

Díky tvořivému lze v cizojazyčné výuce tříbit psaní intuici a jazykový cit. Současně je ve výuce cizího jazyka především metodou výuky a rozšířením kompetencí v oblasti aktivní dovednosti psaného projevu. Splňuje též požadavek na kvalitní cizojazyčnou výuku, a tou je rozvíjení estetické výchovy. O tvořivém psaní v konkrétní poezii se podrobně zmiňujeme v kapitole o **metodách práce s konkrétní poezií**.

### 3.1.3 Cíle výchovně vzdělávací

#### a) cíle kulturně vzdělávací

- **posílení estetické dimenze cizojazyčné výuky**

Literární text v cizojazyčné výuce má oproti neliterárnímu textu specifické kvality jako poetická funkce a literárnost (srov. též podrobněji pojmy estetická konkretizace textu, poetická funkce a literárnost v kapitole o literární komunikaci). U konkrétní poezie můžeme sledovat estetické prvky v literárních textech jako básnické figury, proměnu veršové struktury, zhuštěnost významu v textu a jeho začlenění do obraznosti textu. Problémem u textů konkrétní poezie však může být, že tyto jsou

---

<sup>8</sup> Podrobnější popis recepční dovednosti čtení: srov. zde kapitolu o metodách cizojazyčné výuky, resp. čtyři fáze práce s literárním textem, srov. Hendrich 1988, s. 347 – 348; Kyloušková 2007, s. 11 – 15; tamtéž, s. 41 – 42.



někdy záměrně antilyrické až antiúmělecké (což ovšem neplatí pro všechny autory a typy textů), a svou příslušnost ke krásné literatuře tak uvádějí v pochyby (na což mělo jistě vliv i psaní poezie podle nároků exaktní disciplíny jakou byla statistická estetika).

- **rozvoj interkulturní kompetence**

Ve výuce cizího jazyka je komunikativní kompetence často redukována na jazykové vybavení. Vnímavost ke kulturnímu kontextu a realitě jiných zemí (včetně hlubšího pochopení antropologických a psycholingvistických fenoménů) je však málo rozvíjena. Pojem interkulturního porozumění se vztahuje na objevování rozdílností kultur, jejich setkávání, jakož i schopnosti vážit si kulturních shod a rozdílů a překonávání předsudků vůči jiným kulturám (srov. též Walterová 1997, s. 156).

Interkulturní kompetenci lze u konkrétní poezie rozvíjet zejména u typů textů, které odrážejí specifické kulturní ovzduší doby svého vzniku a též tam, kde bychom mohli najít textové paralely myšlenkové i formální. Zajímavým interkulturním rozměrem je i překlad některých textů konkrétní poezie: vyvstává tak otázka přeložitelnosti tzv. internacionálních básní (zdali vůbec vyvstává potřeba překládat kvůli srozumitelnosti a pokud ano, je-li možná). Problémový může být překlad fónických asémantických textů, deformovaných textů, kalambúrů vázaných na výchozí jazyk: dekodování takových textů vyžaduje mnohdy od čtenáře více vtipu, fantazie a jazykových znalostí.

- **dovednost komunikovat s cizojazyčným uměleckým textem**

V oblasti konkrétní poezie lze navázat na literární výchovu v mateřském jazyce, na předchůdce konkrétní poezie, jmenovitě na texty nonsensové, převracující význam naruby (texty L. Carolla, E. Leara nebo z domácích J. Žáčka; srov. Doskočilová a kol. 1993, s. 363; tamtéž, s. 360) nebo na texty Ch. Morgensterna, hojně obsažené v čítankách – studenti dle našeho průzkumu většinou znají text absolutní poezie Veliké Lalulá, básně fónické poezie (Nový chvalo zpěv, Hříčka přírody – předloha k programové hudbě, Noční rybí zpěv), vizuální báseň Trychtýře nebo text hrající si se slovtvorbou a neologismy Jak si šibeniční dítě zapamatuje jména měsíců.<sup>9</sup>

Žák nebo student má mnohdy zábrany číst umělecké texty v cizím jazyce, neboť musí zápolit i s četbou textů neuměleckých, které postrádají často estetickou funkci a u kterých nemusí uvažovat o nových kontextuálních a přenesených významech slov. Texty konkrétní poezie svou specificky jazykově nenáročnou formou mohou žáka či studenta výrazně motivovat ke komunikaci s uměleckým textem. Při práci s konkrétní poezií v cizím jazyce lze dobře využít fakt, že konkrétní poezie počítá se značnou aktivitou čtenáře, s jeho zájmem a snahou po nalezení klíče ke smyslu básně, vyskytující se ve zhuštěné podobě. Čtenář (žák, student) je vtažen do textu při konstrukci smyslu („čtenářské interpretaci se meze nekladou“, Experimentální poezie, 1967, s. 265), přičemž text může vyvolávat rozličné reakce.

## **b) cíle formativně výchovné**

- **posílení motivace**

Mezi formativně výchovné cíle patří především posílení **motivace** k učení se cizímu jazyku, resp. posilování kladného vztahu k cizímu jazyku a kultuře jeho nositelů (srov. výše rozvoj interkulturní kompetence). Francouzský jazyk, na který zaměřujeme akční výzkum, patří mezi obtížnější cizí jazyky a motivovat studenty k jeho učení se bývá často složité. Práce s konkrétní poezií může motivaci k učení se cizímu jazyku zvýšit, a to např. vzbuzením aktivizujících kladných emocí (radost z učení, akceptování názoru a textu každého studenta).

---

<sup>9</sup> Výše uvedené texty nalezneme dle našeho zkoumání např. v těchto čítankách: Veliké Lalulá (Adlt 1997, s. 101; Martinková 1995, s. 169), Nový chvalo zpěv (Martinková 1995, s. 166), Hříčka přírody (Předloha k programové hudbě, Martinková 1995, s. 166); Trychtýře (Hrabáková, Křivánek a kol. 1999, s. 107; Doskočilová a kol., 1993, s. 368), Noční rybí zpěv (Hrabáková, Křivánek a kol., 1999, s. 107; Doskočilová a kol. 1993, s. 368), Jak si šibeniční dítě zapamatuje jména měsíců (Měchurová a kol. 1995, s. 120).



Cílem výuky cizích jazyků by nemělo být nutně jen akumulovat co největší množství znalostí a dovedností, nýbrž i aby učitel reflektoval potřeby studentů a žáků (komunikativní, pragmatické, **interkulturní**) a aby je naučil, jak dále rozvíjet své jazykové vzdělávání i po ukončení školní docházky. Tím, že vzbudíme motivaci k učení se cizímu jazyku, v našem případě práci s literárním textem, můžeme **podpořit motivaci k celoživotnímu vzdělávání** (srov. též Andrášová 2011, s. 148-149; Hendrich 1988, s. 13; Vašutová 2002, s. 58; Walterová 1997, s. 112).

- **posílení sociální dimenze vyučovacího procesu**

Jednou z možností, jak posílit sociální dimenzi výuky, je kooperativní učení (resp. učení se přes spolupráci). Při kooperativním čtení a kooperativním psaní lze uplatnit metody jako skupinový brainstorming, společné mentální mapování, skupinová diskuse, bzučící skupiny a využít některé principy alternativních přístupů k výuce, které zahrnují práci v malých skupinách (společenské jazykové učení aj., srov. kapitolu o metodách cizojazyčné výuky).

### **3.2 Konkrétní poezie v roli prostředku**

Umělecký text se v roli prostředku může stát zdrojem jazykových a kulturních poznatků, jakož i ilustrací vývoje umělecké literatury daného období v národním či světovém kontextu.

Tento přístup neznamená dnes v didaktice tolik kritizovaný jednostranný kulturně-historický exkurz do dějin a vývojových etap umělecké literatury, nýbrž měl by vycházet z analýzy konkrétního textu, znalosti textů daného období a navíc by měl zahrnout i interpretační přístup, z čehož vyplývá, že umělecký text je textem specifickým a vyžadujícím zvláštní metody a postupy práce.

Student se tak při zacházení s konkrétní poezií může například seznámit s intermediálním tvůrčím přístupem (který se nachází na hranicích výtvarného a slovesného umění – při práci s evidentní poezií Jiřího Koláře), s kulturou akčního umění (při práci s destatickou poezií Ladislava Nováka), se zvláštnostmi kulturního myšlení provázející lingvistický obrat k jazyku, s jazykem vyprazdňujícím svou sdělnost vlivem politických událostí v 50. a 60. letech 20. století; s ideou otevřeného díla v literatuře 20. století (metody textových a výtvarně textových koláží), s poezií, která mlčí (J. Honys) či vstupuje zvláštním způsobem do prostoru stránky (P. Garnier, J. Valoch), s intertextuálními postupy v textu – s komunikací literárních děl napříč literárními směry a dobou svého vzniku: a to vše nikoli formou předávání informací, ale tím, že si student sám v literární komunikaci s konkrétní poezií dané postupy vyzkouší, didakticky je interpretuje a tvořivě využije k vlastní produkci.

## Didaktické přístupy k cizojazyčné výuce a jejich aplikace na konkrétní poezii

Při zacházení s konkrétní poezií vycházíme z moderních přístupů k cizojazyčné výuce, a těmi jsou celostní učení (zaměřené na rozvoj kognitivní, emocionální a volní stránky osobnosti žáka či studenta), dále autonomního učení (kdy žák či student spoluzodpovídá za proces vlastního učení a sebevzdělávání, rozvíjí svou samostatnost a kreativitu), kreativní přístup (respektující tvůrčí dimenzi cizojazyčného vyučování), pěstování intuice a jazykového citu a rovněž zajímavý obsah učebního textu, orientovaný na zájmy studenta.

Tyto přístupy by měly (stručně řečeno) odpovídat zastřešujícímu **přístupu výuky zaměřené na žáka (či studenta)**, na jeho potřeby a individuální zvláštnosti. U tohoto hlavního přístupu, založeného na humanistické psychologii Carla Rogerse,<sup>1</sup> resp. na humanistické myšlence všestranného rozvoje osobnosti, je aktivita vzdělávacího procesu kladena na žáka či studenta a učitel by spíše měl přejímat roli **facilitátora učení** (srov. též kapitulu o literární komunikaci). Takto definovaná role též odpovídá konstruktivistickému pojetí žákova učení, které vychází z přesvědčení, že procesy zpracování informací a procesy vlastního učení mohou být ovlivňovány pouze tehdy, jestliže je žákům poskytnuta pomoc při konstrukci vědomostí (konstruktivní poznávací teorie je pro nás cenná i tím, že ji lze uplatnit při akčním výzkumu jako formě výuky – srov. Vašutová 2002, s. 54 – 58; Štech 1999, s. 161).<sup>1</sup>

U výuky zaměřené na žáka dochází k přesunu pozornosti z procesu vyučování na proces učení se. Výuka je zde chápána jako proces vytváření podmínek pro příznivé učení a toto chápání je pro náš výzkum stejně důležité jako pojetí výuky zaměřené na aktivitu studentů, na organizování jejich činnosti<sup>11</sup> (srov. Ramsden 1992, s. 109 - 119; Vašutová 2002, s. 54).

Zaměříme se nyní podrobněji na výše jmenované přístupy k cizojazyčné výuce a jejich aplikaci na konkrétní poezii.

### 1. Celostní učení

Přístup zaměřený na celostní učení respektuje možnost prospěšné vzájemné součinnosti obou mozkových hemisfér, jejich rovnoměrnějšího zatížení. Levá mozková hemisféra zpracovává informace analyticky, po částech, symbolicky. Váže se na ni většina činností spojených s cizojazyčnou výukou, pro něž je potřebné logické a vizuální myšlení. V případě fungování řeči se tato hemisféra podílí např. na zpracování řečových funkcí a logických elementů jazyka, jako jsou syntaktická struktura vět a textů, sémantický potenciál slovního vyjadřování nebo pravopis. Pravá mozková hemisféra je orientována na neverbální komunikaci (gestikulaci, mimiku). Zpracování informací probíhá celostně a synteticky, souběžně. Tato hemisféra je spíše emotivní a intuitivní. Opírá se o fantazii a na základě součinnosti s levou hemisférou propojuje řečovou percepci a produkci s obrazností: díky pravé mozkové hemisféře lze pracovat v jazyce např. s metaforou, rytmem nebo zvukomalbou (srov. např. Lachout 2011, s. 15 - 49; Rico 1984, s. 17).

Při práci s konkrétní poezií lze optimálně využít možnosti zapojení obou mozkových hemisfér a tím respektovat přístup celostního učení k cizojazyčné výuce. Konkrétní poezie totiž svým důrazem na fonetické zvláštnosti (u fónické poezie) a na vizuální stránku slov (u vizuální konkrétní poezie a jejích druhů) umožňuje porozumět slovu nejen na úrovni pochopení významu, ale i na úrovni propojení slova či části slova v představě se zvuky (což platí zvláště pro poezii fónickou, srov. zde literárně-teoretickou kapitulu o jazykové invenci), s obrazy (ve vizuální poezii, srov. zde literárně-teoretickou kapitulu o nové syntaxi) a s hmatem (u tzv. taktilních básní, srov. např. Novák 1992). Tím se slovo ukládá jako tzv. „vnitřní obraz“. Toto propojení slova nebo části slova v představě napomáhá zvnitřnění slova jak v estetické dimenzi, tak v gramatickém kontextu.

Celostní učení se prolíná s tvořivým přístupem k cizojazyčné výuce (srov. dále). Celostní učení vychází z převahy divergentního (neboli rozbíhavého) myšlení, jehož složky tvoří plynulost toku nápadů, flexibilita, originalita, citlivost na problém, schopnost redefinice problémů, elaborace – dořešení problémů, jakož i imaginace, intuice, představivost a fantazie (srov. Maňák 1995; Zelina 2006).

---

1 Podle S. Štecha (1999, s. 161) obsahuje model konstruktivní poznávací činnosti tři komponenty: dovednost číst, dovednost poznatek vytvářet a dovednost samostatně vytvářet dílo. Všechny tyto komponenty jsou vhodné a důležité pro práci s konkrétní poezií při akčním výzkumu jako formě výuky, přičemž dovednost číst a dovednost poznatek vytvářet předchází dovednosti samostatně vytvářet díla (bylo by chybné pouze po studentech požadovat jednorázovou produkci textu bez předcházejících fází – srov. též Zajícová 2011, s. 104 - 107).

Práce s konkrétní poezií může přispět k rozvoji prostorové nebo hudební inteligence<sup>2</sup>, a to i u studentů, kteří bývají za normálních okolností znevýhodněni. Ve výuce je totiž spíše kladen důraz na kognitivní znalosti, vázané na levou mozkovou hemisféru, tj. na znalosti vyžadující inteligenci verbální či logickou (resp. logicko-matematickou).

*Prostorová inteligence* však souvisí s vizuální představivostí, díky níž lze mj. přenášet viděné do psaného jazyka a vytvářet též obrazná vyjádření. Tento typ inteligence napomáhá zejména studentům, kteří jsou nadáni vizuální pamětí, a lze jej využít při práci s vizuální konkrétní poezií.

*Hudební inteligence* se projevuje u studentů se smyslem pro timbre (barvu hlasu), rytmus a tóninu: tito studenti obvykle kladně a se zájmem reagují na poetické texty. Tento typ inteligence lze využít zejména při práci s akustickou konkrétní poezií.

## 2. Autonomní učení

Přístupovat k žákovi jako k samostatně myslícímu subjektu, respektovat jeho autonomii, tj. jeho samostatnost a spoluzodpovědnost za proces vlastního rozvoje, lze na několika úrovních. Je třeba též podotknout, že autonomie žáka nebo studenta není bezcílností nebo neznamená, že by si žák nebo student mohl dělat pouze to, co by uznal za vhodné.

Autonomní učení začíná tím, že si student uvědomí své vlastní učební styly a volí vhodné učební strategie: výběr individuálních učebních strategií je odhalováním čemu a jakým způsobem se učit (a to vzhledem ke stanovenému cíli a možnostem žáka a studenta – srov. Mareš, Man, Prokešová 1996; Mareš 1998; o učebních strategiích v cizím jazyce podrobněji v oddíle žák a učivo). Poté může být autonomie posílena tím, že učitel připraví nabídku učebních úloh a žák či student si sám vybírá, kterou chce řešit – smí si stanovit i individuální cíle při práci s literárním textem ve výuce.

Dalším stupněm autonomie je modifikace úlohy žákem či studentem nebo dokonce částečné či úplně sestavení jejího zadání studentem. K samostatnému řešení úlohy, např. pro psaní textu, by rovněž měl být studentovi poskytnut dostatek času. S podporou samostatnosti žáků a studentů při učení se cizímu jazyku úzce souvisí rozvoj jejich schopnosti sebehodnocení. Autonomie ve zpětné vazbě spočívá v tom, že ji dotýčný přijímá nejen od učitele, ale měl by sám umět kriticky zhodnotit, co se mu při procesu vlastního učení podařilo nebo nepodařilo. Tato dovednost je zařazena i do Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2001, 1. vyd.; 2005, 2. vyd.)<sup>3</sup>. Přístup zaměřený na autonomní učení aplikujeme při akčním výzkumu a tento souvisí též se zajímavým obsahem textu (srov. dále).

## 3. Kreativní přístup

Ač se ve výkladu přístupů k cizojazyčné výuce snažíme nezabíhat do podrobností a v jednotlivostech spíše odkazujeme na celou řadu pedagogické, psychologické a didaktické literatury, považujeme kreativní princip za mimořádně důležitý. V rámci našeho tématu pak budeme uvažovat zejména o jazykové tvořivosti, která je výsledkem propojení vědomostí o jazyce, pravidel, konvencí a afektivních, tonálních a obrazových vzorů. Pro cizojazyčnou výuku je podstatné zjištění, že jazyková tvořivost není primárně závislá na úrovni osvojení cizího jazyka, ale závisí zejména na inspiraci a motivaci a používaných postupech, technikách a strategiích.

Autoři uvažující o kreativitě jí přisuzují rozličné vlastnosti, které se do jisté míry prolínají se složkami divergentního myšlení: I. Lokšová a J. Lokša (2003) ji charakterizují pomocí originality (novosti) a užitečnosti (hodnotnosti); Gabrielle Rico (1984) pak tvořivosti přisuzuje vlastnosti jako je originalita, objevování a vynalézání, otevřenost a flexibilita. Takto vymezené vlastnosti tvořivosti odpovídají i vlastnostem, které by měli mít v ideálním případě „noví čtenáři“ konkrétní poezie, jak si je vysnili její autoři.

Prvky tvořivosti se pak přirozeně objevují i v principu hry, resp. u konkrétní poezie v metodě psaní hrou, kde je žák/student vtažen do procesu psaní, cítí se být autorem, psaní osobně prožívá a hravý proces psaní přirozeně reflektuje.

---

<sup>2</sup> Teorii rozmanitých inteligencí rozpracoval např. americký psycholog Howard Gardner (1999 česky).

<sup>3</sup> V rámci tzv. jazykového portfolia má žák či student samostatně sledovat, jak se zlepšil a čemu novému se v cizím jazyce naučil.

#### 4. Pěstování intuice a jazykového citu

Pojem **intuice** bychom mohli definovat jako bod okamžitého vhledu do problémové situace, založený na jasné formulaci problémové situace a předchozích znalostech. Předpokladem možného využití intuice při určité situaci ve výuce jsou však dobré předchozí znalosti učiva, jakož i porozumění vztahům uvnitř látky.

Intuitivní vhled souvisí i s výše zmiňovaným celostním učením. Intuitivní prozření a poznání je okamžikem, kdy dosud skryté poznávání vyplulo na povrch do roviny vědomí, a to v takové podobě, které rozumíme (srov. Fišer 2001, s. 13). Podle Zbyňka Fišera (tamtéž, s. 14) intuitivní vhled probíhá dlouhodobě „ve fázích tvůrčí myšlenkové činnosti (...) jako nepřetržitý proud poznání.“ Toto tvrzení je pro nás mimořádně důležité, protože je lze aplikovat na proces tvorby textu: s intuitivním vhledem lze tedy počítat i při akčním výzkumu. Podobně jako u kreativního přístupu se tedy nemusíme opírat pouze o dosaženou jazykovou úroveň.

Pěstování **jazykového citu** souvisí s rozvojem řeči: rozvíjen by měl být cit pro jazykovou syntax, expresivitu, proměnlivou dikci, zajímavou intonaci, bohatý slovník, estetičnost a eleganci ve vyjadřování, tvoření metafor, imaginaci (srov. např. Zelina 2006, s. 12 – 14), přičemž je třeba zohlednit, že se jedná o cizí jazyk, nikoli o jazyk mateřský. Pěstování intuice a jazykového citu je též úzce propojeno s kreativním přístupem k učení se cizímu jazyku a s představivostí. Oba přístupy pak splňuje metoda tvořivého psaní (srov. dále metody práce s konkrétní poezií).

#### 5. Zajímavý obsah výuky nebo učebního textu

Zajímavý obsah výuky spočívá v orientaci na zájmy studenta. Přístupujeme-li ke konkrétní poezii v akčním výzkumu prostřednictvím tvůrčího psaní, umožňujeme tak studentovi pronikat do uměleckého textu vlastním tvořivým procesem: vlastním hledáním, uvědomováním si zákonitostí uměleckých postupů „zevnitř“ (srov. Carter – Long 1991, s. 93). Student by měl mít na výběr ze škály úkolů, aby si sám směl zvolit podle svého zájmu a nadání aktivitu formující literární kompetenci. V případě našeho akčního výzkumu jde např. o volbu metody tvořivé dramatiky nebo o to, napsat dva vlastní texty ve francouzském jazyce, inspirované tvorbou autorů konkrétní poezie, se kterou bylo pracováno na semináři (nebo kterou lze najít v příloze k úkolům ze semináře). Práce s textem se proto při respektování tohoto přístupu neomezuje na hledání uměleckých prostředků v textech (např. básnických figur), na formování estetické kompetence zaměřené na formu, ani na literární výchovu zaměřenou na obsah díla coby předání informací o autorovi, díle a době, i když tyto obsahy není vhodné (a ani možné) zcela vynechat (srov. dále o funkcích, cílech a přednostech metody tvůrčího psaní v cizojazyčné výuce). Z přístupu zaměřeného na zajímavý obsah výuky vychází i požadavek doporučení aktivit, které jsou osobnostně a kulturně autentické, které podporují zájmy žáků a studentů a vycházejí z jejich zkušeností.

---

<sup>I</sup> Tento přístup - výuka zaměřená na žáka - již svým názvem odkazuje k dalším oblastem, do kterých pronikla humanistická psychologie Carla Rogerse: primárně do psychoterapie, sekundárně pak do teorie komunikace.

<sup>II</sup> Využíváme přístup zaměřený na aktivitu studentů, na organizování jejich činností, jelikož umožňuje studentům propojit zkušenosti a předchozí znalosti s novými. Studenti se takto též učí spolupracovat s kolegy, vznášet konstruktivní kritiku a stanoviska, tříbit schopnost sebereflexe a objevovat nové znalosti.

O rolích učitele v tradičním modelu výuky, kde je stěžejním sdělování nových poznatků, a v modelu výuky, kde se vyučující stává spíše facilitátorem učení, hovoří v souvislosti s metodami pro výuku cizího jazyka též Bernard Dufeu (1996, s. 196 - 197). Ukazuje rozdíly tzv. **pedagogiky zaměřené na vlastnění znalostí a dovedností** (tzv. pédagogie de l'avoir) a **pedagogiky založené na bytí v jazykové situaci** (tzv. pédagogie de l'être). Koncept pedagogiky založené na bytí v jazykové situaci směřuje od hierarchického vztahu vyučujícího ke studentovi k vztahu empatickému. B. Dufeu nicméně nedoporučuje tento koncept do veškerého procesu výuky, nýbrž pouze k rozšíření dílčích znalostí a vědomostních obzorů.

Pedagogika bytí v jazykové situaci je zaměřená na žáka a studenta. Za stěžejní není považován obsah vzdělávání, ale ten, komu se učivo předává, tj. žák nebo student. Lingvistické a funkční cíle jsou upozadněny, naopak upřednostněny jsou zde cíle zaměřené na rozvoj osobnosti. Kromě dosažení cíle je důležitá cesta samotná: orientace na proces učení. Vyučující - facilitátor zde pouze nepředává fakta, údaje a data, nýbrž i umožňuje studentům podílet se na procesu zkoumání a experimentu. Jazyk je zde chápán ne jako jazyk naučený (a předávaný učebnicí a texty), nýbrž jako jazyk prožitý, přiblížený zkušeností.



## Výukové metody a formy vhodné pro zacházení s konkrétní poezií

Postavení literárního textu ve výuce cizího jazyka se měnilo v souvislosti s vývojem metodických směrů: jiné postavení měl literární text v tradičních metodách zaměřených na gramatiku a překlad, jiné v metodě přímé, upřednostňující výhradně a pouze funkci jazyka jako prostředku dorozumění se v každodenním životě.<sup>1</sup>

Metodický směr, který se stal stěžejním pro didaktiku cizích jazyků od 70. let 20. století do současnosti a se kterým měli většinou zkušenost při učení se cizímu jazyku i studenti, kteří se účastnili našeho výzkumu, nazýváme **komunikativním přístupem**, resp. komunikativním jazykovým učením. Literární text zde sice není nezbytnou součástí pro získání komunikativní kompetence v reálných situacích, avšak opominutím jeho zařazení se stává i komunikativní přístup jednostranným, omezeným, ochuzeným o estetické hodnoty daného cizího jazyka. Proto byl do komunikativního přístupu zasazen v 90. letech 20. století **interkulturní rozměr**, což souvisí s kulturní dimenzí současného globalizujícího se světa (srov. Walterová – Ježková 1997).

V **alternativních přístupech**<sup>2</sup> k výuce cizího jazyka má uvědomělá práce s literárním textem většinou okrajové postavení, nicméně řadu aktivit, které tyto přístupy využívají, lze s úspěchem včlenit i do práce s literárním textem (např. dramapedagogické postupy jako pohybová a rytmická cvičení, improvizaci a dramatickou hru, scénické hry aj.).

### I. Výběr metod a alternativních přístupů vhodných pro práci s konkrétní poezií

Výběr konkrétní metody závisí obecně na obsahu výuky, jakož i na řadě dalších faktorů (např. informativní nosnosti metody, racionální a emotivní působivosti metody, její výchovnosti, použitelnosti v praxi, adekvátnosti metody pro žáky i učitele atd.; srov. Mojžíšek 1988). V případě cizojazyčné výuky by tato metoda též měla splňovat požadavky moderní cizojazyčné výuky, tzn. měl by v ní být prostor pro kreativitu, sebevyjádření, celostní učení (se zapojením pravé i levé mozkové hemisféry – srov. zde principy cizojazyčné výuky) a pro autonomii.

Jsme si vědomi specifík práce s literárním textem v cizím jazyce oproti jazyku mateřskému, přesto lze tvrdit, že hlavními metodami **pro výuku poezie** v mateřském jazyce (srov. např. Benton 1995; Vala 2011) **i cizím jazyce** (srov. dále odkazy) jsou ve shodě se současným stavem didaktického bádání uplatňovány zejména **čtení poezie (a diskuse o ní), metoda tvořivé dramatiky a psaní poezie**. Z alternativních přístupů lze dle našeho názoru využít pro účely našeho tématu spíše dílčí prvky, rozvíjející esteticky výchovné metody a záměry.

Vzhledem k obsahu našeho výzkumu, jehož hlavním výstupem by měly být zejména texty konkrétní poezie studentů, se nejvíce na tomto místě soustředíme na teoretické základy metody tvořivého psaní poezie.

Metodu čtení poezie rozvádíme podrobně dále v metodickém fázovém postupu při práci s konkrétní poezií; metoda tvořivé dramatiky je specifickou metodou nacházející se na pomezí několika oborů a uměleckých výchov (didaktiky literatury, lingvodidaktiky, dramapedagogiky aj. – srov. podrobné vymezení těchto pojmů v souvislosti s tvořivou dramatikou: Bučková 2012, s. 21 – 30; In Růžičková 2012). Z nabídky možné škály postupů pro tvořivou dramatiku vybíráme a aplikujeme pouze pro daný typ konkrétní poezie ty adekvátní postupy, které napomáhají studentově recepci konkrétní poezie, jakož i ty, které rozvíjejí didaktickou interpretaci textu konkrétní poezie.

<sup>1</sup> Podrobněji k této a dalším metodám a problematice např. v didaktických publikacích J. Hendricha (1988, s. 256 - 277) a H. Kylvouškové (2007, s. 30 - 31), jakož i v pramenech, na které tyto publikace odkazují.

<sup>2</sup> Alternativní přístupy (což je vhodnější termín než metody, neboť se většinou jedná o nekonvenční postupy se značnou variabilitou a flexibilitou) jsou pro nás inspirativní tím, že respektují pedagogiku a didaktiku založenou na bytí v jazykové situaci (srov. Dufeu 1996, s. 196 – 197) a upřednostňují proces vyučování v malých skupinách s jistou mírou autonomie (např. společenské jazykové učení). Svou povahou patří do skupiny **metod aktivizujících**, kdy žák či student aktivně vstupuje do procesu poznávání, zapojuje se do řešení problémů, odhaluje vztahy, srovnává jevy a vyvozuje závěry (srov. např. Skalková 1999, s. 184 - 187; Vašutová 1998, s. 143).



## 1. metoda čtení poezie

Na obecné rovině lze pro začátek konstatovat, že problémem ve výuce nebývá v současné době metoda kreativního psaní, ale stává se jím kreativní čtení poezie – pro cizí jazyk navíc dle H. Kylouškové platí, že úkolem učitele je „přiblížit horizont četby v cizím jazyce horizontu četby v mateřském jazyce“ (Kyloušková 2007, s. 23; podrobněji o fázích čtení poezie a jejích cílech – srov. zde dále fázový model při práci s literárním textem, resp. primární a sekundární komunikaci s textem).

Při otázce kreativního čtení poezie se lze opřít o didaktické závěry Otakara Chaloupky, podle nějž by cílem aplikace čtení uměleckého textu měla být interaktivita čtenářství (srov. Chaloupka 2012, s. 57 – 61): četba by neměla být pasivním přijímáním textu, nýbrž **interaktivní činností**, při níž se čtenář sám uskutečňuje, do které vstupuje s intenzitou vlastního já. Subjektivní čtenářský prožitek by měl být nadřazen schopnosti odborného výkladu textu, jeho interpretaci, resp. pasivnímu přijímání uměleckého textu v jeho více či méně kodifikovaných významových a hodnotových schématech. Významový a hodnotový potenciál uměleckého textu lze nicméně studentům nejen vyložit, nýbrž je možno studenty k němu pomocí kreativních metod a strategií nasměrovat: kreativní čtení lze uskutečnit i formou kooperace mezi studenty, nebo uplatnit aktivizující výukové metody.

Jak však metodu tvořivého čtení začlenit do práce s konkrétní poezií, kde více než o samotné čtení jde o intermediaální<sup>3</sup> vnímání daného textu? I na to se pokusíme odpovědět v závěrech z našeho výzkumu.

## 2. metoda tvořivé dramatiky

Tato metoda vychází z metod inscenačních a metod dramatizace (resp. simulace lidského jednání v reálné situaci). Lze ji spojovat s rozvojem cílů intelektuálních, emocionálních i komunikativních. **Hry odvozené od divadla** přetvářejí třídu na jevištní scénu, žáky (studenty) na herce a spočívají buď v improvizaci, nebo v hraní rolí s větší či menší bezprostředností účastníka hry (srov. např. Rodriguezová – Marušák – Králová 2008; Valenta 2008; Žofková – Eibenová 2012, In Růžičková 2012).

Inspirativním příkladem využití básně konkrétní poezie metodou tvořivé dramatiky je divadelní provedení básně Slova<sup>4</sup> (srov. Bučková 2012, s. 39 – 40; In Růžičková 2012). Z básně byla přímo vytvořena inscenace příběhu dvou lidí, kdy studenti germanistiky PedfUK komunikovali v cizím (německém) jazyce. Jejich uchopení příběhu se současně stalo interpretací slov jako komunikačního kódu, vedoucího k dorozumění i k totální disharmonii.

**Metodu tvořivé dramatiky** aplikujeme v našem výzkumu např. formou pohybově-verbálních her zejména při práci s akční poezií a fónickou a fonetickou poezií.

## 3. metoda psaní poezie

Na tomto místě je nutné zdůraznit, že v cizojazyčné výuce neusilujeme o psaní poezie v pravém slova smyslu: neusilujeme nutně o to, aby student vytvořil literárně hodnotný text, nýbrž sledujeme celou řadu cílů specifických pro cizojazyčnou výuku s dominantním cílem, kterým je rozvoj estetického citění studenta.

<sup>3</sup> Pojem intermedialita – srov. literárně-teoretickou část této práce.

<sup>4</sup> V článku Tvořivá dramatika a práce s literárním textem T. Bučkové (Bučková 2012, s. 39, In Růžičková 2012) je uvedeno, že se jedná o anonymní barokní báseň vizuální poezie, dodejme však, že báseň přetvořil ve své sbírce Antikódy i Václav Havel (srov. Havel 1993, s. 38 – báseň Bariéra). Skupina studentů z katedry germanistiky Pedagogické fakulty UK pod vedením Tamary Bučkové básně Slova pomocí dramapedagogických postupů ztvárnila v inscenaci Rings frei – fechte Experiment / Vprevo dobrý – vplavo experiment, srov. Bučková 2012, s. 39 – 40; In Růžičková 2012.

### 3.1 metoda tvořivého psaní

V odborné didaktické literatuře v oblasti výuky cizích jazyků (srov. dále) je tvořivé (cizím slovem kreativní) psaní vysoce ceněno jako metoda disponující vhodnými nástroji pro osvojování cizího jazyka a celkový rozvoj osobnosti učícího se. Pavla Zajícová (2011) zastává myšlenku systematické integrace tvořivého psaní do výuky, a to formou **recepce textových modelů**, které jsou pak modifikovány, inovovány a uvědoměle zpracovávány v **produkci** žáka nebo studenta, resp. jde o to, jak přesunout těžiště „z nerefektovaného čtení, resp. vnímání, případně z pouhého popisu literárně-poetických textových modelů“ (Zajícová 2011, s. 106) ke čtení reflektovanému a posléze k využití těchto modelů (struktur) k vlastní tvorbě. Obdobné stanovisko k integraci tvořivého psaní do výuky zastávají např. G. Rico (2004) nebo W. Ziesenic (1993).

Zaměříme se na tomto místě na tři stěžejní důvody, proč začleňovat tvořivé psaní do výuky.

První důvod bychom našli v oblasti kognitivní psychologie a neuropsychologie. V dřívějších didaktických pojetích bylo tvořivé psaní zařazováno spíše jako pokus o oživení cizojazyčné výuky. Nyní se tvořivé psaní stává její nedílnou součástí, což je odůvodněno tím, že odpovídá nejen nejnovějším poznatkům kognitivní psychologie, neuropsychologie (srov. Lachout 2011, s. 15 - 49), ale i moderním principům cizojazyčné výuky, jakou je celostní učení (srov. kapitulu o didaktických přístupech cizojazyčné výuky). Při tvořivém psaní jsou **aktivní obě mozkové hemisféry** (srov. Rico 1984, s. 17).

Druhým důvodem pro začleňování tvořivého psaní do výuky při procesu vlastního osvojování cizího jazyka je samotný **generativní, tvůrčí** potenciál jakéhokoli jazyka (srov. Machová – Švehlová 1996, s. 37). V rámci jazykové struktury mohou uživatelé jazyka vytvářet neomezené množství nových vět. Při jazykové tvořivosti dochází k propojování nabytých vědomostí o jazyce, gramatických pravidel a fantazie, afektivních a tonálních vzorů. Úroveň osvojení cizího jazyka nestojí v tomto ohledu na prvním místě – tvůrčí potenciál závisí i na inspiraci, motivaci, osobnostních vlastnostech (např. otevřenosti novým způsobům vidění, intuici atd.) a na používaných technikách a strategiích.

Třetí důvod, proč je vhodné zařazovat tvořivé psaní do výuky cizího jazyka, souvisí s **principem hry**. V rámci tvořivého psaní jde o hru se slovy, písmeny, větami, texty, o experimentování s jazykem; tento princip je též jedním ze stěžejních pilířů konkrétní poezie (srov. zde kapitulu Konkrétní poezie a hra). Metodu psaní hrou lze aplikovat jak na individuální produkci, tak na společné vytváření psaných textů ve skupině (srov. Böttcherová 1999, s. 22 – 26, srov. zde kapitulu o metodách využívaných při práci s konkrétní poezií).

Jako hry v tvořivém psaní se nejčastěji používají techniky přestavby (změna žánru, hry na doplňování textu, koláže), slovní hříčky, hádanky, nonsensová poezie, kolektivní texty, spojování výtvarných a dramatických postupů s prezentací textu aj. – tyto **hry pak často vycházejí ze žánrů podobných konkrétní poezii**, žánrů předchůdců konkrétní poezie, jakož i z básnických figur, které konkrétní poezie využívá a svébytným způsobem přetváří.

### 3.2 Metody tvořivého psaní a práce s konkrétní poezií

Metoda tvořivého psaní se objevuje přímo v souvislosti s konkrétní poezií: právě konkrétní poezie a její přímí nebo vzdálenější předchůdci se zasloužili o rozvoj tvořivého psaní. Proudů umělecké literatury dvacátého století jako surrealismus a jeho automatické psaní nebo dadaismus a jeho jazykový experiment lze chápat v tomto ohledu jako stěžejní (srov. Werder 1996).

S ohledem na literárně-teoretické vlastnosti konkrétní poezie a na odbornou didaktickou literaturu i empirické výzkumy konané v oblasti výuky poezie (srov. dále odkazy) se nám jeví vhodné začlenit do našeho akčního výzkumu následující metody tvořivého psaní:

## a) metody asociativní

Metody asociativní spočívají ve využití poetických forem jako např. automatické psaní, cluster, akrostich (srov. Faistauerová 1997; Zajícová 2011). Slouží k podpoře schopnosti naslouchat svému vlastnímu hlasu, prožívat svět. Asociativní metody jsou didakticky důležitými metodami, které učí nejen přejímat systémy vědění, ale též k nim zaujímat stanovisko. Tyto metody dále učí uvolňovat fantazii, podporují důvěru ve vlastní nápaditost a originalitu<sup>5</sup>. Asociativní metody lze zařadit v úvodu tvořivého psaní jako metody iniciační, vytvářející vhodné podmínky pro další psaní, pro tvorbu cílového textu, nebo je můžeme využít jako cílovou metodu pro tvorbu textu konkrétní poezie (srov. zde fázový model).

**Automatické psaní** je metodou neřízených asociací<sup>6</sup>, zatímco **cluster** (z angl. hrozen) je technikou, ve které se uplatňuje cyklická strategie tvorby řízených asociací; cluster vychází ze zadaného klíčového slova (nebo slov), ke kterému se zaznamenávají nejčastěji paprskovitě asociace. Vzniká tak síť podobná pavučině. Získaný slovní materiál použije pisatel k tvorbě svého textu (srov. Rico 1984). Automatické psaní i cluster mohou být používány pro uvolnění fantazie a mentálních zábran v úvodní fázi jazykové výuky, v našem případě v první fázi práce s konkrétní poezií.

**Akrostich** je sice v konkrétní poezii básnická figura jako taková hojně využívaná (srov. v této práci literárně-teoretickou kapitolu o verši a rýmu v konkrétní poezii); jako asociativní metoda však bývá nejčastěji spojována se zadáním vytvořit akrostich z vlastního jména a příjmení autora (jde o to, napsat pod sebe písmena vlastního jména a ke každému písmenu lineárně vytvořit asociaci; srov. Fišer 2001, s. 82).

## b) metody psaní hrou

U konkrétní poezie lze uvažovat o **jazykových a kreativních hrách**. U **jazykových her** jde o hru s fonetickými, morfologickými a syntaktickými strukturami; tyto umožňují zacházet s jistými pravidly jazyka a objevovat jazykové struktury, jakož i objevené struktury memorizovat. Tento typ her patří mezi nejformálnější a nejvíce šablonovitý, byť i tento vyžaduje přemýšlení účastníka hry. V případě konkrétní poezie by se jednalo např. o básně zacházející s tvary slov, s deklinací, konjugací: o kombinatorickou nebo matematickou poezii.

**Kreativní hry** kladou větší důraz na osobní reflexi ze strany učícího se, podněcují jeho tvořivost a představivost. Účastník hry je vyzýván, aby rozvíjel a zapojoval svůj jazykový potenciál, tvořil originální jazykové útvary. Do této kategorie her by spadaly v rámci konkrétní poezie např. račí verše, šarády, anagramy, lipogramy, návody k použití atd.

## c) metody psaní podle předloh, pravidel, vzorů

Tyto metody vycházejí z metod psaní hrou a oscilují mezi určitou mírou řízenosti a spontaneity (srov. např. Fišer 2001; Krusche - Krechel 1984; Zajícová 2011).

Metody psaní podle předloh, pravidel a vzorů lze třídit dle:

- **formálních kritérií**

Formálním kritériem u tvorby konkrétní poezie může být např. vizuální aspekt, akční prvek aj.

---

<sup>5</sup> Z tohoto důvodu je vhodné dle Pavly Zajícové vytvoření *asociačního návyku* (2011, s. 107). Asociativní metody lze též realizovat formou pohybových i verbálních her (např. didaktická hra P. Zajícové z 31. celostátního semináře k teoretickým základům didaktiky cizích jazyků, 2010: „Já jsem sluníčko, kdo se ke mně přidá?“).

<sup>6</sup> Metoda byla používána již surrealisty; obdobou je hra Znamení mrtvola (která je ovšem omezena používanými slovními druhy), srov. Nadeau 1994 česky [1945 francouzsky].

- **literárních a textových vzorů**

Těmito literárními a textovými vzory mohou být básnické figury typické pro konkrétní poezii jako anagramy, akrostichy, nebo básnické formy jako piktoqramy, konstelace, řetězové básně, rostoucí básně.

- **strukturních pravidel**

Jelikož si konkrétní poezie někdy záměrně hraje s jednou gramatickou **strukturou**, do které jsou dosazovány obdobné výrazy (např. pro vyjádření absurdity politických frází), lze v cizím jazyce při tvorbě textů konkrétní poezie přistupovat k **psaní ekvivalenčních textů<sup>7</sup> podle poetických vzorů**, objevujících se u tohoto žánru.

#### **4. Alternativní přístupy aplikovatelné na práci s konkrétní poezií**

Dílejší prvky alternativního přístupu zvaného **společenské jazykové učení**, kdy se student učí prostřednictvím interakce se okolím a učení je považováno za osobní rozvoj (a ne za dosažení cíle stanoveného učitelem), lze využít v našem výzkumu ve skupinovém (kooperativním) čtení a psaní; jedná se vlastně o komplexnější rozvinutí metody kooperativního učení, zacíleného na výuku cizího jazyka. **Sugestopedii**, zapojující nevědomí a synestézii několika počitků, by bylo možno začlenit do práce s fónickou a fonetickou poezií při četbě textu. Ta zde probíhá v souladu s rytmem hudby; žáci sledují text s překladem, pak si text zakryjí a poslouchají jej pouze na pozadí hrající hudby. Části alternativního **přirozeného přístupu** a **jazykové dramaturgie** lze využít u akční poezie, resp. u happeningu, neboť v těchto přístupech je jazyk spojován s činností.

---

<sup>7</sup> Princip jazykové ekvivalence se váže k pojmu **poetické funkce**, neboť dle Romana Jakobsona „poetická funkce projektuje princip ekvivalence z osy výběru na osu kombinace“ (Jakobson 1995, s. 82). V tvořivém psaní se jedná o ekvivalenci v rovině písmen, slov, slovní flexe, tvorby syntagmat, vět i souvětí (srov. Zajícová 2011, s. 113 – 120).

## II. Metodický postup při práci s konkrétní poezií

Metodický postup při práci s konkrétní poezií můžeme opřít o různě strukturovaný fázový model (srov. Cuq – Gruca 2002, s. 184 - 189; Eliašová 2006, s. 59 - 60; Kylvoušková 2007, s. 41 – 44; Zajícová 2011, s. 104 - 107), který bychom však mohli shrnout do čtyř fází: dvou recepčních fází (**motivačně - přípravná fáze a fáze četby, popř. poslechu**) a dvou fází produkčních (**didaktická interpretace textu; ústní a písemný projev**). Tento fázový model pak v sobě zahrnuje jak **metodu čtení poezie** a diskuse o ní, tak i **psaní poezie**. Tvořivou dramaturgiu lze vkládat zejména do fází produkčních, popř. do motivačně-přípravné fáze.

Rozvedme nyní tento fázový model, který je zaměřen z hlediska svých cílů (ve shodě s používanými metodami) na rozvoj estetického citění, rozvoj ústního projevu v cizím jazyce a zejména projevu písemného metodou tvořivého psaní. Z rámce tohoto fázového modelu budeme též vycházet při našem akčním výzkumu.

### 1. Primární komunikace s textem: fáze motivace a přípravy na čtení

#### a) fáze motivace

Tato fáze patří mezi přípravné kroky. Nemusíme ještě pracovat s cílovým textem, nýbrž je možno využít text obdobný s překladem do češtiny. Vhodné je zařadit aktivity, které vyvolávají chuť podělit se s vlastními myšlenkami (srov. Eliašová 2006, s. 47-50; Fišer 2001, s. 87-88) – takovým stimulem může být např. listování básnickou sbírkou vizuální poezie, obrázek (na kterém jsou vizuální básně předchůdců konkrétní poezie: kaligrafy G. Apollinaire, fonetické básně dadaistů etc. - zde je možno využít zpětného projektoru), auditivní nahrávka poetického textu (existuje poměrně solidní repertoár fónické poezie, zaznamenané na digitálních nosičích).

#### b) fáze přípravy na čtení

Fáze přípravy na čtení odkazuje k mimojazykové realitě textu, nazývané též referenční pole textu (srov. Iser 2006, s. 78) a zahrnuje informace o autorovi a prostředí textu, **klíčová slova**<sup>8</sup>, paratext (srov. Kalinowska 2011, nečíslováno; Kylvoušková 2007, s. 41 – 42). Paratext tvoří například předmluva, uspořádání textu, druh sdělení (v našem případě jde o básně), jazyková úroveň textu (jazyk umělecký). Studenti tvoří hypotézy o obsahu textu na základě paratextových odkazů. Tyto body usnadní následnou četbu a práci s textem.

Studenti sami navrhnou možné významy klíčových slov, tvoří volné asociace. Tvoří se lexikální pole, student je připravován na pozornější a vnímavější čtení.

Cílem přípravy na čtení je učinit studenta citlivým pro dané téma, aktivovat sociokulturní kompetence.

### 2. Sekundární komunikace s textem: objevná fáze četby

Objevná fáze četby směřuje k celkovému kontextu textu a zahrnuje globální a vyhledávací čtení.

#### a) první čtení (informační, globální)

První čtení spočívá ve vyhledávání dostupných informací a v odpovědi na otázky doplňovací jako „kdo, co, kde, kdy, proč“. U konkrétní poezie se zvláště u asémantických kreací tato fáze poměrně komplikuje, a to tím, že se tyto otázky stávají zbytečnými, resp. se tyto modifikují na otázky typu: o jaký typ konkrétní poezie se jedná? O vizuální poezii? O fónickou poezii? O akční básně?

<sup>8</sup> Klíčové slovo (fr. le mot – clé) značí slovo nebo skupinu slov, která umožňují charakterizovat obsah daného textu. Seznam klíčových slov též umožňuje určit témata obsažená v textu (srov. Petit dictionnaire des concepts info – documentaires [online]. [cit. 12. 10. 2012]. Dostupné z: <http://www.cndp.fr>).



Text by měl být k dispozici podle typu konkrétní poezie na fólii ve zpětném projektoru, k poslechu na nahrávce nebo by jej měl číst učitel. V žádném případě by v této fázi neměl pro třídu číst text nahlas žák či student, protože ten by se soustředil na formu a nikoli na obecné porozumění pro něj neznámého textu (srov. Kyloušková 2009/2010, s. 86).

### **b) druhé čtení (vyhledávací): analýza textu a porozumění textu**

V této fázi pracujeme se zvoleným textem, který by se měl stát inspirací pro vlastní více či méně řízenou tvorbu textu konkrétní poezie<sup>9</sup>. Textová analýza zahrnuje jak formální, tak obsahovou složku. Učitel plní spíše roli facilitátora, klade návodné otázky (franc. tzv. consignes de lecture, srov. Cicurel 1991). V této fázi se realizuje estetická konkretizace textu, tj. vztah čtenáře k dílu a jeho pochopení na úrovni významu. Zde již pracujeme se samotným dílem, s fiktivní realitou<sup>10</sup>, resp. v našem případě s konkrétní poezií jako dikcí (srov. kapitolu o literární komunikaci).

V tomto bodě by měla nastat lexikální, morfologická a syntaktická analýza s určením chybějících atributů lyrického textu, zvláštností struktur u konkrétní poezie a s nimi spojeného uměleckého ztvárnění skutečnosti a s hledáním (a)sémantického stavebního kamene. Probíhá tak intenzivní činnost zaměřená na jazykové i obsahové porozumění. Je to fáze, ve které se nejvíce rozvíjí kognitivní rovina a divergentní myšlení.

### **3. Osvojení textu žákem/studentem: didaktická interpretace textu, potextová práce, setkání autorské a čtenářské intence**

Od primární komunikace s textem (čtení) přes sekundární komunikaci (analýzu textu) se dostáváme k samotnému osvojení textu čtenářem – žákem, tj. k didaktické interpretaci (srov. Lederbuchová 1997; táž 2004), jejímž východiskem je žákův čtenářský a estetický zážitek. Jde o pochopení textu na úrovni smyslu (tj. o celkové pochopení). Žák se stává aktivním subjektem, mluvčím, neboť interpretace je projekcí individuálního vztahu k textu.

Kvalita interpretace cizojazyčného textu je dána nejen textem samým, ale především jeho interpretem: kvalita interpretace závisí na věku, na typu žáka (druhu jeho paměti, emocionálnosti, představivosti), na úrovni jeho komunikativní kompetence.

Z didaktického hlediska je důležité uvědomit si rozdíl mezi **literárněvědnou a didaktickou interpretací**. Zatímco literárněvědná interpretace za svůj cíl považuje odkrytí uměleckého kódu textu, didaktická interpretace usiluje o rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v rovině přiměřené žakově čtenářské kompetenci a odpovídající smyslu textu: didaktická interpretace literárního textu se sice o literárněvědnou interpretaci opírá, avšak její zaměření na osobnost čtenáře, resp. na rozvoj jeho komunikačních schopností s textem ji činí odlišnou od literárněvědné interpretace.

Ač jsou naše výzkumné otázky založené na specifických vlastnostech konkrétní poezie, jde nám především o literární komunikaci čtenáře (studenta) s textem. Neusilujeme o předání prefabrikovaného interpretačního metatextu (uvedení do námi probádané literárněvědné oblasti, výkladu, který by zastupoval setkání čtenáře s autentickým textem), nýbrž se pokoušíme o konfrontaci tohoto pohledu s pohledem čtenáře – studenta s cílem vybádat, v kterých didaktických oblastech je konkrétní poezie přínosná pro literární komunikaci v cizím jazyce a pro rozvoj osobnosti čtenáře – studenta: které z ideálů vytyčených jejími básníky se stalo nakonec smysluplnými, nosnými pro výuku cizího jazyka, které rozvíjejí především citlivost pro vlastnosti literárního textu (literárnost a poetická funkce).

Didaktická interpretace se zprostředkovává systémem potextových úkolů (srov. Kyloušková 2007, s. 44), při kterých je třeba respektovat několik důležitých zásad<sup>1</sup> (zásadu čtenářského zážitku, zásadu provokace hodnotícího postoje žáka aj.). Mnohé ze zásad didaktické interpretace literárního textu,

<sup>9</sup> Srov. např. La poésie. Un apprentissage linguistique facile et amusant! (1995) Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, Canada. [online]. [cit. 28. 6. 2009]. Dostupné z: <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/poesie/>

<sup>10</sup> Dle W. Isera literární text nekopíruje mimotextovou realitu, k níž se sám vztahuje; spíše představuje reakci na ony mimotextové systémy, jejichž prvky do sebe začlenil. Fikce je dle Isera „událostí o sobě samé, je případ bez reference“ (Iser 2006, s. 78).



stanovených pro mateřský jazyk, lze převzít i pro didaktickou interpretaci cizojazyčného literárního textu, pokud respektujeme specifika literární komunikace v cizím jazyce.

Především v případě konkrétní poezie je nutno podotknout, že užívání pojmu interpretace jako takového je poněkud sporné, neboť jeden z teoretických postulátů zní, že interpretace se u konkrétní poezie vzhledem k množství nekomunikativních složek stává zbytečnou. Proto hovoříme-li na tomto místě o interpretaci, její didaktické uchopení jako projekce individuálního vztahu k textu vychází vsříc našemu tématu, neboť – jak jsme ukázali v literárněvědné části, literárněvědná interpretace se tu ve smyslu odhalení uměleckého kódu textu často jeví nesmyslnou. Interpretace v didaktickém pojetí se zde však vztahuje na druhy konkrétní poezie jako specifické struktury jazyka, ve kterých tkví nový význam, resp. význam spočívá v izolaci struktur jazykového systému (struktur fonetických, syntaktických, lexikálních) nebo v jejich novém uspořádání.

Kromě didaktické interpretace textu v této fázi můžeme též uvažovat v případě našeho tématu o setkání **autorské intence a čtenářské intence** (srov. Chaloupka 2012, s. 57 – 61), o střetu představy o ideálním a empirickém čtenáři konkrétní poezie. Ideální čtenář je čtenář implicitní, modelový, kterého si pro své texty vysnili autoři konkrétní poezie – tj. čtenář otevřený nové estetice, čtenář kooperativní, tvořivý, zatímco se čtenářem empirickým se setkáváme reálně v této fázi při našem akčním výzkumu (srov. více v kapitole o literární komunikaci).

#### 4. Využití textu

Cílem této fáze je využití přečteného a rozebraného textu k ústnímu a písemnému projevu. Student by měl též získat odstup vůči přečtenému. V této fázi je třeba najít prostor k vyjádření názorů studentů a jejich kreativity: tím se současně podpoří jejich jazyková kompetence a schopnost hodnotit literární text a hovořit o literatuře (vhodné jsou úkoly jako pokračování textu, modifikování částí textu a konce, diskuse o přečteném s maximálním možným využitím cizího jazyka podle jazykové vybavenosti studenta dle škály Evropského referenčního rámce).

##### 4.1 Fáze vytváření vlastních textů

###### a) příprava na psaní

Prvním komponentem této fáze je **plánování psaní** nebo také **příprava na psaní**. Podle Cuqa a Grucy (2002, s. 184 - 189) jsou zde důležité znalosti a dovednosti uložené v dlouhodobé paměti pisatele. Nejedná se přitom pouze o znalosti jazykové, nýbrž i o dovednost připravit si plán psaní textu tak, aby odpovídal zadání a očekávaným výstupům (s různou mírou řízení, resp. vedení žáka/studenta). Žák nebo student by si mj. měl uvědomit komunikační záměr textu a cíl psaného projevu (co chtěl žák nebo student sdělit a k čemu chtěl dojít).

###### b) vytváření vlastních textů

Během této části čtvrté fáze jsou vytvářeny vlastní texty dle zadání. Záleží na tom, o jaký druh tvorby textů se jedná: zda o psaní podle literární předlohy, textového vzoru (srov. Janíková 2005/2006, s. 53; Zajícová 2011, s. 107 - 127) nebo o volné experimentální psaní, které je řízeno zadáním jen rámcově. V případě konkrétní poezie se jedná o práci s malou formou textů (s aktivitami jako je doplňování výrazů do struktury textu na základě ekvivalenčního principu, nahrazování jazykových struktur, formulování nadpisu atd.). Vzniká tak jistá textová paralela. V této fázi je nezbytné začlenění metod jako myšlenkový brainstorming, asociativní psaní, clustering (srov. Rico 1984, s. 77), které slouží ke shromažďování informací a uspořádávání myšlenek (srov. Fišer 2001, s. 80; tamtéž, s. 96 - 97; tamtéž, s. 105; Zajícová 2005, s. 76 - 78). Teprve po nich by měla následovat kompozice a stylizace textu. Texty mohou být též vytvářeny skupinovým psaním (v německých didaktických příručkách se tento často vyskytující se pojem vžil jako kooperativní psaní, tzv. kooperatives Schreiben – srov. Böttcherová 1999; srov. zde též oddíl o formách výuky).

### c) odezva a úprava textu

První odezvou po vytvoření textu je dialog se spolužáky i s učitelem nad napsaným textem. Po něm je vhodná úprava textu (vzhledem k doporučením, reakcím), resp. upřesnění, doplnění významové a výrazové stránky.

### d) korektura, čistopis, prezentace, publikace

Posledními kroky před prezentací textu jsou jeho konečná úprava a závěrečné přepsání konceptu (tj. vyhotovení čistopisu). Korektura textu by v cizím jazyce měla probíhat za pomoci slovníku (pokud pisatel své chyby neumí rozpoznat sám, učitel by měl pouze chyby vyznačit a student samostatně nebo ve spolupráci s ostatními spolužáky provést korekturu pravopisu, gramatiky a organizace textu<sup>11</sup>. Cuq – Gruca (2002, s. 184 – 189) považují fázi oprav textů a návratů k psanému textu před konečnou verzí za podmínku pro úspěšný proces **tvořivého psaní a psaného projevu**. Učitel by měl vyčlenit čas na závěrečnou prezentaci: není-li toto možné, pak je vhodné se k textům a jejich prezentaci vrátit při nejbližší příležitosti. Viera Eliašová (2006, s. 59 - 60) též doporučuje zavedení portfolia pro shromažďování prací, neboť je vhodné se po určitém čase k pracím vrátit a komplexně je vyhodnotit.

Postupně se upouští od pojetí **písemného projevu jako produktu**, kdy učitel nejprve zadá téma a provede s žáky přípravu na psaní, poté žáci napíší koncept, který posléze přepíší do čistopisu a odevzdají učiteli k ožnamkování. Samozřejmě že např. psaní konceptu a přepisování do čistopisu patří mezi fáze postupu, které nelze vynechat, avšak vedle těchto fází nesmí chybět motivační fáze, fáze objevování, fáze odezvy a zpětné vazby od vyučujícího a spolužáků (např. formou rozhovoru, diskuse), otevření se novým verzím již napsaného. Od pojetí písemného projevu jako produktu tak dospíváme k **písemnému projevu jako procesu**, čemuž u některých typů konkrétní poezie napomáhá sama jejich podstata: procesualita textu, jeho nehotová, otevřená struktura.

### 5. Fáze cíleného vyčlenění práce s gramatickými a sémantickými strukturami

Jedná se tu o cvičení od průpravných po komunikativní, o typy gramatických, lexikálních i fonetických cvičení. Tuto fázi nicméně chápeme pro náš výzkum jako doplňkovou, neboť v ní nejde primárně o zacházení s literárností a estetickou funkcí v textech konkrétní poezie. Ve shodě se zahraniční odbornou didaktickou literaturou (srov. Krusche – Krechel 1984) ji využíváme při našem výzkumu pouze u několika málo typů textů.

### III. Výukové formy při práci s konkrétní poezií

Úkoly a problémové otázky týkající se metod čtení a psaní poezie a tvořivé dramatiky lze při akčním výzkumu studentům buď zadat jako **individuální práci**, nebo formou **kooperace** mezi studenty.

**Kooperativní učení** je z didaktického hlediska vystavěno na principu vzájemného předávání a rozpracování poznatků mezi žáky samotnými. Role učitele je výrazně upozadněna a jeho úkolem je organizace a moderace celého vyučovacího procesu.

Přes jisté obtíže (jako je časová náročnost nebo menší efektivita práce) může kooperativní učení napomoci ke specifickým interakcím a k rozvoji způsobů učení v menším kolektivu než je celotřídní (srov. Ramsden 1992, s. 109 – 119; Vašutová 2002, s. 58).

Objasněme nyní cíle a fáze kooperativního učení - čtení a psaní a tvořivé dramatiky - s ohledem na náš akční výzkum.

**Cílem kooperativního čtení** v našem výzkumu je nejen dosažení specifických interakcí ve skupině, nýbrž i rozvoj tvořivých vlastností, jako je originalita nápadů, objevování souvislostí, flexibilita v

<sup>11</sup> Srov. La poésie.Un apprentissage linguistique facile et amusant! (1995) Ministère de l'Education de la Saskatchewan, Canada. [online]. [cit. 28. 6. 2009]. Dostupné z: <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/poesie/>

řešení úkolů a otevřenost vůči nápadům druhých v oblasti možných odhalování autorských intencí a vyjadřování čtenářských intencí, resp. didaktické interpretace textů (srov. též kapitoly o metodách cizojazyčné výuky).

Při kooperativním čtení lze uplatnit metody skupinového vyučování jako skupinová diskuse, bzučící skupiny nebo metoda překřížených skupin.

Při akčním výzkumu se přikláníme ke scénáři čtyř fází kooperativního čtení (srov. též Podrápská 2011, s. 172 – 173):

- a) fáze pochopení, čtení textů s porozuměním: všichni mají stejný text a čtou jej v homogenních skupinách (AAAA – BBBB – CCCC - DDDD)
- b) fáze výměny názorů ve skupině ohledně smyslu přečteného: pomocí metody brainstormingu skupina vyhotoví první soubor nápadů a následně se daná skupina dohodne na své verzi
- c) fáze představování: v nové skupině (složené ze členů A, B, C, D) vysvětluje účastník verzi své skupiny, ostatní kladou dotazy
- d) fáze zpětné vazby: učitel klade napříč skupinami dotazy, vyžaduje odpověď od těch, kteří se dozvěděli zprostředkované informace.

**Cílem kooperativního psaní** je pochopitelně v první řadě vznik takového textu dvou nebo několika autorů (studentů), který by za jiných než kooperativních podmínek nevznikl.

Cílem psaní ve skupinách je však i posílení sociální dimenze vyučovacího procesu, sociální facility a herního principu ve skupině, autonomie studentů, motivovanosti k plnění úkolu, možnosti spolurozhodovat o povaze úkolu. Psaní ve skupinách je chápáno konečně i jako prostředek k usnadnění výuky písemného projevu (srov. Cuq – Gruca 2002, s. 184 - 189). Renate Faistauerová (1997) se dotýká pojmu *kooperatives Schreiben* neboli společné psaní ve skupinách, které se přímo váže ke skupinovým organizačním formám výuky.

Fáze metodického postupu při kooperativním psaní se do značné míry kryjí s fázovým metodickým postupem při tvůrčím psaní: zahrnují primární komunikaci s textem (fázi přípravnou), fázi sekundární komunikace (objevnou fázi četby), fázi samotného psaní a fázi zpětné vazby (srov. zde metody cizojazyčné výuky). Jednotlivé fáze by měly mít časové omezení: není vhodné neúměrně prodlužovat fázi přípravnou, stimulační. I čas vymezený pro písemnou produkci by měl být limitován: časový stres dokonce může studenty vyprovokovat ke zvýšené myšlenkové činnosti (srov. Eliašová 2006).

Studenti mohou psát podle předem zadaných námětů nebo námětů, které si sami určí, nejprve každý student zvlášť, poté vytvořit autorskou dvojici a pracovat na dané verzi. Nebo může být ve větší skupince stanoven zapisovatel, který zaznamenává nápady ostatních, které jsou posléze ve skupině upraveny do cílového textu. Inspirací mohou být studentům známé dvojice autorů, kteří společně tvořili konkrétní poezii – Josef Hiršal a Bohumila Grögerová v Čechách; Friederike Mayröcker a Ernst Jandl v Rakousku; Seiichi Niikuni a Pierre Garnier ve Francii.

Výhodou **výukové metody tvořivé dramatiky** (srov. Žofková 2012, s. 124 – 125; In Růžičková) je skutečnost, že téměř vždy ji lze aplikovat též formou kooperace mezi studenty, ať se jedná o metody simulační a situační, inscenační, nebo samotnou dramaturgii. Studenti se tak stávají sami aktéři situace, vžívají se do rolí, které předvádějí. Zvláště inscenační metody mohou sloužit při rozvíjení komunikačních dovedností v cizím jazyce, ale výhodou metody tvořivé dramatiky je i to, že řadu jevů lze vyjádřit nonverbálně.

V konkrétní poezii je zvláštním typem tzv. umění akce – happening (srov. Akce, slovo, pohyb, prostor, 1999, s. 23 - 25) : akční činnost pak tvoří improvizované jednání, založené zvláště na libretu, které slouží jako rámcový návod pro akční umění. Tvořivou dramaturgií lze realizovat i socializační cíle, žádoucí pro vysokoškolskou výuku a pro práci v malých skupinách : v happeningu jsou studenti společně uvedeni do rámce absurdní situace, převracející naruby běžnou logiku života, a jejich rolí je buď být neutrálním pozorovatelem, spoluúčastníkem akce, nebo nevědomým terčem akční – poetické situace. V našem akčním výzkumu nicméně většinou aplikujeme i obdobu happeningu – tvorbu textů destatické poezie, poezie receptů a imperativů, kdy výsledkem akce je text – tato metoda spíše odkazuje k tvořivému psaní.

---

<sup>1</sup> Ve shodě se zásadami, které stanovuje pro didaktickou interpretaci L. Lederbuchová (1997, s. 23 – 42), bychom pro téma konkrétní poezie mohli zvýraznit následující zásady :

- Zásada čtenářského zážitku: zážitek setkání se s dosud málo známým typem básnického textu plní důležitou motivační funkci.
- Zásada výběrovosti didaktické interpretace: u každého námi vybraného textu se soustředíme na jiný jev, resp. na jinou specifickou vlastnost konkrétní poezie.
- Zásada komplexnosti interpretace: tato zásada v našem případě souvisí s didaktickými principy cizojazyčné výuky. Jde o rozvoj různých složek osobnosti: jak o racionální poznávání, tak o emocionální komunikaci (pěstování intuice, jazykového citu; rozvoj kreativity, obrazného myšlení a představivosti čtenáře).
- Zásada rozvoje komunikace ve všech fázích recepce (srov. zde ostatní fáze literární komunikace).
- Zásada provokace hodnotícího postoje žáka: vytváření postojů a estetických subjektivních hodnocení textu, vztah čtenáře k textu. Proces osvojování významovosti textu bývá spontánně spojen se subjektivním estetickým hodnocením textu (blíže k názorům na recepci lyriky a verbalizaci významové struktury textu a estetického soudu: srov. Benton 1995).

## Vztah učitele a žáka

Vztah učitele a žáka (studenta) se promítá při cizojazyčné výuce do klimatu třídy. Klima třídy je dle Jana Průchy (2002, s. 66) chápáno jako stabilní psychosociální faktor edukačního prostředí třídy a tvoří jej trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů. Klima třídy lze pozitivně ovlivnit vzájemnou interakcí učitele a žáka (studenta), orientovanou na žákovy (studentovy) potřeby (srov. Folprechtová 2012, s. 64 – 65; In Růžičková 2012). Při práci s uměleckým textem by se mělo jednat o komunikaci otevřenou, zbavenou strachu z chybování. Student by neměl být vystaven stresu, který je běžný u klasické jazykové výuky; naopak by měla růst motivace k učení se cizímu jazyku a radost z vytvořených textů, vzniklých metodou tvořivého psaní.

Student při cizojazyčném tvořivém psaní uplatňuje svůj originální přístup (ať již tvoří dle literárních vzorů a předloh či nikoli). Při cizojazyčném tvořivém psaní se dokonce smí student odchýlit od jazykové normy a jazykového úzu (a nemusí být za toto odchylení negativně hodnocen). Naopak některé odchylky od normy mohou být projevem tvůrčí vynalézavosti a uvědomělé práce s jazykem, proto Bernard Friot (2013, nepublikováno) zdůrazňuje hru s jazykovou normou, kdy mohou být některé více či méně zdařilé odchylky od normy vlastně průzkumem jazykového systému jako takového (i když samozřejmě nelze tvrdit, že by každá gramatická chyba při tvorbě textu znamenala počin v oblasti zasahující do poetické funkce textu).

Při práci s konkrétní poezií neklademe do popředí bezchybnost vytvořených textů, důležitá je estetická dimenze, oprava probíhá za pomoci slovníku, důležitý je nikoli kompetitivní princip, nýbrž kooperace se spolužáky, v konečné fázi metodického postupu i s vyučujícím (srov. Cuq - Gruca 2002, Dufeu 2007). Student by měl směřovat k dané substanci (k cíli, postoji, problému) ne proto, že musí, ale proto, že chce sám. Jinými slovy, jde nám o vytvoření a využití suportivního klimatu ve třídě, založeného na dobrých vzájemných vztazích, rovné komunikaci, spolupráci, nedeklasujícím způsobem hodnocení, převaze pozitivního odměňování a pestrých způsobů výuky.

## Vztah žáka a učiva

### 1. Konkrétní poezie a proces učení se cizímu jazyku

Při zacházení s konkrétní poezií lze rozvíjet proces učení se cizímu jazyku – např. dovednosti jako prostorová paměť, tvořivost, obrazotvornost. Propojením vjemů zapojených do vnímání při práci s konkrétní poezií (jejími jednotlivými rovinami) se zvyšuje efektivita osvojení a zapamatování jazykových jevů.

Při tvorbě textů konkrétní poezie – jazykové hře – dochází k rozvoji tvořivosti, k probouzení objevitelské radosti, spontánnosti, což zvyšuje efektivitu procesu učení se cizímu jazyku (srov. též kapitolu o principech cizojazyčné výuky a o metodách vhodných pro práci s konkrétní poezií).

### 2. Strategie učení vhodné pro zacházení s konkrétní poezií

Lidské procesy recepce (tj. porozumění cizojazyčnému čtenému textu a slyšenému projevu) i produkce (ústní a písemný projev) jsou strategicky podmíněné. J. Mareš (1998) označuje učebními strategiemi postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho se zase vyvarovat. Strategie učení se cizímu jazyku jsou nezbytné jak při osvojování cizího jazyka, tak při zpracování mimojazykových situací (při interakci s ostatními partnery v komunikaci).

Podle V. Janíkové (2011, s. 63) se mohou strategie učení stát nejen prostředkem, jak se naučit ovládat cizí jazyk, ale rovněž samotným obsahem a cílem výuky: hovoříme pak o „zprostředkování strategií vědomostí a dovedností“ (tamtéž). Jak aplikovat tento zajímavý teoretický postulát na předmět našeho zkoumání?

Domníváme se, že kromě hlavního cíle (jakými nabízenými strategiemi a metodickými postupy zprostředkovat studentům konkrétní poezii) bychom mohli sledovat opačnou věc, a to jak by mohly strategie používané při práci s konkrétní poezií napomoci učení se cizímu jazyku. Tyto strategie, získané při objevování konkrétní poezie, by pak student mohl uvědoměle využívat v dalším procesu učení se cizímu jazyku.

O jaké strategie, které jsou vhodné při výuce cizího jazyka, by se mohlo při zacházení s konkrétní poezií jednat konkrétně? Vycházíme z členění R. Oxfordové (1990) a vybíráme z nich strategie **kognitivní, paměťové, afektivní a sociální**.

U francouzského a českého textu konkrétní poezie lze aplikovat **kognitivní strategie** jako využití systémových a nesystémových podobností obou jazyků, překladu, odvozování významu z kontextu (např. u vizuální poezie). V rámci kognitivních strategií lze využít systematickosti při třídění a výběru nápadů, myšlenek a tvůrčích záměrů.

**Z paměťových strategií** lze v případě konkrétní poezie využít např. vizuálních představ, představy pohybu u akční poezie, propojit fónické a fonetické vrstvy slov s vizuální složkou poezie, zahrnout pojmové mapy a clusteru u metody automatického psaní.

Na základě výzkumu bylo prokázáno, že si pamatujeme 90% z toho, co jsme sami udělali (srov. Lachout 2011, s. 28 – 29), což bychom mohli vztáhnout v našem výzkumu na texty, které jsme sami vytvořili. Důležitou roli v aplikaci paměťových strategií hraje i námi aplikovaný princip autonomie studenta a jeho aktivity.

**Afektivní strategie** se týkají emocionální stránky procesu učení. Patří sem např. pochvala, povzbuzení, akceptování studentova napsaného textu, názoru kolegy ve skupině při kooperativním čtení či psaní aj. (princip kooperace bychom mohli řadit mezi **sociální strategie**). Afektivní strategie napomáhají zvládat strach z chybování v cizím jazyce: při psaní jazykově nekomplikovaného textu konkrétní poezie se student může oprostít od stresu typického pro cizojazyčnou komunikaci a odstranit tak emoční blokády, regulovat vlastní emoce.



Tyto strategie lze pak aplikovat zejména v metodických postupech při práci s konkrétní poezií u metody tvořivého psaní a tvořivé dramatiky, neboť probouzejí motivaci k učení se cizímu jazyku a intrinické (tj. vnitřní, vlastní) pozitivní emoce (radost z procesu učení se psáním, radost z dosaženého výsledku – z napsaného textu).

### 3. Vztah žáka k cizímu jazyku

**Vztah žáka k předmětu** bývá v případě cizího jazyka často svízelný. Právě práce s literárním textem může do jisté míry kompenzovat případné neúspěchy při zvládnutí komunikačních situací. Lze dosáhnout radosti z učení, utváří se kladný vztah nejen k cizímu jazyku a kultuře, ale i k předmětu samotnému (srov. Fišer 2001, Werder 1996, Zajícová 2011).

Práce s konkrétní poezií může motivaci k učení se cizímu jazyku zvýšit, a to např. vzbuzením aktivizujících kladných emocí (radost z učení, akceptování názoru a textu každého studenta, možnosti včlenit jednoduchou jazykovou formou a omezenou slovní zásobou do vlastní tvorby to, co souvisí se studentovými zájmy, s jeho životem – motivace pak nabývá vysokého stupně intenzity).

Tím, že vzbudíme motivaci k učení se cizímu jazyku, v našem případě prací s literárním textem, můžeme **podpořit motivaci k celoživotnímu vzdělávání v oblasti studovaného cizího jazyka** (srov. Andrášová 2011, s. 148-149; Hendrich 1988, s. 13; Walterová 1997, s. 112).

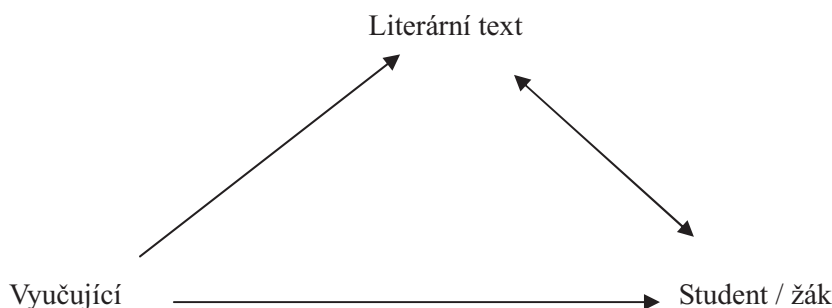
## Konkrétní poezie a didaktický trojúhelník literární komunikace

Vztah autora, čtenáře a literárního textu nazýváme na obecné úrovni **literární komunikací**. Považujeme za velmi důležité se těmto vztahům hlouběji věnovat pro náš výzkum: v rámci něj totiž usilujeme o zjištění vztahu skutečného recipienta textu konkrétní poezie (studenta, který se účastnil akčního výzkumu) a čtenáře fiktivního<sup>1</sup>.

Zajímá nás též vztah autora a lyrického subjektu k textu konkrétní poezie, abychom mohli srovnat autorskou a čtenářskou intenci textu.

### Didaktický trojúhelník literární komunikace

Na tomto místě se pokusme znázornit **didaktický trojúhelník**, směřující **k literární komunikaci** ve výuce cizího jazyka, a to na základě odborné didaktické literatury (Albert-Souchon 2000; Cicurel 1991; Kyloušková 2007). V rámci třetího pilíře literární komunikace – literárního textu – se pak budeme podrobně věnovat didaktickým důsledkům recepční estetiky na pojetí autora, čtenáře a literárního textu.



*Didaktický trojúhelník literární komunikace v cizím jazyce*

### 1. Role učitele

Učitel řídí **proces literární komunikace** a měl by působit spíše jako facilitátor a průvodce (více srov. Cuq-Gruca 2002; Dufeu 2007).

Hana Kyloušková (2007) zdůrazňuje, že učitel, ač čtenářem vzdělaným a informovaným, by neměl být pouze prostředníkem mezi literárním textem a studentem (žákem) - učitel by neměl pouze předávat své zkušenosti, nýbrž by měl být spíše rádcem, který by usnadnil vhodným metodickým postupem a vhodným přístupem cestu k samotnému textu.

Práce s konkrétní poezií by měla být pro studenty zážitkovým učením a jazyk by měl být pojat jako jazyk prožitý, přiblížený zkušeností (vycházíme z předpokladu, že učitelovy zprostředkované vědomosti a poznatky nemají takový vliv jako zážitek či osobní zkušenost).

<sup>1</sup> Pojem – srov. dále Základní pojmy literární komunikace.

## 2. Role žáka (studenta)

Dle recepční estetiky je považován za privilegovaný vztah čtenáře a textu. Čtenář (v našem případě student) rekonstruuje smysl textu podle indicií obsažených v textu a na základě vlastních dovedností a zkušeností s vnímáním světa.

Studentovým (žakovým) cílem je porozumět obsahu literárního textu, jeho poselství, přičemž vzhledem k tomu, že se jedná o cizojazyčný text, porozumění čtenému se neomezuje na překlad jednotlivých slovíček.

Student cizího jazyka neovládá ještě dobře cizí jazyk, a proto má tendenci nezaměřovat se primárně na estetickou funkci literárního textu (srov. dále pojmy estetická funkce a literárnost). Jeho pozornost spíše směřuje k významu jednotlivých vět či veršů: v případě **konkrétní poezie** je tento problém do jisté míry odbourán, protože tato pracuje s minimem jazykového materiálu. Dlužno ovšem dodat, že pátrání po smyslu často asémantických poetických kreací nemusí být o nic snazší, než kdyby např. student četl básně v próze, vybavené množstvím slov a slovních obrátů.

Role studenta při práci s literárním textem by neměla být pasivní a pouze řízená učitelem, proto např. studentovi ponecháváme samostatnost ve výběru **druhu konkrétní poezie**, se kterým chce v rámci akčního výzkumu pracovat, který chce transformovat (respektujeme tím princip autonomního učení – srov. didaktické principy cizojazyčné výuky).

## 3. Literární text ve výuce cizího jazyka

**Estetické poselství** literárního textu přesahuje jazykovou sdělnost a obsah textu. Je nutné respektovat specifické vlastnosti literárního textu, a těmi jsou **poetická funkce a literárnost**.

V cizím jazyce, jak jsme výše podotkli, tyto vlastnosti literárního textu mohou být ve výuce zastřeny jazykovou bariérou a primárně jinými cíli studenta (fonetickými zvláštnostmi, významem lexikálních jednotek, pochopením na úrovni významu i celku textu) a bývá často obtížné otevřít žákovi či studentovi horizont estetického poselství literárního textu (a rovněž jej přesvědčit o smysluplnosti pracovat ve výuce cizího jazyka s literárním textem).

**Poetická funkce** je dle Romana Jakobsona zaměřena na vnitřní, jazykovou podobu sdělení, na básnickou řeč soustředěnou na sebe samu, na charakteristické formální rysy (srov. Jakobson 1995). Poetická funkce je vlastností struktury, která je uspořádána tak, aby měla „estetickou funkci“ (tamtéž, s. 39). Právě z poetické funkce vychází širší pojem literárnosti, užitý jak strukturalistou Jakobsonem, tak francouzskými poststrukturalisty (srov. např. Genette 2008).

Literární, resp. básnický text se liší od ostatních textů používaných ve výuce cizího jazyka (ať již adaptovaných či autentických) zejména kvalitou zvanou **literárnost**. Jak vymezit tuto kvalitu textu, která (vedle lingvistické a kulturní specifičnosti díla a jeho mnohovýznamovosti) výrazně určuje i stanovení cílů ve výuce cizího jazyka?

Literárností rozumíme podle Daniely Hodrové (2001, s. 60) „určité vědomí inherentní dílu (ať už ve fázi jeho tvoření nebo teprve ve fázi jeho vnímání), vědomí o jeho příslušnosti k celku literatury.“ Literárnost nezahrnuje jen výše zmiňovanou poetickou funkci (formální rysy díla, přítomnost literárních postupů) a příslušnost k jistému žánru, nýbrž i způsoby fungování literárního díla ve společnosti: tj. **literární komunikaci** v širším slova smyslu.

Při zacházení s literárním textem je třeba dobře vymezit vedle cílů formativních a jazykových i **literární cíle** – už na začátku je důležité si uvědomit, že stanovit cíle práce s literárním, potažmo básnickým textem ve výuce cizího jazyka je svým způsobem složitější a náročnější, nežli stanovit tyto cíle v rámci výuky v jazyce mateřském: literární text jako komunikující estetické poselství by ve výuce cizího jazyka měl sloužit primárně ke čtení s porozuměním (srov. Kylvoušková 2007, s. 32-35). Literární text může sloužit i k prohloubení a obohacení znalostí cizího jazyka po stránce akustické, morfosyntaktické, sémantické a kulturní, nicméně nad těmito dílčími cíli by měla dominovat **estetická funkce literárního textu**, jeho **poetická funkce a literárnost**. Pokud si neuvědomíme toto specifikum, mohlo by dojít při práci s literárním textem ve výuce cizího jazyka k jeho jisté (byť nezáměrné) devalvaci.

Z uvědomění si těchto specifík literární komunikace ve výuce a z modelu kooperativního čtenáře v konkrétní poezii (srov. dále) pak musí vycházet i uvědomělá práce s konkrétní poezií zejména v oblasti cílů, metodických postupů, principů cizojazyčné výuky, formy práce s textem a výběru strategií učení.

## 4. Literární komunikace a konkrétní poezie

### 4.1 Základní pojmy literární komunikace

Jak jsme v úvodu této kapitoly poznamenali, dochází při literární komunikaci prostřednictvím literárního díla k interakci mezi **čtenářem** a **literárním textem**, za kterým stojí **autor** literárního díla.

V kontextu poezie hovoříme o **autoru** a o **lyrickém subjektu**: za empirickým autorem se skrývá reálná osoba, kterou lze nazývat vlastním jménem nebo pseudonymem a kterou lze zařadit do jistého sociokulturního prostředí. Za lyrickým subjektem se skrývá fiktivní subjekt, který existuje jen v textu: můžeme jej vysledovat podle jistých indicií (srov. Červenka 2003; Genette 2008).

V případě objektu našeho zkoumání – konkrétní poezie – budeme mít vztah čtenáře – studenta a lyrického subjektu ztížený tím, že se jedná často o poetické kreace bez lyrického subjektu nebo zdánlivě bez něj (srov. kapitolu o lyrickém subjektu v literárně-teoretické části této práce).

Analogicky k výše řečenému lze přistupovat i k pojmu čtenář: lze hovořit jednak o skutečném čtenáři, který čte literární dílo, jednak o **čtenáři fiktivním či fikčním** (který je též nazýván termínem **čtenářský subjekt**<sup>2</sup>; srov. Průvodce literárním dílem, 2002, s. 55 – 56). Fikční čtenář je adresátem nebo ideálním recipientem, resp. předpokládaným obrazem adresáta (srov. též dichotomii pojmů *destinateur – destinataire*, Barthes 1966, s. 10; srov. též Kylvoušek 2002, s. 9)<sup>3</sup>.

Zatímco **čtenář** (též recipient, příjemce textu) reprezentuje skutečného recipienta textu (s jeho individuálními čtenářskými dispozicemi a kompetencemi), **čtenářský subjekt** tvoří znak čtenáře v textu, který Průvodce literárním dílem (2002) dále dělí na receptora textu a adresáta textu. Receptor je (coby vnitřní význam čtenářského subjektu) autorem textu pojímán dle věku, kulturní oblasti, vzdělání, národnosti a projevuje se v jazykové a tematické výstavbě; adresát pak vyjevuje význam receptora (komu je text věnován, koho přímo nebo skrytě oslovuje, v jaké osobě etc. - srov. tamtéž, s. 56, srov. též Macurová 1994, s. 34; Okopien – Slawinska 2002).

V rámci našeho výzkumu usilujeme o zjištění vztahu skutečného recipienta textu konkrétní poezie (studenta, který se účastnil akčního výzkumu) a **čtenáře fiktivního** (jeho pojetí bylo promyšleno podrobněji literárně-vědnými proudy jako strukturalismus, moderní hermeneutika nebo recepční estetika; srov. v poznámce *Tři modely čtenářského subjektu*<sup>1</sup>). Zajímá nás též vztah empirického autora k textu konkrétní poezie, abychom mohli srovnat autorskou a čtenářskou intenci textu.

### 4.2 Vztah mezi autorem a lyrickým textem a čtenářem a lyrickým textem

#### 4.2.1 Autor a lyrický text: lyrika jako fikce, lyrika jako dikce

Usilujeme-li o pojmenování vztahu autora a lyrického textu a čtenáře a lyrického textu, nevyhneme se ani otázce vztahu lyrického textu a skutečnosti, čímž se dostáváme k otázce pojetí lyriky jako fikce. V souvislosti s konkrétní poezií si musíme položit otázku, je-li konkrétní poezie fikční lyrikou<sup>4</sup>.

##### a) Lyrika jako fikce<sup>II</sup>

Vztahem autora a čtenáře k uměleckému dílu jako k fikci, resp. ke kvaziskutečnosti se zabývala již fenomenologie: setkáváme se zde vedle pojmu **kvaziskutečnost** i s pojmem **kvazisoud**. Kompozitum kvaziskutečnost napovídá, že v lyrice nejde o sdělení o skutečnosti, nýbrž o **pseudoskutečnosti, o fikci**, o světě imaginace, odlišný od světa skutečného. Podobně kvazi-soudem bychom mohli označit **věty nebo verše** sestavené autorem tak, aby stavy věcí měly **fiktivní charakter** (opakem by byly výroky, oznamovací věty - zde bychom se dostali ke stále aktuálním otázkám pravdivosti a nepravdivosti v literatuře, srov. např.

<sup>2</sup> V kontextu teorie prózy je čtenářský subjekt souhrnně nazýván *naratářem* (srov. Todorov 2000, s. 56). Tento pojem nelze zaměňovat s *narátorem*, jenž je synonymem pro lyrického mluvčího (srov. Lederbuchová 2002, s. 185).

<sup>3</sup> Pojmy týkající se fikčního či fiktivního čtenáře jsou v literární vědě nejednotné a jejich rozpracováním se situace spíše komplikuje nežli zjednodušuje. Srov. poznámku za textem.

<sup>4</sup> O vztahu pojmů lyrika a poezie – srov. např. Mocná – Peterka 2004, s. 385.

Ingarden 2003, In Zuska [ed.] 2003).

Fenomenolog R. Ingarden ze svého antigenetického úhlu pohledu definoval autora jako „předmět znázorněný v díle“ (cit. dle Mitoseková 2008, s. 157). Tento autor - předmět znázorněný v básni - není totožný s lyrickým subjektem v lyrickém díle (proto se filozof staví proti tomu, aby byly kvazisoudy v lyrice chápány jako autorská vyznání). Estetický prožitek vzniká dle Ingardena napětím mezi uměleckým napodobením skutečnosti a fiktivností uměleckého díla (což má vést k poznávací funkci literatury).

Lyrické dílo se ovšem vedle fikčnosti podle Ingardena vyznačuje **polyfonií estetických kvalit** (zvukové kvality, figury a tropy atd.): tato specifická struktura je signálem pro čtenáře, který má takové dílo vnímat v estetické podobě.

Uvažování o lyrice jako fikci se neobejde ani bez **teorie fikčních světů**, byť se s touto setkáváme v prvé řadě v souvislosti s teorií vyprávění, tj. se naratologií. V uvažování o literatuře je v současnosti vlivná teorie o kategoriích aktuálních a fikčních světů, z analytické filozofie a logiky se pak do teorie literatury dostal pojem možných světů<sup>5</sup>. **Aktuální svět** je světem naší skutečnosti. V protikladu k fikčnímu, není aktuální svět zobrazován, není ustanovován médiem: pouze reference jsou ustanovovány. Podle Lubomíra Doležela existuje aktuální svět před textotvornou činností a nezávisle na ní (srov. Doležel 2003, s. 37). **Fikční svět** nereferuje o aktuálním světě, ale sám o sobě. Médium, přes které je fikční svět předáván, je zároveň utvářející, ustanovující. Nereferuje o nějakém světě v pozadí, ale naopak o světě, který je stvořen svým médiem, zde konstruujícím textem (oproti tomu aktuální svět je zobrazován tzv. zobrazovacím textem, srov. tamtéž). **Literární fikční světy** jsou pak „artefakty vytvořené estetickými činnostmi“ (tamtéž, s. 29).

Významný český literární vědec M. Červenka aplikuje teorii fikčních světů i na lyriku a považuje **lyriku za fikci** (srov. studii Fikční světy lyriky, 2003). Rozlišuje **lyrický subjekt a empirického autora** (srov. tamtéž, s. 52): oba pojmy sice nelze oddělit, avšak empirický autor dle Červenky nemluví v díle vůbec, a zní-li v básni spolu s lyrickým subjektem ještě jeden hlas, měli bychom mluvit o dalším lyrickém subjektu. Informace o empirickém autorovi jsou dle Červenky důležité proto, že „vytvářejí jeden ze sémiotických kontextů pro pochopení díla“ (tamtéž, s. 47). Lyrický subjekt je zasazen do fikčního světa uměleckého díla a lze jej chápat jako „minimální kontext nezbytný pro porozumění básni“ (tamtéž, s. 26). Interpretace básně je pak „konstrukcí profilu imaginárního mluvčího v imaginární situaci promlouvání (a také posluchače v imaginární situaci přijetí)“; tamtéž, s. 26<sup>III</sup>.

## b) Lyrika jako dikce

Podrobný pohled na uměleckost lyrické poezie, posuzování literárnosti textu a na pojmenování v oblasti básnické fikce nastínil Gérard Genette (1991 francouzsky, 2008 česky). Vedle kvaziskutečnosti, resp. fikčnosti, o které hovořil Roman Ingarden, Genette připomíná rozlišení literárnosti na **fikci a poezii** (hledisko estetické v rámci konstitutivní literárnosti<sup>IV</sup>, typické pro tzv. uzavřenou poetiku). Lyriku ovšem Genette posléze řadí do tzv. **dikce**: pro dikci jsou (narozdíl od fikce, která se vyznačuje imaginárním charakterem svých témat) charakteristické **formální rysy (bez nutných viditelných významů)**. Genette navazuje na Jakobsonovo pojetí poetické funkce (srov. Jakobson 1995) a rovněž na tradici fascinace poetickou formou, kterou vnesli do lyrické poezie Stéphane Mallarmé a Paul Valéry, považovaní za jedny z předchůdců konkrétní poezie (dle Genetta již Mallarmé věděl, že „poezie je formou dikce i literaturou, jež je pouze odlišně zaznamenaná a kodifikovaná“; Genette 2008, s. 24). Dikce je současně na pomezí mezi fikcí a poezií, resp. je obě propojuje: dikce „exemplifikuje formální vlastnosti označujícího, materiální, smyslové, ale i další“; dikci lze definovat jako „bytí textu, odlišné od toho, co sděluje (byť od toho neoddělitelné)“ (tamtéž).

<sup>5</sup> Možné světy představují dle Doležela a Fořta jistý mezistupeň pro vznik samostatných fikčních světů (srov. Doležel 2003; Fořt 2005). Pojem možných světů v logice slouží k vyjádření relativní pravděpodobnosti výskytu určitého stavu věcí, možné světy tu pouze ztělesňují abstraktní logickou kategorii možností a představují alternativní způsoby, jimiž by svět mohl být, kdežto u fikčního světa o takovou to alternativní možnost nejde (srov. též Ronenová 2006; Pavel 2012).



### c) Konkrétní poezie – fikce, nebo dikce?

**Pro konkrétní poezii**, podobně jako pro její přímé předchůdce (poezii Stéphanu Mallarmého a Paula Valéryho), není důležitá fikčnost, nýbrž polyfonie estetických kvalit, soustředěná na vlastnosti a formální rysy uměleckého znaku, a nikoli nutně na význam označovaného, ke kterému by označující odkazovalo (srov. též literárně-teoretickou kapitolu o znakovosti konkrétní poezie). Tuto poezii proto zařadíme v souladu s teorií G. Genetta do **dikce**.

#### 4.2.2 Čtenář a lyrický text: estetická konkretizace literárního textu

**Odklon** od slova **dílo** a **příklon** ke slovu **text** v literatuře 20. století souvisí též s desakralizací a kolektivizací díla: kolektivní rysy díla a oslabování významu autorských individualit jsou do jisté míry výsledkem intertextuality, resp. hybridnosti textu (srov. též kapitolu v této práci Konkrétní poezie a hra; srov. např. Hodrová 2001, s. 67 - 69; Homoláč 1996). Z. Mitoseková (2008, s. 152) hovoří v souladu s Ingardenovým slovníkem výhradně o **konkretizaci literárního díla**; H. Kyloušková (2007, s. 21) v souvislosti s literární komunikací ve výuce cizího jazyka o **konkretizaci literárního textu**. L. Lederbuchová rozlišuje pojmy **literární dílo** a **literární text** v tom smyslu, že se z literárního textu stává literární dílo až procesem četby (srov. Lederbuchová 2002, s. 54). Navíc se v terminologii týkající se konkrétní poezie dostáváme ke zvláštní hře s pojmy: namísto o básni se zde hovoří o textu (srov. Bense 1967; Hiršal – Grögerová 1999 [1964]). Jelikož nikdy nepracujeme v našem výzkumu s literárním dílem jako celkem (nýbrž pouze s jednotlivými ukázkami) a protože v empirické části této práce dominuje hledisko didaktické a praktické nad literárně-vědným, budeme zde používat v souladu s terminologií Hany Kylouškové pojmu **text**, resp. estetická konkretizace **textu**.

**Vztah čtenáře k literárnímu dílu** se realizuje při procesu četby, a to **konkretizací literárního textu**.

Při vymezení **estetické konkretizace** literárního textu vycházíme z fenomenologické koncepce Romana Ingardena (srov. Umělecké dílo literární, 1931 německy, 1989 česky; O poznávání literárního díla, 1937 polsky, 1967 česky). **Konkretizace** jako „estetický předmět, vytvořený v průběhu četby, je [dle Ingardena – pozn. L. D.] fenomén vědomí, závislý na čtenářově individualitě“ (cit. dle Mitoseková 2010, s. 152; srov. též Lederbuchová 2002, s. 154).

Je nutné si položit otázku, kterých rovin, resp. vrstev literárního díla se estetická konkretizace literárního textu týká. Opět můžeme vyjít z fenomenologie, jejíž představitel Roman Ingarden (1931 německy, 1989 česky) rozlišuje 4 vrstvy literárního díla: **zvukovou vrstvu**, **vrstvu významů**, **vrstvu znázorněného světa** a **vrstvu schematických aspektů**. Konkretizace textu se však týká až třetí a čtvrté úrovně literárního díla. Třetí úroveň, tj. vrstva znázorněného světa, je však dle fenomenologické koncepce úzce propojena s předchozími dvěma vrstvami: s první úrovní díla, zvukovou vrstvou, opírající se o materiální výpověď díla a umožňující smysl vět, a druhou úrovní literárního díla, vrstvou významů.

##### a) estetická konkretizace a vrstva znázorněného světa: místa nedourčenosti

Ve vrstvě znázorněného světa, tj. ve sféře obsahové, se dle Ingardena (tamtéž) nacházejí **místa nedourčenosti**, která musejí být **konkretizována**. Vzhledem k tomu, že je náš výzkum zaměřen na setkání čtenáře (studenta) a literárního textu (konkrétní poezie), zohledňujeme v přístupu k nedourčenosti textu teorii Ingardenovu a preferujeme její rozšíření v pojetí Iserově (1972), tzn. v pojetí recepční estetiky, která přikládá čtenáři nejvyšší míru svobodného přístupu a tvořivosti při konkretizaci míst nedourčenosti. Pro úplnost dodejme, že teorii nedourčenosti velmi důkladně, avšak s jiným vyzněním propracovala též teorie fikčních světů: v pojetí L. Doležela jsou fikční světy jen rekonstruovány a samotná role čtenáře je omezena, neboť fikční svět existuje i mimo něj (srov. Doležel 1996, srov. též Ronenová 2006).<sup>6</sup> I Ronenová tvrdí, že neúplnost fikčního světa je neoddelitelná součást fikčních textů, která se však neprojevuje jako mezerovitost,

<sup>6</sup> Nedourčenost ve fikčních světech existuje ve vztahu k neúplnosti fikčních světů, ve vztahu k aktuálnímu světu a též mezi explicitními a implicitními významy textu. Doležel (1996) neodmítá existenci nedourčenosti, považuje ji za textuální část struktury, ale na druhou stranu jí nepřidává žádný tvořivý význam.



kteřá má být vyplněna: nedourčenost vzniká při určování pravdivostního hodnocení fikčního světa. Literární sémantika má za úkol podle Doležela (tamtéž) lokalizovat mezery v pravdivostním hodnocení fikčních světů a stanovit jejich funkce v konstrukci fikčních světů.

Dourčení míst v mezích toho, co text sugeruje nebo připouští, je v cizojazyčném literárním textu složitější kvůli faktorům ovlivňujícím jeho porozumění (slovní zásoba, kulturní kompetence, specifická výstavba poetického textu), což znamená, že dochází ke kombinaci porozumění kódu jazykového a literárního (estetického). Ztíženo je tedy porozumění nejen na úrovni významu, ale zejména na úrovni smyslu: v našem výzkumu pracujeme s překlady textů české konkrétní poezie do francouzského jazyka, takže se tomuto nedorozumění zčásti vyhýbáme, naopak dochází k možnosti srovnání odlišného chápání jistých kulturních kódů (výchozí text není cizojazyčný, nýbrž vychází z mateřského jazyka, takže tento transfer není překážkou k porozumění).

## b) estetická konkretizace a vrstva schematických aspektů

Text je chápán dle Romana Ingardena (1989 česky) jako čtenářské schéma: literární dílo existuje jako sled schémat neboli obecných pokynů, které musí čtenář **aktualizovat**. Čtenář přistupuje k textu s předběžným porozuměním, s domněnkami a předpoklady, podle nichž pak hodnotí různé rysy daného díla. Jak však postupuje proces čtení, tyto domněnky a předpoklady se pod vlivem nových informací modifikují. Zastánce recepční estetiky H. R. Jausse hovořil v souvislosti s předběžným porozuměním a modifikací nových informací o **horizontu očekávání** (srov. Jausse 1969): tento dle Jausse souvisí s osobními a sociálními zkušenostmi čtenáře získanými s určitými texty v daném sociohistorickém kontextu, na jejichž základě čtenář přistupuje k interpretaci. Tento literárně-vědný přístup má zcela **zásadní didaktické důsledky**. Zřetelně z něj lze vyvodit přístup zaměřený na žáka a studenta: text tu neexistuje jako takový, ale jako ten, který stále znovu „vzniká“ při procesu recepce čtenářem, jenž má různý horizont očekávání. Přístup H. R. Jausse se nám bude zdát přínosným v tom smyslu, že poté, co je dílo zasazeno do historického horizontu, je zkoumán vztah mezi tímto horizontem a proměnlivými horizonty jeho historických čtenářů<sup>7</sup>.

Podle W. Isera (Akt čtení, 1976 německy, 1994 česky) je nejpůsobivější takové literární dílo, které nutí čtenáře přehodnotit navyklé kódy a očekávání.<sup>8</sup> Tento pohled ovšem předpokládá čtenáře flexibilního, názorově otevřeného, takového, který je ochoten své názory transformovat. I u našeho čtenáře (studenta) může dojít při kontaktu s konkrétní poezií ke střetu s platnou normou tradiční poezie, existující více (či méně) v po(d)vědomí studenta.

Zacházení s horizontem očekávání v našem případě znamená, že než jsme vůbec začínali s akčním výzkumem, zjišťovali jsme od studentů formou ankety jejich předběžná porozumění, domněnky, znalosti o daném tématu, abychom věděli, jaké povědomí vůbec mají studenti o tématu a typově podobných textech (o předchůdcích konkrétní poezie), jejichž působení (estetické i sémantické) budeme zkoumat. Zajímalo nás, jaké jsou jejich rozdíly v „předvybavenosti“, protože tento kontext domněnek a předpokladů ovlivňuje následný referenční rámec, v němž budou studenti aktivně konkretizovat a transformovat původní porozumění.

## c) estetická konkretizace v konkrétní poezii

Na teoretické rovině lze vyjít u pojetí estetické konkretizace v konkrétní poezii z **informační estetiky**, které položil základy Max Bense a z níž vychází ve své ortodoxní podobě i konkrétní poezie. M. Bense (1967) hovoří oproti Ingardenovi o **recepti umění v souvislosti se soustavou šifer a kódů**, pomocí kterých se děje komunikace mezi čtenářem a textem (byť se u specifických případů jako je konkrétní poezie může jednat i o komunikaci mimosémantickou nebo o záměrně narušenou sémantickou komunikaci<sup>9</sup>). Svě tvrzení pak Bense opíral o postulát, že konkrétní poezie odráží svět destrukce šifer, automatizace kódových aparatur a ztráty přirozené komunikace: ruší zkonvenčené vazby mezi jazykem a jeho sémantickou kvalitou (aby se pokusila o průzkum samotného jazyka - srov. např. Havel 1993; týž 1997, s. 22-25.). Max Bense tak polemizoval s fenomenologickým pojetím Romana Ingardena: u Ingardena nešlo u estetické konkretizace

<sup>7</sup> I nás zajímá okamžik historické recepce, ovšem tento přístup nesmí znamenat čtenářovu libovůli; protože si dílo osobuje jistý stupeň rozhodování o čtenářských reakcích, musíme respektovat existenci „objektivního díla“.

<sup>8</sup> Toto stanovisko ovšem kritizuje T. Eagleton (2005), neboť celá řada hodnotných děl obecně přijímané kódy své doby naopak stvrzovala.

textu o komunikaci ve smyslu výměny informací mezi autorem a čtenářem, nýbrž o četbu pojatou jako poznávání. Prožitek tvůrce vyvolává prožitek vnímatele: ve fenomenologii jsou však obě operace považovány za individuální akty vědomí, nikoli za proces výměny informací. Roman Ingarden tak ne zcela docenil komunikační rozměr umění<sup>9</sup>. Přes tento fakt však nadále můžeme navazovat na literárně-teoretickou koncepci četby fenomenologie, neboť byla první v tom, že včlenila konkretizaci do pojetí literárního díla. Stanovila estetickou konkretizaci jako podmínku existence díla samotného, čímž předznamenala pozdější směřování **receptní estetiky**.

Estetická konkretizace pak vyžaduje jistého ideálního, potencionálního čtenáře, resp. čtenářský subjekt, znak zamýšlený autorem: tento **fiktivní čtenář** byl popsán jak v receptivním pólu **sémantického gesta**, tak později v koncepci **implicitního a modelového čtenáře**<sup>10</sup>. Pokračujme proto v charakterizování ideálního čtenáře a aplikujme jej na čtenáře konkrétní poezie.

#### d) model ideálního čtenáře v konkrétní poezii

Můžeme se opřít o pojem fiktivního čtenáře a o předchozí pojednání o estetické konkretizaci textu a položit si otázku, jaký je fiktivní čtenář v případě konkrétní poezie? Jakého čtenáře očekávali, resp. si vysnili autoři konkrétní poezie?

Z dobových dokumentů vyplývá, že autoři konkrétní poezie očekávali:

- „nového“ čtenáře, který bude schopen vnímat rafinované obsahy a konkretizovat, dourčovat významy, významy naruby nebo významovou vyprázdňenost; čtenáře, který bude přístupný nové estetice a bude ochoten jí věnovat čas (In Slovo, písmo, akce, hlas, 1967)
- tvořivého čtenáře, schopného měnit svá dosavadní literární paradigmatata; čtenáře s divergentním myšlením (srov. Hiršal – Grögerová 1993)
- čtenáře, který bude usilovat po fázi recepce o vlastní produkci, čtenáře otevřeného potenciálu hry, který bude chápat texty jako výzvu, jako inspiraci k vlastní tvorbě, který bude ochoten přistupovat k textu jinak než skrze lyrické já
- čtenáře, který pochopí báseň jako prostor k provokaci, k akčnímu gestu, nikoli však k meditaci (srov. např. Kolář 1995; Novák 1992)..

V základních rysech budeme respektovat při našem výzkumu tuto představu fiktivního čtenáře, který se jeví (souhrnně řečeno) jako **čtenář kooperativní**, avšak rozšíříme ji o model čtenáře, který zaujme k textu spíše ironický nebo nedůvěřivý postoj (z důvodů, které jsme vyjmenovali při pokusu o širší definice konkrétní poezie, neboť nejde zcela o nový žánr poezie, ale z hlediska strukturální estetiky se jedná spíše o „parazit“, parazitující na klasických a tradičních poetických prostředcích, srov. Červenka 2002).

Tento pohled na implicitního – kooperativního čtenáře dále konfrontujeme s reálnými čtenáři-studenty, kteří se účastnili našeho výzkumu a od jejichž didaktické interpretace lze usuzovat, nakolik odpovídá autorská intence textů konkrétní poezie recepci skutečným čtenářem – studentem.

<sup>9</sup> Ingarden se též příliš nezabývá kulturními kódy, normami (definice těchto pojmů - srov. Lederbuchová 2002, s. 82-84). Toto pojetí je odlišné od názoru Jana Mukařovského, kde vztah k literární tradici, k systému uměleckých prostředků a uměleckých norem určuje smysl poetických počinů (srov. Mukařovský 2007, s. 98-104 [1936]).

<sup>10</sup> Pojmy - srov. poznámku I za textem.

---

<sup>I</sup> Čtenářský subjekt neboli fiktivní čtenář existuje v literární teorii ve trojí podobě, a tou je sémantické gesto, implicitní čtenář a modelový čtenář.

#### a) Čtenářský subjekt v kontextu pojmu sémantického gesta

Pojem sémantického gesta spojujeme s pražským strukturalismem, Pražským lingvistickým kroužkem, resp. s osobností Jana Mukařovského. Sémantickým gestem rozumíme sjednocující významotvorný princip uměleckého textu (srov. Mukařovský 2000, s. 372). Sémantické gesto zaručuje, že jsou si jednotlivé konkretizace literárního textu podobné. Tento princip odkazuje jak k autorskému, tak ke čtenářskému subjektu textu a rovněž k textu, resp. jeho struktuře, v níž dominuje a již stmeluje estetická funkce. Tento pojem zmiňujeme též proto, že u něj nalézáme i důraz kladený na receptivní pól sémantického gesta (srov. tamtéž, s. 373), na aktivitu čtenáře, byť ne v takové míře, jak by bylo nutné pro podrobnou analýzu kulturního dialogu mezi literárním textem a čtenářem, resp. studentem.

#### b) Čtenářský subjekt v recepční estetice Wolfganga Isera: implicitní čtenář

Podle Wolfganga Isera (*Der implizite Leser*, německy 1972) je každé dílo (resp. jeho jednotlivé roviny) vystavěno na představě potencionálního čtenáře a nese v sobě obraz toho, pro koho je napsáno: má v sobě zakódováno to, čemu Iser říká implicitní čtenář. Implicitní čtenář dle W. Isera dourčuje - konkretizuje - prázdná místa v mezích toho, co text připouští. Tato prázdná místa jsou příležitostí ke skutečné interakci mezi textem a implicitním čtenářem. Zatímco místa nedourčenosti R. Ingardena vyžadovala jisté objektivní vyplnění (které pak bylo správné či nesprávné), v případě implicitního čtenáře lze hovořit o prostoru pro subjektivitu čtenářské konkretizace, což s sebou nutně přináší i jisté možné problémy: ideálem potencionálního čtenáře je zde čtenář předvybavený, kultivovaný, který přes subjektivitu svého soudu dokáže vnímat text konzistentně, resp. takový čtenář, který textu neupře jeho autonomii.

#### c) Čtenářský subjekt v teorii modelového čtenáře

Teorii modelového čtenáře a modelového autora, ideálních konstruktů, které navazují na Mukařovského sémantické gesto (byť přímý vliv na tuto teorii nelze prokázat), rozpracoval Umberto Eco (1985). Pro záměr díla (resp. strategii textu) zavádí Eco pojem modelový autor. Protějškem modelového autora je modelový čtenář, definovaný jako virtuální kompetence, jež slouží k odhalení záměru díla, k jeho konkretizaci.

Proti modelovému čtenáři staví Eco představu konkrétního čtenáře, jehož reakce nelze zcela předvídat: tzv. empirického čtenáře.

<sup>II</sup> Teorie možných a fikčních světů vyrůstá původně ze dvou kořenů: z Leibnitzova pojmu možných světů a z Kripkeho modelu možných světů, jenž v průniku filozofie jazyka, analytické filozofie, narativní sémantiky a modální logiky zkoumá vztahy mezi aktuální skutečností a tzv. možnými realitami, stupeň jejich autonomie, způsoby reference alternativních světů směrem k světu aktuálnímu apod. Tento koncept uvedený do literární vědy v 60. letech představoval protiklad ke strukturalistickému imanentismu a je literárně-teoretickým ekvivalentem ontologické pluralizace skutečnosti, kterou provedla postmoderna.

<sup>III</sup> Do vymezení lyriky jako fikce by spadala již Aristotelova *Poetika* i pozdější pokusy – např. v období klasicismu - přiznat lyrickému žánru jistou formu fiktivnosti (ve smyslu, že lyrická poezie dokáže vyjádřit předstírané pocity; srov. např. Hamburgerová 1986 francouzsky, 2005 česky). Podle Aristotelovy *Poetiky* (česky např. 1999) byl básník básníkem spíše proto, že vytvářel fikce než proto, že skládal verše. Podobně K. Hamburgerová lyrickému žánru přiznává mírnější formu fiktivnosti: v lyrice se můžeme sice setkat s výpověďmi o skutečnosti, ale jejich zdroj je nejistý (zde je lyrické já chápáno jako nedeterminované já).

<sup>IV</sup> G. Genette připomíná dva typy, resp. dva režimy literárnosti – konstitutivní a kondicionální. Do konstitutivní neboli esenciální literárnosti spadají dle tohoto úhlu pohledu literární díla, resp. normativní žánry typické pro tzv. uzavřené poetiky, dramatické, narativní texty nebo lyrická poezie - srov. Genette 2008, s. 25 – 27). Do kondicionální literárnosti řadíme texty, které u čtenáře subjektivně vyvolávají estetické uspokojení (fikčnost zde není nutnou podmínkou literárnosti a spíše záleží na formě textu než na jeho obsahu). Kondicionální teorie literárnosti odpovídá na otázku: „V jakých podmínkách nebo za jakých okolností se nějaký text, aniž by se vnitřně proměnil, stává dílem/přestává být dílem?“ (tamtéž, s. 7)

---

V Ingarden rozlišuje reálný a potenciální předmět. „Především všechny schematické aspekty jsou zodpovědné za to, že literární dílo – v protikladu k reálným předmětům a jejich vnímání – je pouhou kostrou, je výsledkem tvůrčích výkonů uměleckého vědomí, jejichž místa nedourčenosti musejí být v procesu četby vyplněna, a to v aktu konkretizace.“ (Ingarden 1989, s. 341).

Konkretizace literárního textu jako estetického předmětu má vést čtenáře k estetickému prožitku - estetický předmět je ovšem dle fenomenologa určen strukturou díla jako uzavřeného výtvoru, ne strukturou vědomí vnímatele. Ingarden ve svém antipsychologickém přístupu nepopíral sociální ani psychologickou rozdílnost čtenářů, avšak trval na tom, že při kontaktu s dílem mají vyniknout metafyzické kvality díla. Ingarden se soustřeďuje na to, co je v díle osobité, neopakovatelné a krásné, co vede k estetickému prožitku (i čtenáře chápe Ingarden jako kulturní osobnost, individualitu). Faktory jako literární atmosféra, čtenářovo vzdělání, vliv školy, názory kritiky - tedy faktory, které současná teorie čtenářství (srov. např. Chaloupka 1971, 1995, 2012; Lederbuchová 1997, 2004; Miko 1989) považuje za stejně důležité jako čtenářskou individualitu, resp. kulturní osobnost - shledává Ingarden (1967) vzhledem k hotovému dílu jako vnější, druhotné. Literární dílo je jako obecný fenomenologický předmět nadřazeno faktickým čtením.

## **Empirická část – kvalitativní didaktický výzkum**

## Fáze kvalitativního výzkumu I

### Relevantní fáze před rozhodnutím o způsobu sběru informací

Při strukturním popisu fází kvalitativního výzkumu vycházíme z relevantních děl českého pedagogického kvalitativního výzkumu, a těmi jsou *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace* (Hendl 2005) a *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček – Šed'ová 2007, 1. vyd.). Tyto publikace volíme pro jejich přehlednost, přesnost formulací a pro logiku požadavků kladených na kvalitativní výzkum.

Na tomto místě stanovujeme a vykreslujeme fáze kvalitativního výzkumu zahrnující stanovení cílů kvalitativního výzkumu, jeho konceptuální rámec (formulování výzkumného problému, definování klíčových pojmů, nastínění teoretického kontextu kvalitativního výzkumu, definování výzkumných otázek), rozhodnutí o metodách výzkumu, strategie výběru vzorků – výzkumných skupin studentů; **tj. všechny relevantní fáze před rozhodnutím o způsobu sběru informací.**

Ač tyto fáze nazýváme přípravné, pokládáme tyto za naprosto stěžejní ve smyslu následného rozhodování o způsobu sběru informací a strukturování výzkumu pro jeho následnou realizaci a interpretaci.

#### 1. Stanovení cílů kvalitativního výzkumu

**Intelektuálním cílem našeho výzkumu** je přispět k rozšíření odborného poznání, které v naší práci spočívá v propojení literárně-vědného poznání k tématu konkrétní poezie a didaktického teoretického poznání a následně v transformaci tohoto poznání do kvalitativního didaktického výzkumu, týkajícího se recepce konkrétní poezie ve výuce cizího jazyka.

Naš výzkum má i **cíl praktický**: získané informace o recepci konkrétní poezie ve výuce cizího jazyka mohou být využity nejen ke smysluplnému začlenění tohoto žánru do výuky cizího jazyka, nýbrž i obecněji k zefektivnění literární komunikace s poezií, resp. literárním textem ve výuce cizího jazyka.

**Cíl personální** vyplývá z toho, že sama autorka se ve své profesi zabývá výukou francouzštiny jako cizího jazyka a rovněž se podílí na přípravě budoucích učitelů francouzštiny jako cizího jazyka. Téma jako takové bylo pro ni zajímavé prozkoumat.

#### 2. Konceptuální rámec kvalitativního výzkumu

Při tvorbě konceptuálního rámce kvalitativního výzkumu upřednostňujeme ty teoretické koncepty, které slouží k analýze a interpretaci dat při výkladu získaných výsledků.

Předpoklady výsledku výzkumu nezahrnujeme do teoretického konceptuálního rámce naší práce, neboť se jedná o výzkum kvalitativní, a odborníci na tuto problematiku (srov. Švaříček-Šed'ová 2007, Hendl 2005) se přiklání spíše k vyhýbání se stanovování předpokladů o výsledcích kvalitativního výzkumu.

##### 2.1. Formulování výzkumného problému

**Výzkumný problém** jsme formulovali jako problém recepce konkrétní poezie, která je svébytným a atypickým žánrem poezie, a jejího možného začlenění do výuky francouzštiny jako cizího jazyka u specifických skupin vysokoškolských studentů. **V závěru** se pokusíme přejít od teorie substantivní, vypovídající pouze o recepci konkrétní poezie u daných studovaných subjektů v konkrétních podmínkách (u čtyř specifických skupin vysokoškolských studentů), k teorii formální (vypovídající o jevu jako takovém – jak a proč prohlubuje konkrétní poezie vztah k cizímu jazyku, jeho jazykové a literární složce, a jaký je přínos pro začleňování poetického, resp. literárního textu do výuky cizího jazyka vůbec).



## 2.2. Shrnutí klíčových pojmů

Klíčovými pojmy rozumíme pojmy, které se objevují ve formulaci výzkumného problému. Tyto pak zde pouze vyčleňujeme: adekvátně podrobně jsou rozpracovány v příslušných kapitolách disertační práce (v její literárně-teoretické, didakticko-teoretické části a v literárně-historické příloze k této práci).

### **Literárně-teoretické klíčové pojmy<sup>1</sup>:**

Stanovujeme literárně-teoretické pojmy, plynoucí z povahy námi zkoumaného jevu, tzn. konkrétní poezie, a v rámci těchto klíčových konceptů následně stanovujeme výzkumné otázky týkající se recepce konkrétní poezie. Opíráme se o vlastnosti konkrétní poezie, které jsou zvláštní, odlišné od tzv. tradiční poezie, nejednoznačné nebo dokonce i kontroverzní, a které nastolují nové otázky.

Konkrétní a experimentální poezie

Typy konkrétní poezie: fónická a fonetická poezie, vizuální poezie, akční a destatická poezie, matematicko-permutační poezie

Znakovost konkrétní poezie

Asémantismus konkrétní poezie

Nová syntax v konkrétní poezii

Lyrický subjekt v konkrétní poezii

Konkrétní poezie a hra

Jazyková invence v konkrétní poezii

### **Literárně-historické klíčové pojmy<sup>2</sup>:**

Konkrétní poezie jako protest proti manipulaci jazyka

Druhá avantgarda

Konkrétní poezie česká a francouzská

Intermedialita v konkrétní poezii od 60. let do 90. let 20. století

### **Didaktické klíčové pojmy<sup>3</sup>:**

Výukové cíle v cizím jazyce (jazykové, kulturně-vzdělávací, formativně-výchovné)

Didaktická interpretace textu

---

<sup>1</sup> Literárně-teoretické klíčové pojmy jsou obsahem literárně-teoretické kapitoly o obsahu a rozsahu pojmu konkrétní poezie.

<sup>2</sup> Literárně-historické klíčové pojmy jsou obsaženy v příloze o nejdůležitějších autorech a tendencích konkrétní poezie v literární historii.

<sup>3</sup> Didaktické klíčové pojmy jsou adekvátně podrobně vymezeny v didakticko-teoretické části této disertační práce.

Didaktické metody pro výuku poezie: tvořivé čtení, tvořivé psaní, metoda tvořivé dramatiky

Didaktické přístupy k výuce cizího jazyka

Literární komunikace (v didaktickém trojúhelníku student/žák- literární text- vyučující)

Estetická konkretizace textu

### 2.3. Nastínění teoretického kontextu kvalitativního výzkumu

Abychom dosáhli uceleného úhlu pohledu na náš výzkumný problém, pojali jsme zvolené téma interdisciplinárně (zejména z pohledu literární teorie a historie a obecné a oborové didaktiky).

**Teoretický kontext literárně-teoretický** tvoří:

Strukturální sémiotika, idea otevřeného díla

Strukturalismus, poststrukturalismus

Fenomenologie

Fikční světy lyriky – fikce a dikce

Informační a statistická estetika

Recepční estetika

**V oblasti pedagogiky** se opíráme o teoretický kontext relevantní pro metody pedagogického výzkumu:

Výzkumné metody v pedagogice: kvalitativní výzkum, akční výzkum

Vysokoškolská pedagogika

Moderní vyučování

Teoretický kontext pro **oborovou a předmětovou didaktiku** tvoří:

Lingvodidaktika, didaktika literatury, didaktika francouzštiny jako cizího jazyka

Evropský referenční rámec pro cizí jazyky

Teoretický kontext pro **obecnou didaktiku** tvoří:

Aktuální didaktické modely: komunikativní didaktika; konstruktivistická didaktika

Teoretický kontext v oblasti **literární historie** tvoří témata jako:

60. – 90. léta v dějinách české literatury 20. století

60. – 90. léta v dějinách francouzské literatury 20. století

Avantgardní směry a neoavantgardní směry v dějinách literatury (a ve výtvarném umění)

### 3. 4 Definování výzkumných otázek

Výzkumné otázky týkající se recepce konkrétní poezie stanovujeme bez hierarchie, neboť jsou všechny v podobné míře podřízeny výzkumnému problému.

Jde nám především o střetnutí pohledu literárně-vědného (literárně-teoretického) a didaktického (didaktické interpretace textu konkrétní poezie a jejího využití ve výuce cizího jazyka).

#### 3. 4. 1 Znakovost konkrétní poezie

a) Jak budou vnímat studenti rozdíl mezi znakovým a přirozeným světem v souvislosti s konkrétní poezií? Budou vůbec za znakovým světem hledat svět přirozený, nebo zahlédnou naopak výhradně svět znaků?

b) (Ne)lze při recepci konkrétní poezie konstatovat fenomén sémiotické smrti? Které její žánry jsou pak sémioticky mrtvé a proč? Souvisí tato smrt i s tzv. horizontem očekávání, s absencí recepční zkušenosti s tímto žánrem, byť byl tento po roce 1990 do čítanek začleněn?<sup>4</sup>

#### 3. 4. 2 Asémantismus konkrétní poezie

a) Lze vůbec efektivně didakticky využívat konkrétní poezii ve výuce v cizím jazyce, když jednou z podstatných funkcí jazyka je právě sdělování významů? Je specifický rys konkrétní poezie – asémantismus – v příkrém rozporu s možností didaktického využití tohoto typu literárního textu ve výuce cizího jazyka?

b) Existuje skutečně jistá mez, za níž může být materiální konzistence díla nazírána adresátem pouze jako shluk mikrostruktur, které vyvolávají perceptivní účinky, avšak nesdělují žádné obsahy, v důsledku čehož mizí i jejich společenský dopad?

c) Jak uchopí studenti v recepci nové uspořádání významu u znaků; jak se toto nové vnímání projeví v jejich vlastní produkci? Vypořádají se s nekomunikativní složkou estetické informace?

#### 3. 4. 3 Nová syntax

a) Jak bude student reagovat při akčním výzkumu na rušení přirozené syntaxe v básnické tvorbě, na estetická překvapení v průběhu básnického procesu, resp. bude všímavý k posunům ve významech slov v konkrétní poezii v cizím jazyce?

b) Které syntaktické modely z kombinatorické a vizuální konkrétní poezie budou inspirativní pro vlastní tvorbu studentů; které budou jimi označeny za smysluplné pro výuku cizího jazyka? Budou mít studenti vstřícný postoj k syntaktickým modelům u návodů ke hrám, nebo jim budou bližší směry předcházející konkrétní poezii (tzn. že budou inklinovat např. k syntaktickým modelům u vizuální poezie apollinairovského typu)?

---

<sup>4</sup> Srov. příloha, předvýzkum věnovaný přítomnosti textů konkrétní poezie v českých čítankách vydaných v letech 1990 – 2006.

### 3. 4. 4 Lyrický subjekt

- a) Je pro studenta - recipienta představitelná poezie bez lyrického subjektu, bez osobního poetického vědomí?
- b) Jak vnímá student - recipient problém rozlišení originálu díla a kopie, původního díla a literárního epigonství? Jak se toto vnímání projevuje ve vlastní produkci studentů?

### 3. 4. 5 Konkrétní poezie a hra

- a) Pro náš výzkum je podstatná myšlenka hry svobodného intelektu, kdy dochází k propojení uměleckých druhů a žánrů. Konkrétní poezie doslova vyzývala čtenáře k aktivnímu dotváření textu, text byl chápán jako pole neustálého dotváření v průběhu čtení a následně psaní, resp. tvorby: ludický princip byl spojován s modelem přepisu existujícího textu, jeho transformace se satirickými a groteskními prvky. Častá byla rovněž estetická hra textové permutace. Nabízí se otázka, zdali studenti přistoupí na takto vymezenou estetickou hru, zprostředkovanou didaktickými postupy, zohledňujícími experimentální návody ke hrám.
- b) Je pro studenta - faktického recipienta básnického textu konkrétní poezie srozumitelný realizující (a ne kódující) charakter hry s vyloučením nebo redukcí sémantického poselství hry?
- c) Jak se student vypořádá s dimenzí intertextuality u konkrétní poezie, přistoupí na tento veskrze ludický princip v textech konkrétní poezie?
- d) Stává se oblast konkrétní poezie skutečně podnětem k vlastní vynalézavosti studenta v oblasti poezie jako hry, jejíž pravidla si určuje on sám? Platí v tomto žánru smělá avantgardní myšlenka, že se umělcem může stát každý, nebo se i v tomto případě jedná o avantgardní iluzi?

### 3. 4. 6 Jazyková invence

Výzkumné otázky ohledně jazykové invence se vztahují zejména na texty poezie fónické a fonetické, popř. vizuálně-fónické poezie a mohli bychom je zařadit do dvou oblastí:

- a) Je student schopen v básních konkrétní poezie rozeznat stopy hláskové instrumentace? Je student ochoten akceptovat texty konkrétní poezie jako básně (je-li redukován rytmus a rým nebo pokud zcela chybí)?
- b) Je oblast jazykové invence (zejména jazykových figur) v konkrétní poezii pro studenta čtenářsky přitažlivá? Čím spíše tato oblast čtenářský zážitek ochuzuje?

#### 4. Rozhodnutí o metodách výzkumu

Pro naše účely je vhodný jeden z tzv. designů kvalitativního výzkumu, a tím je **akční výzkum** (srov. Hendl 2005, s. 138 – 139), neboť je svou povahou

- a) cyklický – opakujeme téměř totožně strukturovaný akční výzkum ve výzkumných skupinách ve čtyřech cyklech
- b) zúčastněný (participativní) – cílovou skupinou výzkumu jsou studenti, kteří jsou zahrnuti jako partneři ve výzkumném procesu. Tento participativní didaktický výzkum je vztažen k výukové praxi, aby v ní mohlo být dosaženo určitého vývoje či změn v přístupu k práci s literárním textem ve výuce cizího jazyka.
- c) kvalitativní – pracujeme především se slovy, námi zkoumané jevy jsou interpretacemi slov, nikoli číselných dat
- d) reflektivní – ke každému cyklu výzkumu jsme mohli učinit kritickou reflexi o námi zkoumané recepci studentů konkrétní poezie a mohli jsme i zhodnotit, které výzkumné otázky je třeba dovysvětlit v dalším výzkumném cyklu či porovnat s předchozími výsledky

Během akčního výzkumu uplatňujeme pro získání dat následující metody kvalitativního výzkumu:

- vstupní anketa, týkající se předporozumění k tématu konkrétní, resp. experimentální poezie
- simulace procesu výuky – metodické fázové postupy, v rámci nichž uplatňujeme i další metody kvalitativního výzkumu, tj:
- pozorování (evidence o tom, co se během akčního výzkumu reálně odehrává)
- rozhovor, skupinový rozhovor
- zpětná vazba, důležitá mj. pro validitu výzkumu – komunikace se studenty (ústní nebo písemná) o jejich chápání a interpretaci specifických vlastností konkrétní poezie, způsobu tvorby vlastního textu etc.

#### 5. Strategie výběru vzorků – výzkumných skupin studentů

Respektovali jsme obecně přijímané pravidlo pro kvalitativní výzkum, a tím je graduální konstrukce vzorku. To znamená, že jsme v souladu s cirkulární logikou v průběhu sběru a analýzy dat vzorek stále rozšiřovali a redefinovali.

Vzorek jsme vytvářeli s ohledem na námi stanovený výzkumný problém, a tím byla konkrétní poezie v recepci ve výuce cizího jazyka u vysokoškolských skupin. Tím byl a priori determinován vzorek co do své struktury. Metodou akčního výzkumu ve vysokoškolských skupinách jsme se tedy omezili na vysokoškolské studenty humanitního typu, kteří se buď na vysoké škole francouzský jazyk učili jako cizí jazyk, nebo francouzštinu studovali jako jeden z hlavních oborů na pedagogické či filozofické fakultě.

V rámci graduálního sestavování vzorku jsme postupovali specificky, abychom se k problému recepce konkrétní poezie dostali z několika úhlů pohledu: z úhlu pohledu studentů humanitních oborů neučitelského směru, dále těch, kteří se připravovali na budoucí povolání učitelů francouzského jazyka, a prošli tak již kurzy didaktiky francouzštiny jako cizího jazyka, i těch, kteří se učili na vysoké škole francouzštinu jako cizí jazyk. Vybrali jsme tudíž typy případů poměrně variantních, abychom současně mohli zkoumat závislost způsobu recepce konkrétní poezie na úrovni osvojení francouzštiny jako cizího jazyka. Podmínkou bylo, aby se výzkumné skupiny účastníci se akčního výzkumu zabývaly v určité míře ve studijním programu literaturou, a to podle charakteru studijních oborů a typů humanitních škol, které studovaly, a jejich dosažená úroveň francouzštiny nebyla stejná, minimální

však A2 (mírně pokročilí) dle Evropského referenčního rámce pro jazyky (2001, 1. úplné vydání; 2005, 2. zkrácené vydání). Ve třech případech se jednalo o skupinu, kde byla námi vedená kontaktní regulérní výuka: došlo tak zde ke ztotožnění výzkumnické role s rolí učitele (pro výzkumný vzorek – výzkumnou populaci jsme použili své vlastní studenty). Tento fakt byl však spíše přínosem pro samotný výzkum: pro akční výzkum je obecně výhodnější, jedná-li se o aktivní spolupráci ve známém prostředí s těmi, jichž se výzkumný problém přímo týká (srov. Hendl 2005, s. 138). U jednoho vzorku se jednalo o skupinu, ve které jsme provedli výzkum externě, s laskavým souhlasem vedoucí semináře.

Výzkum probíhal celkem **ve čtyřech** výzkumných skupinách, a to v časovém rozmezí akademických let 2006/2007 – 2013/2014.

Výzkum **v první výzkumné skupině** proběhl na Literární akademii v letním semestru akademického roku 2006/2007 ve skupině 5. ročníku magisterského oboru Tvůrčí psaní – redakční práce. Skupina se učila francouzštinu jako druhý cizí jazyk v předmětu Francouzština pro mírně/středně pokročilé.

**U druhého výzkumného vzorku** se jednalo se o skupinu budoucích učitelů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, magisterský obor Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro ZŠ a SŠ – francouzský jazyk a jeden z dalších učitelství oborů. Výzkum proběhl v zimním semestru v akademickém roce 2007/2008; přes početnost účastníků výzkumu a vytvořených textů konkrétní poezie se tento vzorek nestal definitivním ve smyslu teoretické nasycenosti – odpovědí na výzkumné otázky, proto jsme považovali za vhodné tento výzkumný cyklus kompletovat ještě dalším vzorkem, neboť vyvstaly nové dílčí otázky ve smyslu nejasnosti ohledně recepce určitých druhů konkrétní poezie.

Dalším, **třetím výzkumným vzorkem** se stala skupina budoucích učitelů na Filozofické fakultě Západočeské univerzity, magisterský obor Učitelství francouzštiny pro střední školy. Výzkum proběhl v zimním semestru v akademickém roce 2013/2014. Do fáze produkce textů jsme navíc přidali nový, invenční rozměr či prvek vtaženosti studenta do akčního výzkumu – např. formou jazykové hry ve výuce. Student francouzského jazyka a literatury, budoucí učitel, měl sám navrhnout metodický postup (hru do výuky), který by mu připadal smysluplný pro výuku francouzštiny jako cizího jazyka (student se tedy neměl pouze účastnit akčního výzkumu – metodických postupů, které byly ponejvíce završeny napsáním textů konkrétní poezie s větší či menší mírou řízenosti).

**Posledním, tj. čtvrtým výzkumným graduálním vzorkem** byla skupina na Filozofické fakultě Západočeské univerzity bakalářského studijního oboru Cizí jazyky pro komerční praxi (v kombinaci angličtina – francouzština). Výzkum proběhl v letním semestru v akademickém roce 2013/2014. Výzkum v této výzkumné skupině doplnil některé nejasnosti týkající se recepce fónické a fonetické konkrétní poezie a přinesl velmi invenční texty studentů. Výzkum v této skupině též zodpověděl i na otázku, je-li vůbec smysluplné pracovat s literárním textem ve výuce tam, kde jinak převažuje lingvistická a pragmatická dimenze ve studijním programu.

Bližší údaje o vzorkových skupinách následují u popisu jednotlivých akčních výzkumů.



## Fáze kvalitativního výzkumu II

### Sběr dat a jejich organizace – předvýzkumná fáze

#### Předvýzkumná fáze zahrnuje:

- **didaktická východiska pro akční výzkum** – míru didaktického zpracování tématu konkrétní poezie v českém, německém a francouzském didaktickém kontextu
- **tabulku textů české konkrétní poezie v učebnicích a antologiích**

#### 1. Didaktická východiska pro akční výzkum

Hovoříme-li o didaktických východiskách naší práce, je nutné si položit nejprve zásadní otázku: do jaké míry byla konkrétní poezie začleněna do didaktiky cizích jazyků, jaké typy textů konkrétní poezie byly zařazeny a ve kterých domácích i cizojazyčných didaktických příručkách a publikacích. Z tohoto úhlu pohledu se nám jeví jako logické nejprve zkoumat již uskutečněné didaktické využití konkrétní poezie v českém a německém prostředí.

V **českém kulturním prostředí** proto, že ve výzkumné části naší práce zacházíme s konkrétní poezií českých autorů, přeloženou do francouzštiny; navíc je nejpravděpodobnější, že se studenti setkali s **českou** konkrétní poezií v rámci literární výchovy na základní a střední škole. Z konkrétní poezie v **německém kulturním prostředí** vycházíme proto, že v něm došlo k nejširšímu didaktickému využití konkrétní poezie ve výuce mateřského a cizího jazyka. Opomenout nelze ani **francouzský kulturní kontext**, a to proto, že – kromě již zmíněného důvodu, že ve výzkumu pracujeme s texty konkrétní poezie přeloženými do francouzského jazyka - v tomto cílovém jazyce zkoumáme i recepci konkrétní poezie u studentů, resp. jejich didaktickou interpretaci. Nadto je didaktika francouzského jazyka jako jazyka cizího obohacující svými přístupy k začlenění literární komunikace do výuky cizího jazyka.

Na tomto místě je třeba zdůraznit, že nám nejde o to, podat úplný soupis všech textů a s nimi spojených metodických postupů, nýbrž pouze po zralé úvaze vycházet z takových typů textů (a s nimi spojených metodických postupů), které jsou pro naši práci nějakým způsobem relevantní a inspirující – tj. ty, které by v kvalitativním výzkumu mohly stát u zrodu a počátku odpovědí na následující otázky:

- jak porozumět tvůrčímu potenciálu konkrétní poezie ve výuce cizího jazyka a jejímu didaktickému využití
- jak vybrat a strukturovat texty konkrétní poezie do kvalitativního akčního výzkumu tak, aby nám pomohly prozkoumat didaktickou interpretaci samotnými studenty, nebo poskytnout zpětnou vazbu o setkávání čtenářské a autorské intence u textů konkrétní poezie
- a konečně pro které texty konkrétní poezie vymýšlet rozmanité výukové postupy tak, aby napomohly ke zlepšení literární i jazykové komunikace v hodinách cizího jazyka.

#### 1.1 Česká konkrétní poezie ve výuce češtiny jako mateřského a cizího jazyka

V kontextu české konkrétní poezie a jejího zařazení do výuky mateřského jazyka se lze především opřít o samotné **učebnice literární výchovy a čítanky** pro češtinu jako mateřský jazyk. V rámci předvýzkumu a sběru dat pro naši práci jsme vypracovali poměrně ucelený přehled, kde se konkrétní poezie využívala v mateřském jazyce v učebnicích či antologiích literární výchovy v letech 1990 – 2006 (srov. dále tabulku). V těchto publikacích, v nichž jsou zařazovány texty pro literární výchovu přiměřené věku žáka, se tak můžeme setkat s celou řadou textů českých autorů konkrétní poezie (Hiršal, Grögerová, Havel, Novák, Burda, Honys, Juliš, Kolář aj.) a s několika málo zahraničními autory, převážně z německy mluvících zemí (Heissenbüttel, Gomringer, Jandl aj.). Konkrétní poezie věnovaná žákům mladšího školního věku se vyskytuje jako druh kombinatorické poezie, která si pohrává s příslovími, které děti většinou znají: oddíl Přísloví ze sbírky J. Hiršala a B. Grögerové Co se

slovy všechno poví (1964) nacházíme např. v čítance Z. Doskočilové a J. Provazníka (1999, s. 48) a J. Bruknera a M. Čížkové (2003, s. 48). Ostatní typy textů konkrétní poezie (topologické texty, matematické a letristické básně) z této sbírky, adaptované pro dětského čtenáře, se v čítankách nevyskytují. Autoři čítanek ponejvíce zařazují texty vizuální konkrétní poezie. Opakovaně jsou zahrnovány například texty Hádka a Zrcadlo J. Hiršala a B. Grögerové (Martinková 1995, s. 171; táž 2001, s. 276; Hrabáková a kol. 1999, s. 110; Nezkusil 2000, s. 230) či texty - typogramy ze sbírky Antikódy V. Havla - např. text Člověk (Martinková 1995, s. 171; táž 2001, s. 279; Lederbuchová 2004, s. 198; Hrabáková 1999, s. 276; Hanzová 1999, s. 185) nebo Svoboda (Hoffmann 2000, s. 226; Hoffmann – Hoffmannová 2001, s. 127). Autoři čítanek se tak soustřeďují na texty s typickými rysy konkrétní poezie (prostorová syntax, grafika ve funkci rytmu, slovo jako estetický objekt, v českém kontextu též prvky demagogie a absurdity vyprazdňujících se komunikativních forem jazyka), aby žák či student získal ucelený a jasný příklad tohoto druhu antilyriky<sup>1</sup>.

Česká konkrétní poezie se též vyskytuje v **publikacích věnujících se tvořivému psaní**. Varianty práce s texty podle textové koláže, s matematickými texty nebo deklinačními útvary konkrétní poezie zahrnuje Z. Fišer ve své publikaci Tvůrčí psaní – Malá učebnice technik do postupů práce s texty pro češtinu jako mateřský jazyk, a to v oddíle Cvičení a hry (Fišer 2001, s. 70 - 71). Jedná se zde spíše o přípravná textová cvičení s aspekty stylizačními (metodické postupy zohledňují spíše samotnou konstrukci útvarů a méně imitaci jednotlivých hotových básnických útvarů, resp. návodných textů). Textové koláže, vizuální poezii, epické básně, akční poezii, kombinatorickou poezii hrající si s tvary slov (s deklinací, konjugací), matematické texty, texty na pomezí konkrétní poezie a nonsensu: všechny tyto typy básní využívá Zbyněk Fišer ovšem i pro **češtinu jako cizí jazyk** (srov. Fišer 2001, s. 137 - 149). Metodické postupy zaměřené na metody tvůrčího psaní se tu odvíjejí od technik používaných pro literární i odborné psaní (např. techniky asociativního psaní, techniky kolektivního tvůrčího myšlení atd.); zde uvedené typy textů jsou využívány zejména ke kreativnímu nácviku užívání slovesných vidů v češtině (práce s textem Ladislava Nováka Jak se dělá epická báseň; Fišer 2001, s. 147), k psaní tvarů českých slov v jednotném a množném čísle (práce s deklinací na základě básně Zdeňka Rotrekla Lopata; tamtéž, s. 148 – 149) nebo k parodii dotazníků a rozličných formulářů (práce s básní Vladimíra Burdy Občanský autoportrét, která má podobu poezie akce a návodů; tamtéž, s. 148).

Ač je v publikaci Z. Fišera Tvůrčí psaní (2001) cílovým produktem vždy text vzniklý metodou tvořivého psaní a ač je zde tvořivé psaní definováno jako jeden z prostředků, jak pomoci získat cizinci učícímu se češtinu jazykovou kompetenci, resp. produkční dovednost vyjadřování se v češtině jako cizím jazyce, je si autor publikace dobře vědom toho, že technikami tvořivého psaní ve vyučování lze napomoci k interpretaci literárních textů. **Pro přiblížení konkrétní poezie jako žánru** v roce 2006 vypracoval Fišer projekt nazvaný Práce s deklinací (Fišer 2006, s. 114 - 115; In Eliašová 2006), jehož východiskem je právě zmiňovaná Rotreklova báseň Lopata ze sbírky Basic Czech, imitující jazykovou učebnici češtiny. Zde se již Fišer zabývá konkrétní poezií a její specifickou formou – syntaktickou monotónností, jež má zde svou podstatnou funkci: odkazuje k mechanismům slovní manipulace.

Pro náš výzkumný záměr, který se odehrává v **kontextu cizího jazyka**, je podnětné především to, že dané básně, se kterými Fišer pracuje a ke kterým navrhuje metodické postupy právě v rámci češtiny jako cizího jazyka, se v jiných učebnicích a antologiích literární výchovy (srov. např. tabulku učebnic v přílohách) vyskytují pro češtinu **jako mateřský jazyk**, pokud se ovšem vůbec vyskytují (!). Navíc jsou ve Fišerově Malé učebnici technik prezentovány postupy již empiricky vyzkoušené a u účastníků seminářů češtiny pro cizince úspěšně zvládnuté. Tento fakt by mohl přispívat k potvrzení domněnky, kterou se zabýváme dále v kontextu výuky konkrétní poezie němčiny jako cizího jazyka: některé texty

---

<sup>1</sup> Diskutabilní by z hlediska didaktického bylo zařazování stejných textů pro žáky zcela odlišné věkové kategorie: např. text Svoboda V. Havla je zařazen jak v čítance pro 9. ročník ZŠ (Hoffmann – Hoffmannová 2001, s. 127), tak v čítance pro 4. ročník střední školy (Hoffmann 2000, s. 226). Autoři čítanek tak volili texty, se kterými je možno pracovat se žáky a studenty různých věkových kategorií pouze za předpokladu, že si učitel sám bude schopen stanovit cíle, metody a strategie vhodné pro danou věkovou kategorii v souladu s náplní probíraného učiva.

konkrétní poezie jsou skutečně vhodné podobnou měrou k využití ve výuce mateřského i cizího jazyka, pokud stanovíme metody a strategie přiměřené daným výukovým cílům.

Poněkud jinak k didaktickému využití vizuální konkrétní poezie (v rámci češtiny jako mateřského jazyka) přistupují v literární výchově autoři zaměřující se na práci s literárním textem na 1. stupni ZŠ: velmi nápaditý postup, jak je možno zacházet s textem Emanuela Frynty Trychtýře<sup>2</sup>, zahrnul do své publikace **Hravá interpretace** v hodinách čtení a literární výchovy Ondřej Hník (2007, s. 149 – 152). Žáci zde text sami nevytvářejí, nepíší jej, nýbrž kreativně pracují s již existující básní: mají k dispozici hotový text o trychtýřích, jejichž motiv je vnesený do obsahu básně. Trychtýřovitá forma tohoto textu se však jakoby v počítači ztratila – žáci mají sami vyzkoušet pracovat s básní jako „se živým materiálem“ (Hník 2007, s. 150) a v rekonstrukci tvaru (např. z nastříhaných veršů nebo prozaického zápisu) hledat hranice veršů, rýmu. To vše implicitně, protože tyto pojmy ještě většinou neznají. Vizuální konkrétní poezie zde není sama o sobě cílem, nýbrž spíše prostředkem, jak senzibilizovat žáka mladšího školního věku vůči poezii jako takové (zde pomocí specifické formy vizuální poezie), jak zaujmout jeho pozornost a probudit motivaci k objevování poezie pomocí **zážitkové výchovy**, zahrnující i prvky výtvarné či pracovní výchovy.

Navenek by se tedy mohlo zdát, že si konkrétní poezie již své jisté místo ve výuce češtiny jako mateřského a cizího jazyka vytvořila. Přesto lze na základě analýzy českých učebnic a čítanek pro češtinu jako mateřský jazyk konstatovat, že repertoár stereotypně se opakujících textů konkrétní poezie naznačuje, že její celkový didaktický potenciál nebyl nejspíš plně vyčerpán (a na základě vstupní ankety – srov. dále - před vlastním průběhem metodických postupů o reálném proniknutí tohoto literárního žánru do výuky lze též konstatovat, že malá míra znalosti žánru u studentů může být daná neobjevením didaktického potenciálu těchto textů pro výuku u samotných vyučujících, resp. absencí představy, jak s těmito texty ve výuce smysluplně zacházet).

## 1.2 Německá konkrétní poezie ve výuce mateřského a cizího jazyka

Při rešerších ohledně využívání konkrétní poezie ve výuce němčiny jako cizího jazyka se setkáváme dle našeho názoru se zajímavým jevem: texty konkrétní poezie (a s nimi spojené metodické postupy, strategie výuky a dokonce i oblast cílů), které byly původně určeny výhradně pro výuku němčiny jako mateřského jazyka, se posléze v mírných obměnách v oblasti didaktické objevují i ve výuce němčiny jako cizího jazyka.

V této souvislosti si lze položit nejméně dva okruhy otázek:

- Proč se texty určené původně pro výuku němčiny jako mateřského jazyka dostaly poměrně záhy i do oblasti výuky němčiny jako jazyka cizího? Které typy textů jsou vhodné i do oblasti výuky němčiny jako cizího jazyka?
- Jsou příslušné texty konkrétní poezie opravdu natolik internacionální, že je možná jejich bezproblémová transpozice i do výuky daného jazyka jako jazyka cizího? V této části naší práce se soustředíme na tuto otázku v kontextu němčiny jako cizího jazyka, ale vzhledem k jednomu z teoretických postulátů konkrétní poezie – kterým je představa, že díky existenci žánru konkrétní poezie lze vytvořit báseň v nadnárodním znakovém systému, který by nabourával hranice neporozumění v jednotlivých národních jazycích – si lze tuto otázku položit i obecněji, nejen v kontextu jednoho cizího jazyka.

Abychom byli schopni odpovědět na tyto otázky, zkoumejme nejprve, kde se objevují zajímavé metodické postupy u konkrétní poezie ve výuce němčiny jako mateřského jazyka a posléze jako jazyka cizího.

---

<sup>2</sup> Striktně vzato se zde sice jedná o text vizuální poezie s nonsensovými prvky, nikoli o typickou konkrétní vizuální poezii, avšak i v některých čítankách bývá hranice mezi oběma kategoriemi volná (srov. např. Lederbuchová – Beránková 2004, s. 174 – 175: text J. Hiršala a B. Grögerové Zrcadlo a texty J. Koláře Stávka abecedy a Řeře Jan se zde objevují pod hlavičkou textů nonsensových). Fryntovy Trychtýře nesou patrnou inspiraci stejnojmennou básní Trychtýře Ch. Morgensterna, předchůdce konkrétní poezie, kterého E. Frynta v 60. letech 20. století překládal.

Metodické postupy s konkrétní poezií pro **němčinu jako mateřský jazyk** nacházíme v publikacích Rainera Weller s názvy *Kreative Spiele*<sup>3</sup> (1999) a *Sprachspiele*<sup>4</sup> (2001). Weller klade důraz na herní možnosti s básnickou formou, na funkci jazykové hry, jejíž jedinečnost spočívá v tom, že jazyk zde neslouží jako komunikační nástroj, nýbrž je chápán jako materiál (určený ve výuce ke zcela osobitému zacházení – srov. Weller 2001, s. 5). Proto není ani udivující, že v publikaci *Sprachspiele* nalezneme herní výukové aktivity s anagramy a palindromy německých básníků – konkretistů Timma Ulrichse (2001, s. 10-11; tamtéž, s. 16) nebo Franze Mona (tamtéž, s. 16). Autor se rovněž sám nechal inspirovat didaktickým využitím vizuální poezie tak, jak bylo uskutečněno na samém počátku jejího začleňování do výuky (srov. Schmieder – Rückert 1977), a vytvořil podle tohoto vzoru návodné cvičení pro tvořivé psaní vizuální poezie (Weller 2001, s. 34).

Texty, ke kterým jsou připojeny různé herní aktivity pro zpestření jazykové výuky i literární výchovy<sup>5</sup> (jedná se tu tedy ne o precizně vypracované metodické postupy, nýbrž spíše o srozumitelné návody ke hrám s využitím bohatého jazykového potenciálu dané jazykové figury), autoři zmiňovaných publikací pro němčinu jako mateřský jazyk ponejvíce čerpají z reprezentativní antologie konkrétní poezie německy mluvících zemí **Konkrete Poesie**. Tu v roce 1972 uspořádal teoretik estetiky a básník konkrétní poezie Eugen Gomringer. Populární se rovněž stala antologie Gerharda Rühma (1985) z tvorby tzv. Vídeňské skupiny (Wiener Gruppe).

Ve výuce **němčiny jako cizího jazyka** se konkrétní poezie objevuje v několikeré funkci: zpočátku spíše v roli prostředku pro cizojazyčné vyučování (dominuje zde rovina gramatiky), později i v roli cíle jako svébytného estetického útvaru, vyzývajícího k literární komunikaci, popř. k vlastní tvorbě metodou tvořivého psaní.

K. Braun (1973) demonstruje na příkladech básní rakouského autora Ernsta Jandla, jak je možno díky této poezii upevnit gramatické jevy a zvyšovat motivaci k učení se cizímu jazyku. Konkrétní poezie zde tedy slouží spíše k výuce cizího jazyka pomocí specifické formy literárního textu, nikoli nutně ještě k literární komunikaci.

Estetickou rovinu jazyka a interkulturní výchovu při práci s konkrétní poezií zdůrazňuje A. Wierlacher (1980): apeluje na obsahy básní konkrétní poezie, které reflektují daný kulturní kontext, v němž báseň konkrétní poezie vznikla. Žák si tak může uvědomit kulturní obsahy odlišné od těch, které jsou mu vlastní.

Dnes již legendární soubor pracovních listů konkrétní poezie a výukových postupů zprostředkovávají Dieter Krusche a Rudolf Krechel v publikaci, kterou nazvali *Anspiel* (což bychom mohli přeložit jako začátek hry) a dodali mu podtitul *Konkrete Poesie im Unterricht als Fremdsprache* (1984 1. vyd.; 1992 2. vyd.). Pracovní listy navazují na teoretické zdůvodnění, proč je pro učitele didaktickým přínosem využívat texty konkrétní poezie: Krusche a Krechel uvádějí mj. důvody jako hravý potenciál textu konkrétní poezie, který umožňuje zacházet s gramatickými strukturami – učit se např. skloňovat podstatná jména nebo časovat slovesa, transformovat větné struktury, pozměňovat významy slov pomocí hravých forem básní konkrétní poezie, resp. tyto naučené gramatické struktury nově objevit v estetickém kontextu. Dále samostatně pracovat s těmito gramatickými strukturami směrem k vlastní aktivitě, a tou je tvorba osobitého textu, který by byl produktivní činností, reakcí na předchozí četbu básně konkrétní poezie (srov. Krusche – Krechel 1992, s. 6 – 8). Krusche a Krechel zařazují do svých pracovních listů především texty vizuální konkrétní poezie s kombinatorickými prvky od autorů z německy mluvících zemí jako T. Weinobst, R. O. Wiemer, E. Jandl, M. Bill a další.

Teoretickými otázkami didaktického využití konkrétní poezie se zabývá ještě R. Krechel ve své publikaci *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache* (1987 1. vyd., 1991 2. vyd.). Tuto publikaci považujeme v oblasti konkrétní poezie za mimořádně hodnotnou, neboť již míří přímo do oblasti recepční estetiky a didaktické interpretace žákem či studentem při práci s konkrétní poezií. Krechel uvažuje o čtenáři jako o tom, na něž by měly být zaměřeny didaktické úlohy spojené se zacházením s konkrétní poezií, a jeho postavení ve vztahu k textu a autorské intenci považuje za prvořadé: „Was konkrete Poesie sagt, kommt vor allem auf den Leser an.“ (Krechel 1987, s. 48), neboli „To, co vyjadřuje konkrétní poezie, záleží především na samotném čtenáři.“ (vlastní překlad)

<sup>3</sup> Název v českém překladu by mohl znít Kreativní hry.

<sup>4</sup> Název v českém překladu by mohl znít Jazykové hry.

<sup>5</sup> Autoři dále zmiňovaných publikací tyto složky výuky striktně neoddělují.



Obdobně jako R. Krechel k textům konkrétní poezie přistupuje německý didaktik W. Ziesenic (1993) – i on se snaží navrhnout zacházení s konkrétní poezií tak, aby byla zaměřena na žáka, na rozvoj jeho individuálních jazykově-kulturních dovedností a osobnostních charakteristik.

Konkrétní poezii ve výuce němčiny jako cizího jazyka lze nepřímou nalézt rovněž v českém kontextu cizích jazyků: podle Pavly Zajícové (2011, s. 120 – 123) jsou vhodné k začlenění do výuky němčiny jako cizího jazyka tzv. „malé formy“ básní, tj. básnické figury (anagramy, konstelace, permutace, akrostichy; tamtéž, s. 120), které odpovídají formám konkrétní poezie. Tyto malé formy pak autorka využívá v metodických postupech zaměřených na kreativní psaní ve výuce němčiny.

Na základě analýzy výše zmiňovaných publikací lze dle našeho názoru odpovědět na úvodní otázky této kapitoly, a to:

**a) Proč se některé typy textů konkrétní poezie záhy objevují i v didaktických publikacích určených pro němčinu jako cizí jazyk?**

Na obecné rovině lze konstatovat, že je možno některé texty díky jednoduché slovní zásobě, hravému základu, krátké formě a totožné, často opakující se syntaktické struktuře s drobnými variacemi včlenit jak do výuky němčiny jako mateřského jazyka, tak je použít i při práci se žáky nebo studenty, pro které je němčina cizím jazykem. Díky specifické syntaxi konkrétní poezie jsou texty této poezie poměrně snadno uchopitelné a didakticky interpretovatelné, neboť většinou vylučují nepochopení či libovolnou interpretovatelnost.

**b) Se kterými texty, které se původně vyskytují v didaktických publikacích určených pro němčinu jako mateřský jazyk, lze poměrně snadno pracovat jak při výuce němčiny jako mateřského jazyka, tak při výuce němčiny jako cizího jazyka, a které typy textů konkrétní poezie to mohou být?**

Na základě analýzy publikací *Kreative Spiele* (1999) a *Sprachspiele* (2001) lze tvrdit, že se nebude jednat o texty, které by vyžadovaly důkladnější znalost struktury německého jazyka zejména po stránce fonetické, neboť dochází-li zde k jazykové hře (nota bene např. v případě poezie Vídeňské skupiny ve vídeňském nářečí), student cizího jazyka bude nejspíš ztracen, neboť těžko odhalí a pochopí jazykovou komiku – příkladem nevhodného začlenění do výuky cizího jazyka by dle nás byla didaktická hra podle básně H. C. Artmanna *descarnatio talftlrock* (Weller 1999, s. 125). Podobně nejednoznačné stanovisko k začleňování textů konkrétní poezie do výuky němčiny jako cizího jazyka bychom mohli zaujmout k nabízeným metodickým postupům přibližujícím umění akce (srov. Weller 1999, s. 123 – 126). Není-li ani u kreativních her v mateřském jazyce příliš zřejmé, k jakým výukovým cílům by měly sloužit (kromě socializačních cílů a prvku zábavy), nebude vhodné je nutně začleňovat ani do výuky cizího jazyka, kde bychom měli přece jen především sledovat cíle jazykové a literárně-komunikační. Navíc u tohoto typu textu vždy musíme zohlednit věk žáka či studenta, protože by tento vzhledem ke své dosavadní životní zkušenosti nemusel plně pochopit prvek absurdity obsažený v textu.

Jinak je tomu dle našeho názoru s texty vizuální konkrétní poezie: jednoduchá permutační báseň *Eva steigt aus dem Zug* Ernsta Jandla, experimentující s abecedou (Knörrich 1985, s. 68) nebo báseň *Clause Bremera*, složená z jedné věty (*Immer schön in der Reihe bleiben*<sup>6</sup>, .....), v lečcems připomínají Havlovu sbírku *Antikódy*, rovněž založenou na schopnosti spatřit v celku básně parodii na jazykový kód různých politických hesel či frází. Inspirativní pro učícího se cizí jazyk může být i poetická hra s typogramy a slovoobrazy konkrétní poezie, neboť vhodně propojuje slovo, resp. jeho grafickou podobu doplněnou o obrázek, s jeho významem (srov. publikaci určenou původně pro němčinu jako mateřský jazyk G. Rückerta a D. Schmiederové, 1977): didaktické zacházení se slovy jako *Spalte*, *Grube*, *Rakette*, *Mond*, *Kreuz*<sup>7</sup> u českého žáka či studenta navíc může vhodně navázat na předporozumění, dané znalostí básní poetismu.

<sup>6</sup> Věta by v českém překladu zněla např. *Nevybočovat z řady*.

<sup>7</sup> Slova v českém překladu znějí: *mezera*, *brázda*, *raketa*, *měsíc*, *kříž*.

c) **Jsou příslušné texty konkrétní poezie opravdu natolik internacionální, že je možná jejich bezproblémová transpozice z mateřského jazyka i do výuky daného jazyka jako jazyka cizího?**

Po zodpovězení předchozího okruhu otázek se můžeme vyjádřit i k domnělé internacionálnosti konkrétní poezie: o „planetárním znakovém systému“<sup>8</sup>, přístupnému vnímání čtenáře bez ohledu na mateřský jazyk a národnost, bychom mohli snad hovořit u vizuální konkrétní poezie, blížící se spíše výtvarnému umění (a v tomto smyslu bychom o ní nemohli uvažovat jako o inovativním uměleckém proudu), nebo u asémantické konkrétní poezie, složené z několika málo slov či jiných znaků, nebo u básní složených z jedné srozumitelné věty, založené na jazykových permutacích (tj. u básní typu *Kein Fehler im System*, Gomringer 1972, s. 63 - 64). Někteří vyučující didaktiky literatury přesto osobitým a invenčním způsobem považují za vhodné básně tohoto typu překládat (T. Bučková např. zmiňovanou báseň přeložila pod názvem *žádná chyba: plně funkční systém* a následně překládala další řádky po způsobu hláskových nonsensových textů jako *žádná chyba: plně čnísfuk sysem* etc., srov. Bučková 2012, s. 45; In Růžičková 2012). Fónická a fonetická poezie jsou pak zcela národními fenomény, vázanými na původní jazyk, a ani u řady jiných básní konkrétní poezie nelze jednoduše prohlásit, že forma je internacionální a že by obsah básní byl navzdory národnímu jazyku plně srozumitelný pro každého recipienta z kteréhokoli kulturního prostředí. Didaktický závěr z tohoto zjištění by byl, že konkrétní poezie v cizím jazyce vyžaduje specifické výukové strategie, cíle a metody, ne zcela identické se strategiemi, cíli a metodami pro konkrétní poezii v mateřském jazyce.

### **1.3 Avantgardní směry - předchůdci konkrétní poezie ve výuce francouzštiny jako mateřského a cizího jazyka**

Hledáme-li didaktická východiska pro náš výzkum v oblasti francouzské konkrétní poezie a s ní spojené oblasti výukových metod, cílů, strategií atd., dostáváme se do svízelnější situace. Předně: oproti českému a německému kontextu, v němž nacházíme metodické postupy práce s konkrétní poezií ve výuce češtiny a němčiny jako cizího jazyka, ve francouzské oblasti období těchto postupů, zaměřených přímo na konkrétní poezii, nenacházíme.

Logicky si musíme na počátku zjištění tohoto stavu položit otázku, proč tomu tak je. Domníváme se, že odpověď bychom mohli najít v oblasti literární historie Francie. Tuto zemi bychom mohli nazvat „tradičně avantgardní“ (což není logický protimluv). Konkrétní poezie se zde nejspíš nedostala do povědomí čtenářů takovou měrou právě proto, že Francie byla kolébkou nejrůznějších avantgardních směrů (futurismu, dadaismu, surrealismu, skupiny OULIPO). Konkrétní poezie tím, že využívala formálních postupů v těchto avantgardních směrech obsažených, nemohla příliš konkurovat svým avantgardním předchůdcům a mnohé snahy o inovativnost byly spíše nahlíženy optikou plagiátorství (srov. v přílohách kapitoly o francouzské konkrétní poezii).

I didaktika francouzštiny jako cizího jazyka reagovala na tuto situaci svébytně: nevčlenila sice přímo texty konkrétní poezie do výuky cizího jazyka, resp. do učebnic francouzštiny jako cizího jazyka<sup>1</sup>, avšak využila maximálně bohatství francouzských avantgard v literární komunikaci, a to v metodických postupech, které uplatňují hravé experimentování s jazykem (texty, se kterými se zde zachází, jsou cílem daného metodického postupu, nebo prostředkem k vytváření vlastních osobitých textů).

Velký zájem mezi didaktiky **francouzštiny jako cizího jazyka** vzbuzují didaktické publikace o využití literárních textů ve výuce, věnované **původně didaktice francouzštiny jako mateřského jazyka**: mezi těmito zmiňme alespoň publikace *malých továren na literaturu* autorů A. Duchesne a Th. Leguay (*Petite fabrique de littérature – Textes et contextes*, 1984 1. vyd., 1987 2. vyd.; *Petite fabrique de littérature 2: Lettres en folies*, 1988; *Petite fabrique de littérature 3: Les petits papiers*, 1991) a publikaci autora Th. Leguay *Les Poules du couvent couvent – Les curiosités du français* (1999). Tyto *malé továrny na literaturu* jsou koncipovány spíše jako antologie textů – pod názvem literárně-teoretického jevu je uveden text, který daný jev ilustruje – a je vybírán ovšem takový text,

<sup>8</sup> O planetárním jazykovém systému uvažovali autoři tzv. Prvního stanoviska mezinárodního hnutí, srov. Slovo, písmo, akce, hlas (1967, s. 98 – 102).



kteřý je vhodný pro literární výchovu cílového mateřského jazyka (francouzštiny). Texty se zde vyznačují **hravým experimentováním s jazykem** a obsahují **slovní hříčky** (franc. jeux de mots), zacházející s týmiž jazykovými figurami, které využívá konkrétní poezie (např. tautogramy, lipogramy, jazykolamy, anagramy, kaligramy aj.). Duchesne – Leguay uvádějí jako příklad lipogramu text G. Péreca Disparition (1987, s. 170; tento text vynechává hlásku „e“, která se ve francouzském jazyce vyskytuje ponejvíce) i obdobu lipogramu – textu, ve kterém je naopak jediná samohláska: v textu G. Péreca Les Revenentes je jedinou samohláskou písmeno „e“. Příklady her se jmény francouzských autorů, kteří svá jména transformovali na anagramy (tj. jména obsahující stejná písmena, ale v různém pořadí – např. básník Boris Vian jako Bison ravi), uvádí Thierry Leguay (1999). Z vizuální poezie uvedli Duchesne a Leguay (1987) např. texty předchůdců konkrétní poezie G. Apollinaira a S. Mallarmého (1987, s. 209); podobné zaměření pak má oddíl fonetické poezie (uveden je např. text S. Mallarmého Une dentelle s'abolit, zaměřený na opakování hlásek; tamtéž, s. 177). Kombinatorické texty se zde soustřeďují na tvorbu R. Queneaua z období francouzské experimentální skupiny OULIPO (srov. v příloze pojednání o francouzské konkrétní poezii), jakož i na experimentální texty - skladby M. Saporty (tamtéž).

Texty předchůdců konkrétní poezie, texty s básnickými figurami, které se posléze objevují v konkrétní poezii, lze najít i na výukové elektronické adrese, odkazující na mezinárodní organizaci pro frankofonii (srov. Le site des professeurs de francais, un site de l'Organisation Internationale de la Francophonie. [online]. [cit. 22. 6. 2009 a 28. 5. 2012]. Dostupné z: [www.franc-parler.org](http://www.franc-parler.org)). Zde nalezneme např. práci s tautogramy (s větami nebo jejich částmi, složenými ze slov, která začínají na stejné písmeno) nebo lipogramy (když je v textu záměrně vynecháno jedno či více písmen abecedy; citován je např. text G. Péreca Disparition, srov. výše).

Inspirativním materiálem jsou rovněž publikace určené pro **využití tvořivého psaní ve výuce**: i zde nacházíme texty, v nichž jsou hlavními básnické figury typické později pro konkrétní poezii. V publikaci Ecriture créative (2011) autoři vypracovali soubor metodických postupů pro básnické figury, vhodné k začlenění do výuky francouzštiny jako cizího jazyka. V části Imiter, emprunter (imitovat, vypůjčit si) nacházíme metodické varianty práce s anaforou (2011, s. 21 – 22). Metodické postupy zde respektují **principy zážitkové pedagogiky** – student má čerpat ze svých životních zkušeností a ze zážitků během samotného procesu tvořivého psaní; a současně pracují s principy **objevování nových dimenzí v cizím jazyce**, což působí jako výrazný motivační faktor. Hotový text je chápán jako blízký cíl, kterého má být dosaženo objevením nové dimenze jazyka při práci s jazykovým experimentem a napsáním vlastního textu pomocí vzorového textu. Právě toto didaktické východisko – **zaměření se na blízký výukový cíl** – považujeme za přínosné pro náš výzkum.

Práci s malými textovými formami, které se formálně podobají konkrétní poezii, lze ocenit rovněž v návrzích francouzského básníka – autora knížek pro děti a metodika kurzů tvořivého psaní ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka, Bernarda Friota (2005). Friot ve svých návrzích při práci s poezií vychází z teze, která je totožná s obhajitelným důvodem pro začleňování konkrétní poezie do cizího jazyka: **gramatika a poezie** fungují dle Friota na obdobném principu – poetická funkce i gramatická funkce jazyka se soustřeďují především na jazykovou formu řečeného: „poezie stejně jako gramatika sleduje jazyk v jazyce“ (Friot 2013, vlastní překlad, nepublikováno).

Jak lze tedy výukové materiály z francouzského didaktického prostředí použít jako východisko pro náš akční výzkum v oblasti konkrétní poezie? Výše uvedené experimentální texty předchůdců konkrétní poezie, nebo avantgardní texty, které využívají stejných básnických figur jako konkrétní poezie, jednoznačně prohlubují zájem o francouzštinu jako cizí jazyk – odkrývají ji jako jazyk obsahující struktury, které je možno i v oblasti fonetiky, morfologie, lexikologie invenčně přetvářet. Výše zmiňované antologie i elektronické výukové zdroje a publikace o tvořivém psaní napomáhají ke zlepšení literární i jazykové komunikace v hodinách cizího jazyka a odkazují na úzkou souvislost poezie a gramatiky, čímž **odbourávají předsudek**, že poezie není vhodným nástrojem při výuce cizího jazyka. V tomto kontextu lze výukové materiály z francouzského prostředí velmi vhodně použít jako didaktické východisko pro náš akční výzkum v oblasti konkrétní poezie.

## 2. Tabulka textů české konkrétní poezie v učebnicích a antologiích

Před samotným akčním výzkumem jsme zkoumali míru předporozumění u studentů o konkrétní poezii. Abychom zjistili možnost setkání studentů s konkrétní poezií během školní docházky (na základní a střední škole), vypracovali jsme přehled výskytu textů konkrétní poezie v učebnicích literární výchovy a čítankách (vydaných v letech 1990 – 2006). 1990 bylo mezní datum, ve kterém se texty konkrétní poezie vlivem společenských změn opět začaly v učebnicích vyskytovat, rok 2006 byl rokem před samotným zahájením akčního výzkumu.

### Výzkumný vzorek sestává z následujících čítankových řad:

Čítanková řada pro základní školy:

Čítanková řada nakladatelství Alter (Bezděková; Bradáčová; Horáčková – Staudková; Nováková – Wagnerová; Rezutková; Špika – Staudková; Žáček – Zmatlíková)

Čítanková řada nakladatelství Dialog (Štěpán)

Čítanková řada nakladatelství Fortuna (Čeňková a kol.; Vykopal; Toman – Vondrů)

Čítanková řada nakladatelství Jinan (Čeňková – Dejmalová)

Čítanková řada nakladatelství Fragment (Hanzová – Žáček; Hanzová – Hutařová)

Čítanková řada nakladatelství Fraus (Lederbuchová – Beránková)

Čítanková řada nakladatelství Moby Dick (Fialová – Podzimek)

Čítanková řada nakladatelství Prodos (Mikulenková – Šrut; Baťková – Mikulenková; Dorovská – Řeřichová; Malý – Mikulenková)

Čítanková řada nakladatelství Studio 1+1 (Potůčková)

Čítanková řada nakladatelství Scientia (Provazník – Doskočilová; Šrut – Lukešová; Šrut a kol.)

Čítanková řada nakladatelství SPN (Brukner – Čížková; Gebhartová – Vykopal; Karfíková; Soukal; Gebhartová – Brukner; Slabý a kol.)

Čítanková řada nakladatelství Tripolia (Martinková)

Čítanková řada nakladatelství Trizonia (Martinková)

Čítanková řada pro střední školy:

Čítanková řada nakladatelství Fortuna (Balajka; Hoznauer; Nezkusil)

Čítanková řada nakladatelství SPN (Balajka a kol.; Soukal)

Čítanková řada nakladatelství Scientia (Hoffmann)

Čítanková řada nakladatelství Tripolia (Martinková)

Čítanková řada nakladatelství Trizonia (Černíková; Martinková)

**Výsledkem badatelské předvýzkumné fáze** je přiložená **tabulka**, kterou jsme strukturovali podle jmen autorů a názvů textů konkrétní poezie, upřesnili jsme lokaci – místo výskytu (danou učebnicí literární výchovy nebo čítanku) a následně i udali frekvenci výskytu daného textu konkrétní poezie. Zahrnuli jsme v převážné míře texty české konkrétní poezie, které jsou cílovým zaměřením našeho akčního výzkumu (a pro úplnost jsme dodali i vyskytující se texty světové konkrétní poezie, protože i tyto mohly hrát pro předporozumění studenta určitou roli).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Vzhledem k tomu, že se nejednalo o badatelskou disertační práci, neanalyzovali jsme další oblast našich didaktických východisek, tzn. učebnice němčiny jako cizího jazyka. V kontextu francouzské didaktiky se texty konkrétní poezie v učebnicích francouzštiny nevyskytují. Toto zjištění se opírá o analýzu následujícího abecedního přehledu dostupných metod - učebnic pro francouzštinu jako cizí jazyk pro starší adolescentní studenty nebo dospělé (français langue étrangère, dále jen FLE, vydaných v letech 2005 - 2014). Tento přehled zahrnuje jak starší metody - učebnice FLE (Connexions, 2004 – 2005; Le Nouveau sans frontières 1998 – 2000), tak metody nejnovější - Totem, 2014; Saisons 2014. Některé starší metody jsou navíc ještě reprinty; srov. metodu Le Nouveau sans frontières, 1. vyd. 1988.

<b>Název metody</b>	<b>Vydavatelství</b>	<b>Rok vydání</b>
Agenda	Hachette FLE	2011
A propos (nouv. éd.)	PUG	2009
Alors ?	Didier	2007
Alter ego	Hachette FLE	2006
Alter ego +	Hachette FLE	2012
Amical	CLE international	2011
Amis et compagnie	CLE international	2008
Club @dos	Editions Maison des Langues	2013 2004, 2005
Connexions	Didier	
Echo (2e éd.)	CLE international	2013
Le nouvel Edito (nouv. éd.)	Didier	2010
Le Nouveau sans frontières	Clé International	1998 - 2006
Festival	CLE international	2005
Ici	CLE international	2007
Interactions	CLE international	2014
Intro	CLE international	2011
Latitudes	Didier	2008
Métro Saint-Michel	CLE international	2006
Mobile	Didier	2012
Pourquoi pas !	Editions Maison des Langues	2008
Nouveau Rond-Point	Editions Maison des Langues	2011
Rond-Point pas à pas	Editions Maison des Langues	2010
Saison	Didier	2014
Scénario	Hachette FLE	2008
Le nouveau Taxi (nouv. éd.)	Hachette FLE	2009
Totem	Hachette FLE	2014
Tout va bien	CLE international	2005
Version originale	Editions Maison des Langues	2009
Vite et bien	CLE international	2009

## Badatelská předvýzkumná fáze - tabulka učebnic - čítanek s texty české konkrétní poezie

Autor	Text	Ročník, ve kterém se text probírá	Čítanka (autor, rok vydání, strana)	Frekvence výskytu (text se celkově v učebnicích vyskytuje...krát)
<b>Česká experimentální poezie</b>				
VI. Burda	Ať voní	9. ročník ZŠ	Martinková 2001, s. 286	1
	Byty a panny	9. ročník ZŠ	Martinková 2001, s. 287	1
	Během mého života	9. ročník ZŠ	Martinková 2001, s. 287-8	1
	Myslím, že existuje neexistuje	9. ročník ZŠ	Martinková 2001, s. 289	1
V. Havel	Člověk	9. ročník ZŠ	Martinková 2001, s. 276	5
		6.-9. ročník ZŠ	Martinková 1995, s. 171	
		7. ročník ZŠ	Lederbuchová 2004, s. 198	
		5.-9. ročník ZŠ	Hrabáková 1999, s. 276	
		9. ročník ZŠ	Hanzová 1999, s. 285	
	Láska	IV. ročník SŠ	Nezkusil 2000, s. 230	1
	Poetika	II. ročník SŠ	Martinková 1998, s. 255	1
	Sobectví	IV. ročník SŠ	Nezkusil 2000, s. 230	1
	Svoboda	9. ročník ZŠ	Hoffmannová-Hoffmann 2001, s. 127	2
		4. ročník SŠ	Hoffmann 2000, s. 226	
	Rízené umění		Martinková 1998, s. 255	1
	Ideálně organizované umění	II. ročník SŠ	Martinková 1998, s. 255-9	1
	Rozvíjené umění		Martinková 1998, s. 255	1
	Tvorba		Martinková 1998, s. 255	1
Válka		Martinková 1998, s. 255	1	
Vpřed	9. ročník ZŠ	Hoffmannová-Hoffmann 2001, s. 127	1	
Život	IV. ročník SŠ	Hoffmann 2000, s. 227	1	
V. Honys	Romantismus	9. ročník ZŠ	Martinková 2001, s. 284-6	1
E. Juliš	Ale jdi ty	9. třída ZŠ	Hanzová - Žáček 1999, s. 285	1
M. Červenka	Podívej, trhám	II. ročník SŠ	Martinková 1998, s. 259	1
	Rozchod na křižovatce	8. ročník ZŠ	Soukal 2002, s.193	1
J. Hiršal - - B. Grögerová	Deník	8. ročník ZŠ	Hoffmannová - Hoffman, s.101	1
	Gramatické texty	IV. ročník SŠ	Hoffmann 2000, s. 225	1
	Hádky (Chcete hádat s námi?)	1. ročník ZŠ	Kozlová 2002, s. 101	1
	Hádka	3. ročník ZŠ	Doskočilová - Provazník 1999, s. 367	5
		6. - 9. ročník ZŠ	Martinková 1995, s. 171	
		5. - 9. ročník ZŠ	Hrabáková 1999, s. 110	
		9. ročník ZŠ	Martinková 2001, s. 276	
		IV. ročník SŠ	Nezkusil 2000, s. 230	
	Matematický text - rovnice	9. třída ZŠ	Hanzová - Žáček 1999, s. 284	1
	Matematický text - permutace	IV. ročník SŠ	Soukal 2004, s. 200	1
	Příslaví (též Každé dítě přece ví, jak zní správně přísloví)	3. ročník ZŠ	Doskočilová - Provazník 1993, s. 21	2
		2. ročník ZŠ	Brukner - Čížková 2003, s. 48	
	Skončily nám prázdniny	4. ročník ZŠ	Toman - Vondruš 2004, s. 10	1
	Zrcadlo	5. - 9. ročník ZŠ	Hrabáková 1999, s. 110	4

		6. - 9. ročník ZŠ 7. ročník ZŠ 9. ročník ZŠ	Martinková 1995, s. 171 Lederbuchová - Beránková 2004, s. 174 Martinková 2001, s. 276	
J. Kolář	Báseň ticha	9. ročník ZŠ	Šrut - Lukešová 2003, s. 88	1
	Co znamená písmeno	6. - 9. ročník ZŠ IV. ročník SŠ	Martinková 1995, s. 295 Hoffmann 2000, s. 226	2
	Baudelaire	6. - 9. třída ZŠ 9. třída ZŠ	Martinková 1995, s. 172 Martinková 2001, s. 276	2
	Odyssea	IV. ročník SŠ	Soukal 2004, s. 295	1
	Porovnej se svými vzpomínkami	9. třída ZŠ	Hanzová - Žáček 1999, s. 284	1
	Pan R. v Benátkách (roláž)	9. třída ZŠ	Stěpán 2003, zadní předsádka	1
	Praktické využití znamének	9. třída ZŠ	Martinková 2001, s. 276	1
	Stávka abecedy	4. ročník ZŠ 7. ročník ZŠ 9. ročník ZŠ	Hanzová - Hutařová 2004, s. 119 Lederbuchová - Beránková 2004, s. 174 Hanzová - Žáček 1999, s. 286	3
	Refe Jan	7. ročník ZŠ	Lederbuchová - Beránková 2004, s. 175	1
	Vyvěš vyznač podej	9. ročník ZŠ	Šrut - Lukešová 2003, s. 87	1
L. Nebeský	Jazyk za zuby	9. ročník ZŠ	Martinková 2001, s. 286	1
	Černá gramatika	9. ročník ZŠ	Martinková 2001, s. 278	1
	Hudba Praha: svět	9. ročník ZŠ	Martinková 2001, s. 279	1
	Slovo za slovo	9. ročník ZŠ	Martinková 2001, s. 286	1
L. Novák	A taky naopak	8. ročník ZŠ	Soukal 2002, s. 195	1
	Erbenovy svatební košile	6. - 9. ročník ZŠ IV. ročník SŠ	Martinková 1995, s. 171 Hoffmann 2000, s. 224	2
	Jak se dělá epická báseň	9. ročník ZŠ	Martinková 2001, s. 284	1
	Pocta J. Pollockovi		Hoffmann 2000, s. 224	1
	Kouzlo letní noci	9. ročník ZŠ	Hoffmannová - Hoffman 2001, s. 128	1
	Slavnost	9. ročník ZŠ	Hanzová - Žáček 1999, s. 286	1
	Vyhánání z ráje	9. ročník ZŠ	Hoffmannová - Hoffman 2001, s. 127 - 128	1
	Veliký Lalulá (koláž)	9. ročník ZŠ	Martinková 2001, s. 271	1

#### Světová experimentální poezie

H. Heisenbüttel	Katalog nepoučitelných	9. ročník ZŠ 5. - 9. ročník ZŠ	Hanzová - Žáček 1999, s. 283 Hrabáková 1999, s. 108	2
E. Gomringer	Das schwarze Geheimnis ist hier (Černé tajemství je zde)	5. - 9. ročník ZŠ 5. - 9. ročník ZŠ	Hrabáková 1999, s. 109	1
E. Jandl	Číslice	9. ročník ZŠ	Čeňková - Solfronková 1994, s.	1
E. Kriwet	Kotouč	6. - 9. ročník ZŠ	Martinková 1995, s. 259	1

## Fáze kvalitativního výzkumu III

### Sběr dat a jejich organizace - struktura vlastního akčního výzkumu

- **vstupní anketa**

Rozhodli jsme začít výzkum vstupní **anketou**. Jelikož se jednalo ve skupině 2 a 4 o vůbec první kontakt se studenty, měla tato anketa plnit i jistou motivační, kontaktní funkci (navázání rozhovoru, kontaktu se studenty, uvedení do kontextu námi zkoumaného jevu). Vstupní anketa čítá celkem 6 anketních otázek:

1. V jakých letech jste absolvovali školní docházku od 1. třídy základní školy do maturity?
2. Vybavili byste si nějaké souvislosti se jmény:
  - a) Jiří Kolář
  - b) Ladislav Novák
  - c) Josef Hiršal, Bohumila Grögerová?
3. Prohlédněte si dva následující texty<sup>1</sup>, u kterých záměrně vynecháváme autora a název. Jsou pro Vás tyto známé, nebo připomínají Vám některý z textů, které znáte<sup>2</sup>?
4. Dokázali byste uvést příklad nějakého představitele tzv. vizuální poezie? Pokuste se vztáhnout tuto otázku ke znalostem z české a francouzské poezie.
5. Co se Vám vybaví, když uslyšíte pojem happening?
6. Setkali jste se někdy s konkrétní, resp. experimentální poezií během školní docházky nebo nad její rámec? (Zohledněte svůj zájem o slovesné nebo výtvarné umění.)

- **jádro výzkumu**

Do jádra výzkumu jsme se rozhodli odůvodnit výběr textů konkrétní poezie do akčního výzkumu, jakož i sestavit vhodné a precizně zacílené **metodické fázové postupy** pro jednotlivé druhy konkrétní poezie, jejichž realizaci ve výzkumných skupinách lze dospět k odpovědím na výzkumné otázky.

---

<sup>1</sup> Vybrali jsme text V. Havla Člověk a text J. Hiršala a B. Grögerové Zrcadlo, neboť tyto se vyskytovaly ponejvíce v čítankách dostupných v letech, kdy s největší pravděpodobností studenti navštěvovali základní a střední školu (srov. tabulku z našeho předvýzkumu).

<sup>2</sup> Touto anketní otázkou jsme se chtěli vyvarovat skutečnosti, že by studenti sice nereagovali na nabízená jména autorů konkrétní poezie, avšak texty by jim byly povědomé či známé.



## Jádro výzkumu

### Výběr textů do metodických fázových postupů akčního výzkumu

Dostáváme se do nelehké fáze vlastního akčního výzkumu, ve které je třeba z poměrně velkého množství textů konkrétní poezie vybrat takové, abychom následně mohli adekvátně vypracovat metodické fázové postupy pro akční výzkum.

Textů konkrétní poezie je dostatečný výběr co do počtu (a to z období zlatého věku konkrétní poezie, tj. let šedesátých 20. století, i textů vzniklých v devadesátých letech 20. století jako reminiscence na toto stěžejní období, srov. literárně-historickou přílohu naší práce). Ne všechny texty jsou však vyhovující pro naše výzkumné záměry a cíle, a proto nejprve stanovujeme tři kritéria (didaktická, estetická a pragmatická), podle kterých vybíráme texty do metodických fázových postupů akčního výzkumu<sup>3</sup>.

#### I. Kritéria výběru textů konkrétní poezie do akčního výzkumu

##### 1. Didaktická kritéria výběru textů konkrétní poezie

Tato kritéria považujeme za nejdůležitější a měla by navazovat na didakticko-teoretickou část naší práce. Pro každý druh konkrétní poezie volíme jiné vhodné didaktické metody, strategie, cíle, formy a principy (nevolíme zbytečně typy textů s podobným zaměřením, vyhýbáme se stereotypu výukových metod etc.). Volíme ale i opačný postup: současně vybíráme i texty, ve kterých lze uplatnit bohatou paletu výukových cílů a metod a moderních přístupů.

##### a) Adekvátní metody

U didaktických kritérií výběru textů konkrétní poezie si klademe následující otázky a posléze naznačujeme možná řešení těchto otázek:

- Které texty konkrétní poezie budou vhodné, aby v nich mohla být uplatněna metoda psaní podle literárních textů a vzorů? Ty, které jsou vytvořeny z básnických figur (anagramů, akrostichů).
- Které texty konkrétní poezie budou vhodné, aby v nich mohla být uplatněna metoda psaní podle strukturních pravidel? Takové, které operují s jednou gramatickou strukturou, jejíž slova na určité pozici lze variovat: tzn. akční básně (destatická poezie imperativů, návody k použití, angažovaná poezie).
- U jakého textu konkrétní poezie lze využít metodu tvořivé dramatiky nebo alternativní metodu jazykové dramaturgie? U těch textů, kde je možné využít metod odvozených od divadla (tzn. při práci s akční poezií a fónickou a fonetickou poezií).
- U kterých textů lze využít asociativní metody? U těch, u kterých sbíráme slovní zásobu pro vlastní text metodou tvořivého psaní – např. pro tvorbu piktogramu, který je třeba zaplnit jazykovým materiálem.

- b) **Vhodné formy:** Zde si klademe otázku, jaké texty zvolit, aby kromě individuální práce mohly být začleněny též formy kooperativního čtení a psaní.

---

<sup>3</sup> Připomeňme, že náš akční výzkum není zaměřen primárně na text, nýbrž na studenta, na rozvoj jeho komunikačních kompetencí s textem a rozvoj jeho osobnosti. V tomto ohledu vhodně pojmenovává funkce učebního textu O. Mališ, když hovoří o triviu funkcí učebního textu: učební text není sám o sobě cílem, nýbrž jeho funkcí je „vytvářet, rozvíjet a ověřovat kontakt/vztah/souvislost mezi tím, kdo se učí, a tím, co je předmětem (tématem) výuky“ (Mališ 1996).

### c) Vhodné strategie

- U kterého textu konkrétní poezie student bude spíše aplikovat **kognitivní strategie**? Tzn. u jakého textu konkrétní poezie např. student odvodí snáze význam z kontextu? U textu vizuální konkrétní poezie. Nebo: u kterých textů využije systémových a nesystémových podobností českého a francouzského jazyka?
- U kterého textu konkrétní poezie student bude spíše aplikovat **afektivní strategie**? Tyto strategie lze využít např. při psaní textu konkrétní poezie metodou kooperativního psaní nebo u spolupráce při kooperativním čtení (tyto strategie se slučují se sociálními strategiemi a jde o akceptování názoru kolegy ve skupině či dvojici). Navržené šablony pro texty destatické poezie navíc studenta osvobozují od učebního stresu a strachu z chybování.
- U kterého textu student bude spíše aplikovat **paměťové strategie**? V případě konkrétní poezie může student využít představ pohybu u akční poezie; paměťovou strategií i je i propojení fónické a fonetické vrstvy slov s vizuální složkou vizuální konkrétní poezie; další paměťovou strategií může být zahrnutí pojmové mapy a clustery u metody automatického psaní před samotným psaním textu konkrétní poezie metodou tvořivého psaní.

### d) Respektování moderních přístupů k cizojazyčné výuce

Do kterých textů konkrétní poezie lze začlenit kreativní přístup, přístup pěstování jazykové intuice a jazykového citu? Konkrétní poezie ke kreativnímu přístupu přímo vybízí (formálně); otázkou ovšem je: slučuje se jazykový cit a jazyková intuice s texty konkrétní poezie, které vznikají metodou podobnou metodě laboratorní?

### e) Stanovení cílů při zacházení s konkrétní poezií

Volíme takové texty konkrétní poezie, u kterých lze kromě cílů jazykových stanovit i cíle formativně-výchovné a literárně-komunikační: texty konkrétní poezie by neměly v první řadě coby texty umělecké sloužit k výuce cizího jazyka (srov. zde podrobně kapitulu Cíle při práci s konkrétní poezií).

### f) Jazyková náročnost textů v cílovém jazyce

Oproti komunikativnímu přístupu k výuce cizího jazyka Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále jen ERR) propaguje akční přístup k literárnímu textu v cizojazyčné výuce, resp. jej opět vyčleňuje jako samostatný prvek v cizojazyčné výuce (2001, s. 58). Problémem je stupeň jazykové náročnosti, kdy má student objevit práci s literárním textem: oficiální dokument připouští až úroveň B2 ERR, ponejvíce však finální úroveň C1 a C2 (tamtéž, s. 27), což jsou úrovně dosažení cizojazyčné kompetence, ke kterým průměrný student nedojde. Navíc se u francouzštiny jako cizího jazyka jedná obvykle o druhý cizí jazyk (po angličtině). Náš akční výzkum má mj. rovněž ověřit, jestli takové typy textu – básně konkrétní poezie – by mohly být díky menší jazykové náročnosti než je B2/C1 ERR smysluplné pro začlenění do cizojazyčné výuky. Dále ověřujeme, zdali je didaktické využití textu konkrétní poezie závislé na jazykové náročnosti textu konkrétní poezie (za tím účelem záměrně volíme pro náš akční výzkum skupiny na jazykové úrovni od A2/B1 po C1 ERR, tedy skupiny, které nejsou na stejné dosažené úrovni cizího jazyka).

### g) Výběr textů vzhledem k různým druhům konkrétní poezie a obsahům textů

Vybíráme texty nesoucí stopy tradiční poezie, nebo texty na pomezí konkrétní a tradiční poezie, a též texty fundamentální konkrétní poezie.

Českou konkrétní poezii nezařazujeme jen z důvodů dále uvedených pragmatických hledisek, ale též proto, že nese i patrnější stopy tradiční poezie: v tomto smyslu převyšuje francouzskou konkrétní poezii, je méně ortodoxní, méně šablonovitá, pracuje s absurditou, má poslání a cíl, obsahuje méně nezávazných hříček bez cíle, obsahuje více komunikativních složek, čímž by mohla být pro potenciálního recipienta atraktivnější.

Abychom ověřili možnost a smysluplnost začlenění některých ortodoxních typů konkrétní poezie do cizího jazyka, nabízíme ve dvou případech u vizuální konkrétní poezie zacházení s texty přesně splňujícími kritéria pro fundamentální typ konkrétní poezie, které vzhledem ke své struktuře z výtvarných neslovesných znaků nevyžadují překlad (jedná se o čistou prostorovou, tzv. spaciální poezii a o prostorovou poezii složenou z typogramů, s důrazem na rytmické cítění).

Texty vybíráme v metodických fázových postupech podle jednotlivých druhů konkrétní poezie: jiné texty volíme pro kategorii poezie fónické a fonetické, jiné v kategorii vizuální konkrétní poezie, jiné pro destatickou, akční poezii a poezii návodů, a konečně pro matematicko-permutační poezii volíme texty zcela specifické.

## 2. Estetická kritéria výběru textů konkrétní poezie

Řešíme přínos daných textů z hlediska provokace estetického hodnotícího postoje žáka (studenta) a vztahu čtenáře k textu.

Snažíme se záměrně nabídnout studentům během našeho akčního výzkumu texty konkrétní poezie umělecky hodnotnější, převyšující průměrnou produkci konkrétní poezie, tudíž volíme texty z období zlatého věku konkrétní poezie, tj. z let šedesátých 20. století (Kolářovy **Návody k použití**, manuskript 1965, vyšlo 1995 česky; nebo **Básně ticha**, tvorba z let 1959 – 1961, několik básní vyšlo v r. 1965, celá sbírka česky až v roce 1994), nebo texty originální, provokující čtenáře ke spoluúčasti na tvůrčím procesu, k utváření hodnotícího postoje (Novákův **Receptář**, který vyšel v r. 1972 v exilovém německém vydání, oficiálně česky až v roce 1992).

Pokoušíme se při našem výběru vyhýbat textům konkrétní poezie bez valnější umělecké hodnoty, vytvořených podle stereotypní šablony, bez autorské invence. Zejména některé pokusy oživit v 90. letech 20. století po změně politických podmínek uzavřený literární proud působí někdy poněkud samoučelně (příklady – srov. literárně-historický přehled konkrétní poezie v přílohách), proto tyto texty do našeho akčního výzkumu nezařazujeme. Na druhou stranu zařazujeme i texty, ve kterých je metoda téměř vším bez ohledu na to, zdali text něco sděluje (při všem teoretickém zázemí o konkrétní poezii a s vědomím, že jistá šablonovitost ke konkrétní poezii neodbytně patří; navíc usilujeme o zjištění čtenářské odezvy a efektivity receptu u takových textů).

## 3. Pragmatická kritéria výběru textů konkrétní poezie

Vzhledem k tomu, že zkoumáme recepci konkrétní poezie u studentů francouzštiny jako cizího jazyka, zařazujeme do akčního výzkumu texty francouzské konkrétní poezie a texty české konkrétní poezie, u kterých je kromě jejich českého originálu rovněž dostupný kvalitní překlad do francouzštiny.

Výhodou pro náš výzkumný záměr je, že některé texty konkrétní poezie jsou nazývány internacionálními, takže zvláště texty vizuální konkrétní poezie existují bez nutnosti překladu (texty, kde je slovo, hláska či písmeno pouze estetickým znakem a nikoli nositelem významu).

O dostupné učebnice francouzštiny jako cizího jazyka se při výběru vhodných textů do akčního výzkumu opřít nelze, neboť texty francouzské konkrétní poezie se nedostaly do učebnic vzhledem k velké konkurenci textů avantgardních předchůdců konkrétní poezie (srov. didaktická východiska).

### Dostupnost a četnost překladů české konkrétní poezie do francouzštiny

Jakkoli jsme limitováni dostupnými překlady konkrétní poezie (početně), není jejich kvalita v žádném ohledu omezením: překlady **Jirího Koláře od Eriky Abrams**<sup>4</sup> jsou natolik reprezentativní, že umožňují adekvátně pracovat s textem překladovým jako s originálem. Rovněž překlady **Petra Krále (poezie E. Juliše)** a **Etienne Cornevin(ové) (poezie L. Nováka)** jsou při zacházení s texty konkrétní poezie kvalitním přínosem.

---

<sup>4</sup> Jméno Eriky Abrams nepřechylujeme, srov. Erika Abrams [online]. [cit. 30. 9. 2011]. Dostupné z: <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-3869.html>, neboť v českém akademickém světě se vžila podoba jména nepřechýlená.

U překladů textů a sbírek konkrétní poezie do francouzštiny zde uvádíme názvy celých přeložených knih, z nichž jsme vybírali texty do našeho akčního výzkumu. U poslední antologie uvádíme i název vybrané básně, neboť v této antologii zdaleka nejsou jen texty konkrétní poezie, nýbrž rozličné texty české poezie po roce 1945.

Podrobné výukové cíle při práci s vybranými texty jsou dále uvedeny v metodických fázových postupech akčního výzkumu.

Pro zacházení při akčním výzkumu s **fónickou a fonetickou poezií a vizuální konkrétní poezií** vybíráme **sbírku Jiřího Koláře Poèmes du silence** (Paris: Editions de la Différence, 1988. Z češtiny přeložila Erika Abrams; český Básně ticha. Praha: Český spisovatel, 1994).

Pro zacházení s **destatickou a akční poezií a poezií návodů** vybíráme dvě sbírky: sbírku **Ladislava Nováka Livre de recettes** (Sauve: Clémence Hiver, 1997. Z češtiny přeložila Etienne Cornevin; česky Receptář. Praha, Concordia 1992) a sbírku **Jiřího Koláře Mode d'emploi** (Alfortville: Revue K, 1988. Z češtiny přeložila Erika Abrams; český Návod k upotřebení. Praha: MF, 1995).

Pro zacházení s **matematicko-permutační poezií** vybíráme text **Emila Juliše Une parmi les marches triomphales** (In Anthologie de la poésie tchèque contemporaine 1945 - 2000. Vybral a přeložil Petr Král. Paris: Gallimard, 2002, s. 100 – 101; česky Vítězný pochod žlutých mravenců. In Hiršal, J. – Grögerová, B.: Nonsense. Praha: MF 1997, s. 138, týž: Progresivní nepohoda, Praha: MF, 1965).

## II. Zdůvodnění výběru textů u jednotlivých druhů konkrétní poezie

Zvolili jsme texty konkrétní poezie celkem od **šesti autorů**: čtyř českých (J. Kolář, L. Novák, E. Juliš, J. Valoch) a dvou francouzských (resp. tří francouzských, protože u textu čisté prostorové – spaciální – poezie se jedná o autorskou dvojici, o Pierra a Ilse Garnierovy; dalším autorem je B. Ginestet). Metodické fázové postupy strukturujeme podle jednotlivých druhů konkrétní poezie, proto dále zdůvodňujeme výběr textů podle těchto druhů.

### 1. Zdůvodnění výběru textů – poezie fónická a fonetická

#### a) Poezie fónická

Kolář, Jiří: Chant du rire (1988, s. 34)  
týž: Zpěv smíchu (1994, s. 38)

Kolář, Jiří: Chant du chagrin (1988, s. 32)  
týž: Zpěv hoře (1994, s. 36)

Původně jsme váhali, který ze „zpěvů“ ze sbírky Básně ticha (Poèmes du silence) pro akční výzkum zvolit, resp. jaký didaktický cíl si vytyčit – zdali studentovi odhalit Zpěv ticha (1994, s. 35), který je básní složenou výhradně z interpunkčních znamének a znamená zmlknutí řeči a slov, anebo Zpěv smíchu či Zpěv hoře, které ještě pracují s hláskovým systémem českého (a v překladu francouzského) jazyka. Nakonec jsme volili druhou variantu, protože tyto texty lépe vyhovovaly představám tvůrců konkrétní poezie o fónickém typu textu, a navíc jsme mohli zkoumat při průběhu metodického fázového postupu vázanost dané varianty textu na národní jazyk.

## **b) Poezie fonetická**

Kolář, Jiří: Un poussin sort de l'oeuf (1988, s. 60)  
týž: Jak se klove kuře (1994, s. 62)

Tento typ textu jsme do akčního výzkumu volili pro jeho nadčasové poselství, týkající se oblasti politické a volební: záměrně jsme vybrali tento text, abychom studenty - recipienty mohli motivovat pro práci s jinak obtížně srozumitelnou fonetickou rovinou jazyka a stále aktuální slovní zásobou (konotativní sémantické pole, týkající se občanské odpovědnosti, politiky etc.). Text navíc vhodně propojuje vizuální a fonetickou rovinu jazyka a svým charakterem rébusu přitahuje pozornost recipientovu, aby skryté poselství textu rozluštil.

## **2. Zdůvodnění výběru textů – poezie vizuální**

Náš výběr textů vizuální poezie je podepřen názorem estetika a teoretika konkrétní poezie Jacqua Donguyho, který ve své antologii konkrétní poezie (2007) jako příklady vizuální konkrétní poezie uvádí spíše texty českých a německých autorů nežli texty francouzských autorů, které nejsou až na speciální poezii příliš četné ani reprezentativní: z českých autorů jsou uvedeny reprezentativní texty Jiřího Koláře z Básní ticha (1994) nebo Václava Havla (báseň Člověk, 1964 - srov. tamtéž).

Texty francouzské konkrétní poezie volíme v metodických fázových postupech ve dvou případech: u čisté prostorové poezie a u piktogramů (tzv. speciální poezie je čistě francouzským jevem a piktogramy B. Ginesteta zase umožňují bohatou aplikaci tvořivých výukových metod a přístupů).

V motivační fázi navíc pracujeme s koláží (s propojením slova a obrazu). Zkoumáme, zdali recipient vnímá a chápe princip zmnožené reality koláže, resp. vyjádření reality z mnohých úhlů pohledů.

### **a) Vizuální prostorová poezie**

- **čistá prostorová (speciální) poezie**

Garnierovi, Pierre et Ilse: i + e (1997, nečíslováno)

Text i + e dvojice tvůrců Pierra a Ilse Garnierových jsme vybrali do akčního výzkumu, abychom zkoumali recipientovu reakci na poezii, v jejímž popředí je prostor, resp. jeho otevřenost a uzavřenost, jakož i odezvu na vizuálně přenosnou informaci, bez potřeby překladu: tato báseň je založena na typografické práci strojopisu a uspořádána do obrazce krychle.

- **prostorová poezie s důrazem na rytmické cítění**

Valoch, Jiří: Rytmičká báseň (1993, s. 42)

Rytmičká báseň J. Valocha je současně lettristickou poezií (je složena z písmen Y/y), prostorovou básní (písmena jsou umístěna do prostoru stránky) a rytmickou básní (střídání velkého a malého y navozuje dojem básnického rytmu). Volíme tuto báseň, abychom zkoumali, zdali u recipienta (studenta) dochází k estetické odezvě, je-li jazykový znak (písmeno) posunut do výtvarné polohy.

- **prostorová poezie směřující k evidentní poezii**

Kolář, Jiří: Tout dire à nouveau/ naissance de la poésie (1988, s. 25)  
týž: Všechno říci znovu/ zrození poezie (1994, s. 30)



Kolář, Jiří: *Tout dire autrement/ déclin de la poésie* (1988, s. 26)  
týž: *Všechno říci jinak/ zánik poezie* (1994, s. 31)

Při výběru textů vizuální konkrétní poezie směřující k evidentní poezii volíme do akčního výzkumu básnickou tvorbu J. Koláře, která má v rámci vizuální konkrétní poezie ještě další, podstatnější vlastnosti: prostorovost, náznak básnického rytmu a zejména směřování za hranici slovesného umění.

## **b) Piktogramy**

Ginestet, Bernard: *En ballon* (2005, nečíslováno)  
týž: *Bouteille proustienne* (2005, nečíslováno)

Piktogramy Bernarda Ginesteta ze sbírky inspirované *Provencí Croquis médoquins* (2005) – což bychom mohli přeložit jako *Medocké črty* – neexistují v překladu do češtiny; vybrali jsme tyto texty ve francouzském originále s ohledem na to, že vyhovovaly svými vlastnostmi danému typu vizuální konkrétní poezie – piktogramu (do tvaru balónu a láhve je zanesen jazykový materiál, resp. poloautomatický text a text proudu vědomí: tyto avantgardní netradiční postupy psaní by mohly působit motivačně na recipienta, resp. na jeho zaujaté zacházení s textem vizuální konkrétní poezie).

## **3. Zdůvodnění výběru textů - destatická, akční poezie a poezie návodů**

Zkoumat setkání čtenářské a autorské intence na francouzských textech destatické poezie by bylo málo uskutečnitelné, neboť ve francouzské oblasti jsou akční básně bez skutečné, tj. fyzické realizace na jevišti, ulici, v přednáškové síni nebo nahrávacím studiu téměř nemyslitelné. Francouzská akční poezie byla bližší happeningům nebo fónické poezii; důraz byl kladen především na improvizaci, spontaneitu, náhodnost.

V cizím jazyce bychom proto nemohli zkoumat setkání se čtenářskou intencí a s didaktickou interpretací textu, neboť samotný text – happening zde slouží jako scénář, nikoli jako umělecký text.

V Čechách texty akční poezie existují v psané podobě a je na čtenáři, zdali je uskuteční, proto pro náš akční výzkum v oblasti recepce destatické poezie volíme básně českých autorů Ladislava Nováka a Jiřího Koláře (tzv. návody k použití nejsou pouhými scénáři, nýbrž svébytné umělecké texty, které jsou myšleny s nadsázkou jako jisté náhledy na život či svět, které odkrývají jeho skuliny, schematičnost, aby mu daly nový smysl v podobě metatextů, textů s podobou parodie, ironických či absurdních konotací).

### **a) Destatická poezie imperativů, návodů a receptů**

Novák, Ladislav: 9 impératifs. 9 instructions sur la manière de se comporter en face des tableaux. 9 recettes. In Novák 1997, s. 32 – 52.

Novák, Ladislav: 9 impératifs. 9 conseils, comment se comporter devant les images. 9 recettes. In Novák 1992, s. 35 – 64.

Pro zacházení s destatickou poezií se jeví jako vhodné texty sbírky *Receptář* Ladislava Nováka, které byly přeloženy do francouzštiny Etienne Cornevin(ové) v roce 1997 jako *Livre de recettes*. Sbíрка obsahuje poezii receptů, imperativů a návodů, jak se chovat před obrazy. Pro náš akční výzkum jsou tyto texty zvláště vhodné díky ludickému principu, pojetí poezie jako umělecké hry a hry se sémantickými posuny. Hra se sémantikou je zde patrná zejména v morfologicko-sémantických básních, kde dochází k izolaci morfologického jevu s úmyslem vyzdvihnout sémantický nebo estetický prvek. V paradigmatu imperativů v básních L. Nováka lze nalézt básnický prvek, takže tyto texty mají pro čtenářskou recepci zcela jinou funkci než tzv. drillová cvičení při osvojování gramatického jevu.



## **b) Poezie návodů**

- **návody k použití**

Kolář, Jiří: Lettre (1988, nečíslováno)  
týž: Dopis (1995, s. 208)

Kolář, Jiří: Ce qui te ferait envie (1988, nečíslováno)  
týž: Co by sis přál (1995, s. 236)

- **angažovaná poezie**

Kolář, Jiří: Compare avec toi-même (1988, s. 44 – 45)  
týž: Porovnej sám se sebou (1994, s. 48 – 49)

Návody k použití, které nejsou jen pouhými scénáři k uskutečnění happeningů, a angažovanou poezií, vyzývající čtenáře k aktivnímu dotváření daného textu, nalezneme ve sbírce Jiřího Koláře Návody k použití, které v období Kolářova působení ve Francii přeložila Erika Abrams jako Mode d'emploi (1988). Budeme zkoumat, zdali recipient přijme výzvu být spolutvůrce díla: zdali tyto básně skutečně na recipienta působí otevřeně ve smyslu výzvy k recipientovu zásahu do struktury básně a k dotváření akčního návodu k upotřebení.

### **4. Zdůvodnění výběru textů - matematicko-permutační poezie**

Juliš, Emil: Une parmi les marches triomphales (2002, s. 101)  
týž: Jeden z vítězných pochodů (1997, s. 138 [1965])

Text o vítězném pochodu žlutých mravenců jsme do akčního výzkumu zvolili hned z několika důvodů: jazyková hra je v něm pojata nestereotypně i nesystémově (text je na pomezí tradiční a konkrétní poezie, byť obsahuje matematické principy kombinatoriky). Též usilujeme o to zjistit, zdali recipient ocení u tohoto textu jeho sémantický náboj, který není eliminován. Dále zjišťujeme, jak se recipient vyrovná s kombinatorickými zásahy do morfologie ustálených tvarů a syntaxe větných struktur, což zvláště v cizím jazyce může navzdory invenčnosti působit poněkud rušivě pro porozumění textu jako celku.

## Jádro výzkumu – metodické postupy při zacházení s konkrétní poezií

### Metodický postup při zacházení s fónickou a fonetickou konkrétní poezií

Základní texty:

#### 1. Poezie fónická

Kolář, Jiří: **Chant du rire** (1988, s. 34)  
týž: **Zpěv smíchu** (1994, s. 38)<sup>1</sup>

Kolář, Jiří: **Chant du chagrin** (1988, s. 32)  
týž: **Zpěv hoře** (1994, s. 36)

#### 2. Poezie fonetická

Kolář, Jiří: **Un poussin sort de l'oeuf** (1988, s. 60)  
týž: **Jak se klove kuře** (1994, s. 62)<sup>2</sup>

### Specifické cíle při práci s poezií fónickou a fonetickou

#### a) Specifické cíle při práci s fónickou poezií (s důrazem na artikulační gesto):

##### 1. jazykové cíle:

- seznámení se s citoslovcemi ve francouzském hláskovém systému a jejich ekvivalenty v české fonetice: jedná se o vokály, konsonanty a tzv. semi-voyelles, přední zaokrouhlené vokály ([y],[œ], [o]); cílem je jejich recepce a produkce
- seznámení se se zvukomalebnými prvky francouzského jazyka jako nositeli významu, resp. seznámení se s funkcí artikulačního gesta

##### 2. cíle kulturně-vzdělávací (literárně-komunikační):

- posílení estetické roviny v cizojazyčném vyučování: vnímání literárního artefaktu ve fonetickém systému a vizuálním znázornění
- seznámení se se Slovníkem metod (francouzsky 1991, česky 1999) a se sbírkou Básně ticha J. Koláře a jejího překladu do francouzštiny (francouzsky 1988, česky 1994), objasnění vztahů tohoto umělce k Francii

##### 3. formativně-výchovné cíle:

- posílení motivace studentů, jejich aktivizace

---

<sup>1</sup> Ačkoli se jedná především o text s onomatopoií a můžeme jej tedy řadit k tzv. poezii fónické, nesmíme opominout ani rozvržení textu na stránce, které není irelevantní (tento text lze stejně dobře přiřadit k poezii vizuální). Tento prvek lze využít při práci s básnickým textem k propojení auditivní a vizuální stránky básně.

<sup>2</sup> V textu je jednak důležitá rytmická rovina, která je naznačena klováním kuřete (rytmické opakování slabik *plác* nebo volně přeloženo do francouzštiny *bla*), jednak rovina lexikální (slovní fragmenty). I rozmístění textu na stránce a vizuální podoba mají svůj význam: fragmenty slov (majuskule – velká písmena) vystupují ze skořápky planých slov a gest (minuskule – malá písmena).

- zapojení prvků tvořivé dramatiky
- kooperativní učení při práci ve skupinách: přemýšlení o myšlení druhých, spolupráce se spolužáky
- samostatná činnost studentů – produkce vlastního literárního textu (konstruktivní poznávací činnost metodou tvůrčího psaní)

### **b) specifické cíle při práci s poezií fonetickou (s důrazem na rytmické cítění):**

1. jazykové cíle:
  - rozvoj mluvního projevu (diskuse o slovních polích a o (ne)možnosti interpretace, argumentativní mluvní projev)
  - rozvoj lexikální kompetence
2. cíle kulturně-vzdělávací (literárně-komunikační):
  - rozvoj literární kompetence (objevení literárního žánru fonetické poezie)
  - podpora rytmického cítění u poetického textu
3. formativně-výchovné cíle:
  - podpora tvůrčího přístupu k jazykovému materiálu (tvorba vlastního uměleckého textu)
  - rozvíjení estetického cítění studenta

## **I. Metodický postup při práci s poezií fónickou (s důrazem na artikulační gesto)**

### **1. Motivační fáze**

Tento metodický postup uvádíme poměrně jednoduchým zadáním, které může na první pohled vypadat triviálně: spontánně, teď a tady zkuste předvést, jak se smějete.

Poté vyzveme skupinu, aby totéž předvedla ve francouzském jazyce. Studenti jsou vyzváni, aby se rozdělili do 4 skupin a během krátkého časového úseku popřemýšleli o zadání. Tento rovněž zdánlivě jednoduchý úkol se stává překvapivě obtížně řešitelným, neboť se dostáváme k samotné zvukové podstatě jazyka: Francouz se bude smát jinak než Čech, bude používat jiná citoslovce, jiná zvukomalebná slova, jinou intonaci etc.

### **2. Seznámení s textem**

Studenti obdrželi text Zpěv smíchu (Chant du rire) a Zpěv hoře (Chant du chagrin) do malých skupin: text Zpěv smíchu (Chant du rire) ve francouzské a české verzi, text Chant du chagrin ve francouzské verzi, a to bez názvu.

Protože se jedná o text na pomezí vizuální a fónické poezie, preferujeme v této fázi zejména vizuální vnímání básně a její zvukovou stránku zahrnujeme až do pozdějších fází metodického postupu.

### **3. Analýza a porozumění textu**

a) Následovala práce s textem Zpěv smíchu a jeho překladem, Chant du rire. Studenti měli za úkol ve skupinách všimnout si rozdílů mezi zvukomalebnými slovy, kterými český a francouzský jazyk vyjadřuje smích. Z každé skupiny byl následně vyzván jeden zástupce, aby text přečetl (tzn. měl se

soustředit na správnou výslovnost, suprasegmentální prvky byly v tuto chvíli ještě irelevantní). Po přečtení bylo třeba, aby vyučující chybnou výslovnost korigoval, resp. problémové části naučil studenty správně vyslovit: předcházíme tak výslovnostním vadám.

b) Studenti dále obdrželi text ve francouzské verzi Chant du chagrin, ovšem se skrytým názvem, takže podle názvu nemohli usoudit, jaký význam mají dané hlásky. Ve skupinách měli tento význam vydedukovat, což je usnadněno i tím, že text obsahuje slovo *bondieu* (doslova dobrý Bože, resp. panebože). Též si měli všimnout zvláštností (francouzský zpěv hoře obsahoval oproti zpěvu smíchu tzv. semi-voyelles: např. ve slovech dieu, ouille etc., opozici otevřeného nebo zavřeného o). Teprve po této analýze byl studentům odhalen skutečný název textu (Chant du chagrin, resp. Zpěv hoře).

#### 4. Didaktická interpretace textu

a) Tato fáze nejprve probíhala pomocí následujících návodných otázek:

- Zkuste se zamyslet, proč se danému typu textu říká fónická poezie a proč bychom tento básnický text současně mohli řadit k poezii fónicko-vizuální.
- Jaký význam má rozložení textu na stránce?
- Pokuste se text Chant du chagrin převést do češtiny. Rozdělte se do skupinek a text pak srovnajte se skutečně existujícím českým originálem. Kde jste se od originálu odchýlili? Zdůvodněte svou verzi.

b) Interpretace textu metodou tvořivé dramatiky

Každá skupinka si měla vybrat jeden ze dvou textů, tj. Chant du rire nebo Chant du chagrin, a následně jej přečíst s náležitou intonací, barvou hlasu, mluvním tempem. Následovalo představení s prvky tvořivé dramatiky: důležitou funkci v přednesu zde hrálo tzv. artikulační gesto<sup>3</sup>, které naznačuje vztah hlásek k mimice úst a tváře provázející emoce.

#### 5. Využití textu

##### a) vlastní překlad českého textu fónické poezie do francouzštiny

Jako paralelní text fónické poezie k textům Zpěv smíchu a Zpěv hoře byl studentům nabídnut text J. Hiršala a B. Grögerové *Jézuskonte marjapanno no no noonono* (1997, nečíslováno [1967]), který si mohli vybrat k „překladu“ do francouzštiny.

##### b) tvorba vlastního textu

Ve Francouzské mluvnici (Hendrich – Radina – Tláškal 1992) a ve výkladovém slovníku Larousse (2000) měli studenti vyhledat výrazy francouzských zvukomalebných slov, kdy se hlásky vztahují ke zvukům vnějšího světa, a vytvořit vlastní básnický text poezie podle vzoru básní Chant du rire a Chant du chagrin.

##### c) práce s kulturními reáliemi

Studentům byl zadán úkol, aby si prohlédli Kolářův Slovník metod (1999) a pokusili se v malých skupinkách připravit pětiminutový referát ve francouzském jazyce na téma působení Jiřího Koláře ve Francii a jeho tamní tvorba.

---

<sup>3</sup> Vztah pojmů artikulačního gesta a zvukomalby – srov. literárně-teoretickou kapitolu o jazykové invenci konkrétní poezie; srov. též Červenka 2002, s. 43 – 44.

## II. Metodický postup při práci s poezií fonetickou (s důrazem na rytmické cítění)

### 1. Motivační fáze

Studenti jsou rozděleni do skupin. Metodou mind-mappingu (mentálního mapování) se mají pokusit vytvořit sémantické pole k tématu politika, popř. politika ve Francii (optimálně s 10 slovy). K dispozici jsou jim výkladové slovníky Le Petit Robert (2007) a Larousse (2000). Svou myšlenkovou mapu pak představují ostatním studentům a výběr slov mají zdůvodnit. Touto aktivitou máme studenty naladit na následující práci s námi zvoleným textem foneticko-vizuální poezie.

### 2. Seznámení s textem

Do každé skupiny je přidělen text *Un poussin sort de l'oeuf* (tj. francouzský překlad textu *Kuře se klove*). Studenti mají text vnímat v této fázi pouze vizuálně.

### 3. Analýza a porozumění textu

Úkolem studentů v každé skupině je analyzovat fragmenty slov a odhadnout jejich celistvou podobu, tj. dešifrovat slova *Nation – Liberté – Ennemi – Egalité – Fraternité – Tyranie – Bas a Nation*. Poté měli studenti vypsát slova pod sebe a doplnit do druhého sloupce český ekvivalent. Teprve poté obdrželi český ekvivalent básně a mohli porovnat svou verzi dešifrovaných slov.

### 4. Didaktická interpretace textu

Studenti se měli pokusit odpovědět na následující otázky (pokud možno v cílovém, tj. ve francouzském jazyce):

- Proč nejspíš básník slova rozložil, resp. nepřírozeně zkrátil na fragmenty slov?
- Které slovo básně uvádí i uzavírá a z jakého důvodu?
- Jaký význam má vizuální forma básně, tj. čtverec?
- Jak by na Vás jako voliče působil takový text před volbami? Kdo by asi mohl být jeho autorem?
- Jaké mínění má dle Vás básník o politice?

### 5. Využití textu

#### a) rytmizace slov – rytmická deklamace

Básně *Un Poussin sort de l'oeuf* lze využít jako jazykovou hru prohlubující metrické cítění, resp. hru založenou na rytmizaci slov. Jeden student opakuje stavební slovo z básně (bla), ostatní vkládají části dešifrovaných slov z básně (tj. li-ber-té; é-ga-li-té; fra-ter-ni-té; na-ti-on etc.) nebo slova z vlastního mind-mappingu z motivační fáze.

Tato aktivita je zaměřena na zdůraznění rytmických impulsů a vytvoření rytmického vícehlasu, resp. rytmického řetězce. Pro rytmickou deklamaci se jeví jako ideální právě slova z volebních projevů – pokud by si studenti nevěděli rady se slovní zásobou, je možno kromě slovníku Le Petit Robert či Larousse dodat několik krátkých zpráv z tisku na toto téma, z nichž by mohli studenti dané výrazy – klíčová slova vyhledat.

## **b) tvorba vlastního textu podle větší míry řízenosti**

Studenti tvoří foneticko-vizuální báseň podle následujícího zadání:

- Vytvořte foneticko-vizuální báseň podle vzoru básně Un poussin sort de l'oeuf.
- Využijte úvodního mind-mapingu jako zásoby slovíček. Vymyslete nejprve soupis klíčových slov na zvolené téma, která budete vkládat do vizuální podoby textu, kterou buď zachováte podle vzorové básně, nebo si ji sami vytvoříte.



## Metodický postup při práci s vizuální konkrétní poezií

Základní texty:

### 1. Vizuální prostorová poezie

#### a) čistá prostorová (spaciální) poezie

Garnier, Pierre et Ilse: i + e (1997, nečíslováno)

#### b) prostorová poezie s důrazem na rytmické cítění

Valoch, Jiří: Rytmická báseň (1993, s. 42)

#### c) prostorová poezie směřující k evidentní poezii

Kolář, Jiří: Tout dire à nouveau/ naissance de la poésie (1988, s. 25)  
týž: Všechno říci znovu/ zrození poezie (1994, s. 30)

Kolář, Jiří: Tout dire autrement/ déclin de la poésie (1988, s. 26)  
týž: Všechno říci jinak/ zánik poezie (1994, s. 31)

### 2. Piktogramy

Ginestet, Bernard: En ballon (2005, nečíslováno)  
týž: Bouteille proustienne (2005, nečíslováno)

## Specifické cíle při práci s vizuální konkrétní poezií:

1. jazykové cíle:
  - objevení nové syntaxe v básnické tvorbě a hledání jejího smyslu
  - uvědomění si arbitrárnosti vztahu mezi pojmem a jeho významem
  - vypořádání se s asémantismem konkrétní poezie v recepci (určení vztahu díla a kopie)
2. cíle literárně-komunikační (kulturně-vzdělávací):
  - rozvoj interakce textu a čtenáře (při práci s typografickým rébusem)
  - zmapování horizontu očekávání: zkoumání, ke střetnutí jakých představ dochází při setkání s vizuální konkrétní poezií jako neznámou podobou poezie a s vizuální poezií apollinairovského typu, resp. s předchůdci konkrétní poezie, které mají studenti většinou ve známosti
  - odhalení estetických překvapení v procesualitě textu
  - zacházení s hravým prvkem intertextuality při práci s piktogramy
  - analýza rytmické funkce grafiky v básních vizuální konkrétní poezie
3. formativně-výchovné cíle:
  - podpora obrazotvornosti při zacházení s vizuální konkrétní poezií
  - rozvoj kreativity
  - zvýšení motivace k učení se cizímu jazyku díky pocitu tvůrčího úspěchu při psaní vizuální konkrétní poezie

- rozvoj osobnostní stránky studenta (problematika komunikace, sdělnosti slova, zamyšlení se nad mocí slova)

## **I. Metodický postup při práci s čistou prostorovou poezií a s prostorovou poezií s důrazem na rytmické cítění**

Základní texty:

### **čistá prostorová poezie**

Garnier, Pierre et Ilse: i + e (1997, nečíslováno)

### **prostorová poezie s důrazem na rytmické cítění**

Valoch, Jiří: Rytmičká báseň (1993, s. 42)

## **1. Motivační fáze – 2 varianty**

### **a) vizualizovaná představa písmena abecedy**

Vyzveme studenty v malých skupinkách, aby si vybrali libovolné písmeno z francouzské abecedy a vyprávěli si, co jim připomíná (cílem je vytvořit metaforu nebo přirovnání). Svou představu pak zástupce jednotlivých skupin sdělí ostatním.

### **b) umělecká abeceda**

Zeptáme se studentů, zdali by si dokázali vzpomenout na některé básně z české poezie, kde se pracuje s abecedou. Máme na mysli např. Nezvalovu Abecedu (1926, s typofotomontážemi písmen od Karla Teigehe), písmena z Abecedy Jindřicha Heislera (2000 [1942]) nebo uzlové básně Jiřího Koláře, kdy Kolář experimentoval s uzlovou abecedou (1999a). Poté promítneme na zpětném monitoru nebo multimediální tabuli některé výtvarné kreace písmen, např. písmeno M Jindřicha Heislera<sup>1</sup>, a vyzveme studenty, aby popřemýšleli, jaký příběh by se mohl vztahovat k historii daného písmena.

## **2. Seznámení s textem**

Text Jiřího Valocha a Pierra a Ilse Garnierových promítneme na multimediální tabuli. Je to optimální varianta seznámení se s textem, neboť se jedná o text vizuální poezie, který nemá být čten, nýbrž vizuálně vnímán.

## **3. Analýza a porozumění textu**

Vzhledem k tomu, že se jedná o poezii negramatickou, prostorovou, asémantickou, není nutné překonávat žádnou jazykovou bariéru, neboť se nejedná o souvislý text v cizím jazyce. Studenti se v této fázi pouze mají zamyslet nad tím:

- co je v obou básních stavebním prvkem, jakou roli hraje v básni psací stroj a proč se danému útvaru říká typogram

---

<sup>1</sup> HEISLER, Jindřich. *M* [online]. [cit. 12. 9. 2009]. Dostupné též z: <http://theremina.tumblr.com/post/47997973897/jindrich-heisler-m-from-abeceda-c>.

- zdali se jedná o básně určené k recitaci, a pokud ne, jakým způsobem oni sami text vnímají.

#### 4. Didaktická interpretace textu

Texty s minimálním sémantickým obsahem jsme zvolili záměrně, abychom zjistili reakci na tento fundamentální typ vizuální konkrétní poezie ve výuce cizího jazyka. S ohledem na specifickou tohoto druhu vizuální konkrétní poezie volíme i otázky pro didaktickou interpretaci textu:

- a) Ve francouzském prostředí se předkládaným a jím podobným básním říká souhrnně pojmem *lettrismus*. Zamyslete se nad tímto pojmem. Od jakého francouzského podstatného jména se tento název dle Vás odvíjí a co by mohl znamenat?
- b) Zkuste popsat, proč bychom dané texty mohli chápat jako literární útvar na hranici mezi literaturou a výtvarným uměním.
- c) Jakou roli hraje rozmístění textu na stránce?
- d) Co je v básních autorovým dílem, ne-li samotný obsah textu?
- e) Jakou roli hrají vokály (e + i) z básně P. a I. Garnierových ve francouzštině a češtině?
- f) Popište, jak je v typogramu *Yy* naznačen rytmus.

#### 5. Využití textů

##### a) zatoulané písmeno

Prohlédněte si koláž Jiřího Koláře, která je vystavěna z písmen abecedy<sup>2</sup> (1993, s. 33 [1961]). Zkuste k ní vymyslet název, který by vystihoval děj obsažený v koláži. Napište francouzsky ke koláži drobný komentář – příběh o zatoulaném písmenku.

##### b) tvorba typogramu

Vytvořte vlastní typogram, zkuste využít některou z hlásek francouzské abecedy.

## II. Metodický postup při práci s vizuální prostorovou poezií směřující k evidentní poezii

Základní texty:

Kolář, Jiří: *Tout dire à nouveau/ naissance de la poésie* (1988, s. 25)  
 týž: *Všechno říci znovu/ zrození poezie* (1994, s. 30)

Kolář, Jiří: *Tout dire autrement/ déclin de la poésie* (1988, s. 26)  
 týž: *Všechno říci jinak/ zánik poezie* (1994, s. 31)

### 1. Motivační fáze

Prohlédněte si Uzlovou báseň Jiřího Koláře (1993, s. 34 [1963]) a pokuste se zamyslet nad tím, proč se tento typ umění nazývá poezií, resp. evidentní poezií.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Jedná se o koláž J. Koláře *Stávka abecedy* (1993, s. 33 [1961]). Studentům je tento text k další práci nabídnut záměrně bez názvu proto, aby museli přemýšlet o významu vytrácejících se písmen.

## 2. Seznámení s textem

Studenti jsou rozděleni do skupinek, do nichž jsou dodány oba texty vizuální konkrétní poezie J. Koláře ve francouzské a české verzi. Studenti mají za úkol dešifrovat francouzský text (tj. naissance de la poésie; déclin de la poésie). Poté tentýž úkol skupinka řeší v české verzi textu (tj. sestavení slovních spojení zrození poezie, zánik poezie).

## 3. Analýza a porozumění textu

Analýza a porozumění textu probíhaly pomocí následujících otázek:

a) Zkuste porovnat francouzskou a českou verzi textu. Překladatelka přeložila slova zrození – zánik poezie jako naissance a déclin de la poésie: ve francouzštině se jedná o delší slova než v češtině. Zůstávají iluze hybnosti a celkový dojem zcela zachovány, byť obrazce nejsou zcela totožné?

b) Tento překlad nabízí i další asociaci či interpretaci. Všimněte si dvojznačnosti překladu slova zánik (déclin znamená i úpadek!). Proč nejspíš překladatelka zvolila tuto verzi překladu? Zánik je do francouzštiny překládán spíše jako „disparition“.

## 4. Didaktická interpretace textu

a) Texty jsou dodány studentům bez názvu. Studenti mají ve dvojicích vymyslet název textu. Poté svou verzi mají možnost srovnat se skutečným názvem.

b) Další část didaktické interpretace textu probíhala pomocí těchto otázek:

- Všimněte si a popište, jak se v textu optický materiál určený k estetické recepci prolíná se sémantickým potenciálem textu.
- Popište funkci prostoru v básni.
- Jak je v textu naznačena procesualita a iluze hybnosti, tedy pozvolný pohyb od něčeho k něčemu?
- Jak je v textu přítomen akční prvek?
- Na co nejspíš poukazyvaly Kolářovy básnické texty v kontextu doby, kdy Básně ticha vznikaly? Bylo psané a mluvené slovo ohroženo? Je i dnes nějak smysl poezie ohrožen?

## 5. Využití textů – fáze vytváření textů

### a) překlad konstelace do francouzštiny

Vybrali jsme konstelaci - jazykovou hru T. Ulrichse *denk spiel*<sup>1</sup> (*denk spiel* v němčině znamená doslova hru k přemýšlení) s kombinatorikou, vztahující se ke známé Descartově větě Myslím, tedy jsem. Zadání vztahující se k této konstelaci znělo: Pokuste se tuto konstelaci přeložit do češtiny a do francouzštiny a poté si vybrat některý citát svého oblíbeného autora a podle vzoru T. Ulrichse vytvořit podobný text.

---

<sup>3</sup> Evidentní poezie je poezií „evidující, zaznamenávající stopy života (...), poezií, která není vázaná na verbalizované významy, nýbrž na tvary a podoby, a zároveň konzervuje básnickou formu.“ (Neumannová 1993, s. 7)

## b) tvorba vlastní konstelace

Konstelace je jednou z nejtypičtějších vizuálních forem konkrétní poezie. Inspirativní mohou být např. zmíněná konstelace T. Ulrichse nebo konstelace E. Gomringera<sup>4</sup>. Podle příkladů konstelací těchto autorů vytvořte vlastní konstelaci tím způsobem, že uspořádáte několik málo plnovýznamových slov (např. eufonicky nebo vizuálně podobných) na ploše papíru tak, aby se skládala v různé druhy vztahů při čtení textu. Zvolíte-li pointu – jedno či více slov, měla by vybočovat z mechanismu opakování stejných lexikálních jednotek.

## c) tvorba topografického řetězce

Vytvořte řetězec tím, že za sebou budete řadit slova tvořená různými základy, ale s podobnými koncovými či začátečními slabikami. Rozvrhněte báseň na ploše.

## III. Metodický postup při práci s vizuální poezií - piktogramy

Základní texty:

Ginestet, Bernard: En ballon (2005, nečíslováno)  
týž: Bouteille proustienne (2005, nečíslováno)

### 1. Motivační fáze

Cílem této fáze je studenty naladit na práci s vizuální poezií – piktogramy. Ve francouzské poezii se přímo nabízí zacházení s Kaligramy Guillaumea Apollinaira (francouzsky 1918, česky 1965 [1948])<sup>5</sup>. Jelikož s texty – kaligramy G. Apollinaira pracujeme pouze v motivační fázi, vybrali jsme z Apollinairových Kaligramů dva poměrně snadné texty (zejména co se vizuální formy, slovní zásoby a možností dešifrování týče): text Srdce (Cœur) a Koruna (Couronne, tamtéž, elektronická verze). Vizuální forma, resp. tvar těchto básní je až poněkud banální, hra s tvarem srdce je však důvtipná (obrácené srdce je tvar plamene, navíc existuje asociace mezi slovy mon cœur – mé srdce a une flamme – plamen). V této motivační fázi nám ještě nejde o celistvou didaktickou interpretaci textu.

Studenti obdrželi tyto návodné otázky:

- O jaký typ poezie se jedná? V čem je zvláštní?
- Tvary kterých objektů v textu nalzáme? Jak spolu tyto texty svou vizuální formou významově souvisí?
- Pokuste se dešifrovat francouzský text a zapsat jej do řádků.
- Vymyslete názvy k textům.

<sup>4</sup> GOMRINGER, Eugen. *Konstellation* [online]. [cit. 20. 1. 2013]. Dostupné z [http://www.lyrikline.org/de/gedichte/flow-grow-show-blow-10150#.UvEt6\\_KePFx](http://www.lyrikline.org/de/gedichte/flow-grow-show-blow-10150#.UvEt6_KePFx).

<sup>5</sup> APOLLINAIRE, Guillaume. *Caligrammes* [online]. [cit. 20. 1. 2013]. Dostupné z: <http://www.guillaumeapollinaire.fr/calligrammes.htm>.

## 2. Seznámení s textem

K textům neexistuje překlad do češtiny (jejich názvy v češtině by mohly znít V balónu a Láhev podle Prousta). V této fázi volíme převážně seznámení se s textem ve francouzštině pouze metodou individuálního letmého čtení. Studenti by se měli základním způsobem zorientovat v textu a zejména si všimnout souvislosti vyobrazeného předmětu s jazykovým materiálem, obsaženým v obrysu tohoto předmětu.

### a) En ballon

Tento text je lexikálně méně náročný (blízký úrovni B1 ERR), proto ve fázi seznámení se s textem nevyžadujeme podrobný doslovný překlad všech výrazů, a neanalyzujeme tudíž veškerou slovní zásobu.

### b) Bouteille proustienne

K textu Bouteille proustienne studentům dáme k dispozici francouzsko-český a česko-francouzský slovník Lingea (2007) a výkladový slovník Larousse (2000). V rámci úspory času dodáme některé přeložené výrazy, které by dle našeho názoru mohli bránit v porozumění textu.<sup>6</sup>

## 3. Analýza a porozumění textu

Analýza a porozumění textu probíhaly podle následujících zadání:

a) Rozdělte se do malých skupin a u básně Bouteille proustienne vyhledejte co nejvíce výrazů týkajících se vína, vinic a vinařství a zaznamenejte je do podoby clusteru. Výhodou tohoto záznamu např. oproti akrostichu je, že zde daná slova nemusí začínat písmeny uvádějícími pojmy, ke kterým se cluster vztahuje. Text nemusíte celý překládat, postačí naleznout celkově 10 – 15 výrazů k tématu vína. Výkladový slovník Larousse (2000) je k dispozici.

b) V básni En ballon určete na základě četby textu:

- co se v básni odehrává
- kdy a za jakých okolností se děj odehrává

## 4. Didaktická interpretace textu

Didaktická interpretace textu byla zprostředkována těmito zadáními:

a) Básním En ballon a Bouteille proustienne se říká piktogramy. Vysvětlíte souvislost mezi znázorněným objektem a jazykovým materiálem, který skicu doplňuje.

b) Báseň En Ballon

- Jaký postoj má dle básně En ballon autor k létání, s čím je má spojené?
- Na základě četby básně En ballon vyjádřete mimikou postoj člověka, který má záhy vstoupit do létacího balónu.
- Proč je dle Vás pod vizuální básní dovětek?

---

<sup>6</sup> Dodáme slovní spojení jako servir de jallon (sloužit jako měřičská tyč); rendre le sarment cassant (dodat úponek révy); la clémence du printemps (shovívavost jara) nebo la quintessence des tamins colorés (trest' barevných tříslovin).



c) Báseň *Bouteille proustienne*

- V textu *Bouteille proustienne* se zaměřte na syntaktickou podobu básně. Čím je nápadná?
- Na které literární dílo piktogram *Bouteille proustienne* nejspíše odkazuje?
- Zkuste vystihnout, co je to proud vědomí.
- V čem tento básnický text připomíná reklamní sdělení?

## 5. Využití textů – fáze vytváření textů

### a) tvorba piktogramu

Podle vzoru piktogramu *Bouteille proustienne* nebo *En ballon* vytvořte skicu nějakého konkrétního předmětu a zaplňte ji jazykovým materiálem.

### b) tvorba básně – obrazu

Vytvořte útvar z písmen a slov, který by podtrhoval sémantický aspekt vizuálně komponovaných slov. Využijte metod kombinatoriky a rozložte některé slovo na stránce tím, že jeho celistvou podobu rozložíte na izolovaná písmenka. Vytvořte varianty tohoto rozpadlého slova.

### c) tvorba básně – akrostichu

Využijte slovní zásobu ve francouzštině získanou prací s textem *En ballon* a vytvořte akrostich tím, že do slova VOL nebo AVION budete vkládat své asociace, popř. využijte dalších slov ze sémantického pole létání za pomoci výkladového slovníku Larousse (2000). Tvořivosti se meze nekladou, můžete si zahrát s intertextualitou a využít např. slovní zásobu z románů Antoina de Saint-Exupéryho *Vol de nuit* (Noční let, francouzsky 1931, česky 1962 1. vyd.) nebo Julese Verna *Cinq semaines en ballon* (Pět neděl v balóně, francouzsky 1863, česky 1874 1. vyd., 1963 vyd. v SNDK).

V..... A.....  
O..... V.....  
L..... I.....  
          O.....  
          N.....

### d) jazyková hra s technickým strojem

Přetvořte báseň *En ballon* na strohý technokratický text vylučující lyrický prvek. Představte si, že balón je řízen zdálky počítačem a že směřuje do vesmíru, kde nejsou lidé. V textu vynechejte kvalifikační adjektiva, slovesa používejte v infinitivu a vyjádřete neosobní podmět.

---

<sup>1</sup> T. Ulrichs: denk spiel

ich denke, also bin ich.  
ich bin, also denke ich.  
ich bin, also, denke ich.  
ich denke also: bin ich?

## **Metodický postup pro zacházení s destatickou poezií, poezií návodů k použití a angažovanou poezií<sup>1</sup>**

Základní texty:

### **1. Destatická poezie imperativů, návodů a receptů**

Novák, Ladislav: 9 impératifs. 9 instructions sur la manière de se comporter en face des tableaux. 9 recettes. In Novák 1997, s. 32 – 52.

Novák, Ladislav: 9 imperativů. 9 návodů, jak se chovat před obrazy. 9 receptů. In Novák 1992, s. 35 – 64.

### **2. Poezie návodů**

#### **a) návody k použití**

Kolář, Jiří: Lettre (1988, nečíslováno)  
týž: Dopis (1995, s. 208)

Kolář, Jiří: Ce qui te ferait envie (1988, nečíslováno)  
týž: Co by sis přál (1995, s. 236)

#### **b) angažovaná poezie**

Kolář, Jiří: Compare avec toi-même (1988, s. 44 – 45)  
týž: Porovnej sám se sebou (1994, s. 48 – 49)

### **Specifické cíle při práci s destatickou poezií:**

1. jazykové cíle:
  - jazyková dramaturgie: aplikace metody tvořivé dramatiky, recitace daného textu a pantomimické propojení označujícího a označovaného v textu
  - napodobení formy dotazníku
  - rozvoj cizojazyčného písemného projevu
  - reflexe gramatického učiva: možnosti využití imperativu v uměleckém textu ve francouzštině, postavení adjektiv, funkce faktitivních a kauzativních vazeb sloves
2. cíle literárně-komunikační (kulturně-vzdělávací):
  - psaní cizojazyčných ekvivalenčních textů podle poetických vzorů (hra s jazykovou strukturou na pomezí cílů jazykových a literárních)
  - seznámení se s akčním uměním, vyznačujícím se intermedialitou (destatická poezie J. Koláře a L. Nováka)
3. formativně-výchovné cíle:
  - rozvoj sociální kompetence: využití aktivizujících výukových metod
  - kooperativní učení: dramatizace některého z návodů k použití v malých skupinách

---

<sup>1</sup> Pojmy zde používané se do jisté míry obsahově kryjí (srov. v této práci literárně-teoretickou část; texty návodů, jak se chovat před obrazy, texty návodů k použití a angažovanou poezií vydělujeme, neboť specifické vlastnosti těchto textů umožňují tyto didakticky specificky využít ve zvláštních metodických postupech).

## I. Metodický postup při práci s destatickou poezií imperativů

Základní texty:

Novák, Ladislav: Siffle (1997, s. 47), Ecris (tamtéž, s. 50) a Oublie (tamtéž, s. 52).

### 1. Motivační fáze

Pro práci s destatickou poezií imperativů bylo při motivační fázi využito **akčního umění** Ladislava Nováka, resp. kreseb a fotografií tzv. ichichvorů, promítnutých na multimediální tabuli. Ichichvory jsou Novákovým vlastním uměleckým nápadem a jedná se o objekty z molitanu, antropomorfní existence, v nichž je současně i něco ptačího.<sup>2</sup>

Studenti měli vytvářet hypotézy o tom, o jaké objekty se jedná, jaký je smysl tohoto uměleckého počínu, vyjádřit se k tomu, jak by reagovali, kdyby se s takovouto uměleckou instalací setkali v krajině, a byl jim zadán úkol, aby nakreslili nepřerušovanou čarou ichichvora a dali mu název.

### 2. Seznámení s textem

Seznámení se s destatickou poezií imperativů by hypoteticky mohlo probíhat i za pomoci nahrávky, bohužel se jedná o exilové, obtížně sehnatelné vydání z konce 60. a začátku 70. let 20. století (básně vyšly např. ve švédském Stockholmu, holandském Amsterdamu).

Proto volíme postup tichého čtení a pak společné četby textu ve francouzštině, a využíváme i paralelního textu v češtině, který studenti mohou pro lepší orientaci v textu sledovat současně s francouzským textem během tiché četby. Komparativní metoda však není výhradním cílem.

### 3. Analýza a porozumění textu

V této fázi dochází k sémantizování lexik, studenti mají k dispozici český originál, takže je sémantizaci napomoženo. U slovesného způsobu – u imperativů – jde o to určit a reflektovat morfologickou formu, aby tato mohla být následně didakticky interpretována a využita ve vlastní produkci.

Analýza a porozumění textu probíhaly pomocí následujících návodných otázek:

- Určete slovesný způsob, který se vyskytuje v textech Siffle, Ecris a Oublie.
- Která mezinárodní slova jsou užita v textu Ecris, a jsou tudíž dobře srozumitelná v češtině i francouzštině?
- V textu Oublie analyzujte jednotlivé repliky: o jakou gramatickou formu se jedná? Jaké odlišné slovní druhy jsou užity v obou jazycích?
- Text Siffle operuje na svém začátku se stále stejnou předložkou „na“: na rty, na jazyk, na prsty etc. Ve francouzštině se však vyskytuje rozmanitost vyjádření těchto slovních spojení. Demonstrujte tuto rozmanitost a zamyslete se nad tím, proč je francouzská verze překladu tolik odlišná od českého originálu.

---

<sup>2</sup> Samotný název ichichvor je neologismus: konec připomíná „tvory“, začátek německé slovo „ich“. Novák chtěl objekty z molitanu umisťovat na veřejně přístupných prostranstvích, nastražit je na náhodné chodce, a vyvolat tak překvapení podobné tomu, jež zaskočilo Nováka na brněnské ulici, když objevil náhodou cosi podobného. („Již tehdy jsem si uvědomil, že takové nečekané setkání na ulici působí daleko intenzivněji než prohlídka výstavní síně.“ Novák 1992, s. 113)

#### 4. Didaktická interpretace textu

Při konkretizaci – dourčení smyslu textů destatické poezie je výhodou, že u tohoto typu textu lze uvažovat o interpretaci (texty mají větší počet komunikativních složek) a že rozlučka s tradiční formou lyriky zde není tak výrazná: je zde zachována významová explikace, rozložitelná na součin vzájemně se doplňujících sémantických prvků.

Teprve v této fázi by mělo dojít ke konkretizaci zvláštností tohoto literárního žánru (induktivní metoda). Použili jsme těchto návodných okruhů otázek:

- a) V textu Siffle je obsažen prvek absurdity. Pokuste se jej určit.
- b) Pokuste se vyhledat, co by v textech Siffle, Ecris a Oublie mohlo působit dějovost, jejich neukončený charakter, procesualnost, jejich **de**-statičnost?
- c) Čeho autor chtěl dosáhnout při psaní destatické poezie, resp. při hledání nové tvůrčí metody?
- d) Všimněte si, že se jedná o texty intermediální a zkuste se zamyslet, v čem je destatická poezie podobná happeningu<sup>3</sup>.
- e) Pokuste se nyní sami definovat destatickou poezii.

U tohoto úkolu lze pro lepší ilustraci destatické poezie studentům nabídnout další příklady této tvorby – lze je rozdělit do skupinek, rozdat jim další texty destatické poezie, aby na základě nich vytvořili definici destatické poezie: jde především o Kolářovu poezii *Návodů* (česky 1995, francouzsky 1988), textů porovnávacích a mimických Vladimíra Burdy (2004), textů destatické poezie J. Valocha (2008) a fónicko-akčních básní francouzského autora Bernarda Heidsiecka (srov. např. *Poésie action/ Poésie sonore* 1976 [1955 – 1975]).

#### 5. Využití textů – fáze vytváření textů

Z textů, se kterými bylo pracováno v předchozích fázích (Siffle, Ecris, Oublie), vytvoříme strukturální paradigma tak, aby student mohl vytvořit paralelní text s pozměněným obsahem (tato produkce spočívá též v nahrazení jednoho stěžejního slova jiným).

##### a) Siffle (...parle/crie/chuchotte/murmure)

...

**au printemps (en été, en automne, en hiver) fais-toi.....**

**et.....**

**dans.....**

**au.....**

**à la.....**

**chez .....**

.....

.....

**achète-toi sans faute.....**

**et.....**

**(etc.)**

##### b) Ecris

**comme....**

**ton .... et ton non....**

**avec....**

---

<sup>3</sup> Pokud studenti nevěděli, co přesně se skrývá pod pojmem happening, měli možnost nahlédnout do francouzského výkladového slovníku Larousse (2000) a do českého Slovníku literárních žánrů (2004).

### c) Oublie

les.....qui arrivent  
les.....qui partent  
qu'on.....

## II. Metodický postup při práci s návody, jak se chovat před obrazy

Základní texty:

Novák, Ladislav:

Devant la Joconde de Léonard de Vinci (1997, s. 39)

Devant la Tentation de saint Antoine de Grünewald (tamtéž, s. 40)

Devant le Paradis de Bosch (tamtéž, s. 40)

Devant ton autoportrait dans le miroir (tamtéž, s. 41)

týž:

Před Monou Lisou od Vinciho (1992, s. 45)

Před Pokušením sv. Antonína od Grünewalda (tamtéž, s. 48)

Před rájem od Bosche (tamtéž, s. 49)

Před svým Autoportrétem v zrcadle (tamtéž, s. 53)

### 1. Motivační fáze

Na multimediální tabuli byla zobrazena výtvarná díla Fernanda Légera Gioconda s klíči<sup>4</sup> (1930), Marcela Duchampa LHOOQ<sup>5</sup> (1919) a Andyho Warhola Mona Lisa<sup>6</sup> (1963): studenti by se měli zamyslet nad tím, s prototypem kterého obrazu tyto autoři pracují; jak pozměňují svými zásahy jeho smysl; který nápad „přepisu“ /meta-produkce shledávají nejzajímavějším a proč.

### 2. Seznámení s textem

V této fázi práce s destatickou poezií volíme pouze jeden text Ladislava Nováka, a to text s názvem **Před Monou Lisou od Vinciho** (Novák 1997, s. 39 francouzsky; česky 1992, s. 45 [1988]) z oddílu návodů, jak se chovat před obrazy. Studenti obdrží text na listu papíru ve francouzském překladu i s paralelním textem v českém originále. Obraz Leonarda da Vinciho lze promítnout pro srovnání s obrazy Duchampa, Warhola a Légera na multimediální tabuli, ačkoli jej v drtivé většině studenti znají. Seznámení s textem probíhá hlasitou četbou textu vyučujícím, který upozorní na některé zvláštnosti před samotnou četbou textu: na výslovnost h ve slově l'hallali a un hublot.

<sup>4</sup> LEGER, Fernand. Gioconda s klíči [online]. [cit. 12. 9. 2009]. Dostupné z: [http://www.terminartors.com/artworkprofile/Leger\\_Fernand-The\\_Gioconda\\_with\\_Keys](http://www.terminartors.com/artworkprofile/Leger_Fernand-The_Gioconda_with_Keys).

<sup>5</sup> DUCHAMP, Marcel. LHQQQ [online]. [cit. 12. 9. 2009]. Dostupné z <http://www.wikipaintings.org/en/marcel-duchamp/l-h-o-o-q-mona-lisa-with-moustache-1919>.

<sup>6</sup> WARHOL, Andy. Mona Lisa [online]. [cit. 12. 9. 2009]. Dostupné z <http://www.metmuseum.org/Collections/search-the-collections/489409>.

### 3. Analýza a porozumění textu

V této fázi pokračujeme se zacházením s textem *Devant la Joconde de Léonard de Vinci* (tj. zejména s francouzskou verzí textu). Tato fáze probíhala pomocí následujících úloh:

- a) Vyhledejte adjektiva v textu a určete jejich postavení<sup>7</sup>.
- b) Určete slovesnou formu spojení *fais passer*<sup>8</sup> a srovnejte ji se slovesnou formou v českém originále<sup>9</sup>.
- c) Všimněte si též rozdílů u názvu obrazu *La Joconde* (originál) a jeho překladu *Mona Lisa* (název v češtině a v angličtině).

Studenti mají k dispozici Francouzskou mluvnici (Hendrich – Radina – Tláskal 1992), aby si svá tvrzení mohli ověřit.

### 4. Didaktická interpretace textu

V didaktické interpretaci řešíme tyto otázky kladené studentům:

- a) Určete v básni akční prvek.
- b) Jak odráží báseň absurditu?
- c) V kterých ohledech text návodu, jak se chovat před Monou Lisou od Leonarda da Vinciho, připomíná pokus sblížit umění a anti-umění, surrealistickou techniku setkání deštníku a šicího stroje na pitevním stole?

### 5. Využití textů

a) Na závěr semináře se seznámte s textem *Před svým Autoportrétem*. Jak byste se zachovali v zrcadle Vy před svým vlastním autoportrétem? Předved'te pantomimicky a pak napište text.

b) Dejte se inspirovat Novákovými texty *Před Monou Lisou od Vinciho*, *Před Pokušením sv. Antonína od Grünewalda* a *Před Rájem od Bosche*. Zjistěte ve výkladovém slovníku ve francouzštině Larousse (2000), o jaké obrazy se jednalo a kdo byli jejich autoři. Objasněte, zdali Vám texty, jak se chovat před obrazy, připadají nápadité vzhledem k reálně existujícím obrazům. Vyberte svůj oblíbený obraz, malbu, artefakt (koláž, plakát etc.) a napište, jak se před ním chovat. Obraz a jeho autora popište.

---

<sup>7</sup> Tímto úkolem je sledován jazykový cíl, a to připomenutí postavení adjektiv ve francouzštině. Adjektivum je za podstatným jménem (*un scafandre lourd, un hublot devissé* – srov. Hendrich – Radina – Tláskal 1992, s. 169 - 170), existuje též možnost vyjádření adjektiva přístavkem za podstatným jménem (*un cor de chasse*, srov. tamtéž, s. 225).

<sup>8</sup> Jedná se o tzv. faktitivní nebo kauzativní vazby, vyjádření působení nějakého činitele na činnost nebo stav někoho jiného (sloveso *faire* + infinitiv).

<sup>9</sup> Srov. tamtéž, s. 289 – 290.



### III. Metodický postup při práci s destatickou poezií receptů

#### 1. Motivační fáze

Pro tuto fázi preferujeme cílový francouzský jazyk. Pro práci ve dvojicích zadáme následující konverzační okruhy, které by měli navodit studenty po následující práci s destatickou poezií receptů.

- a) Jaké znáte recepty na francouzské pokrmy?
- b) Kdyby Vás někdo vyzval, abyste povečeřeli s panem xy/paní xy (doplňte jméno známé osobnosti), který chod byste zvolili? Z čeho byste jej uvařili?

#### 2. Seznámení s textem

Studenti se mají seznámit s texty Vejce à la Jean Arp (Oeufs à la Jean Arp) a Specialita à la Raoul Hausmann (Spécialité à la Raoul Hausmann) v českém originále i ve francouzském překladu. Báseň Vejce à la Jean Arp dodáme v tištěné podobě pro samostatnou tichou četbu. Báseň Specialita à la Raoul Hausmann je básní fónické poezie, určenou pro poslech, proto zde učitel vybere jednoho studenta, aby se pokusil pro své kolegy báseň složenou z citoslovcí a hláskových shluků přednést.

#### 3. Analýza a porozumění textu

a) U básně Vejce à la Jean Arp probíhala tato fáze pomocí následujících otázek:

- Zamyslete se, proč autor zvolil nominální formu substantiv.
- Jak je v názvu básně naznačen gramatický druh či způsob přípravy daného pokrmu?<sup>10</sup>
- Vyhledejte v textu slovní zásobu, která se váže k tématu kuchyňského nádobí.
- Určete, z jakých částí slova je složeno adjektivum inoxydable<sup>11</sup>.
- Z jakých lexikálních jednotek se báseň skládá?

b) V čem báseň Specialita à la Raoul Hausmann připomíná formu receptu? O jaký recept (kromě receptu na jídlo) se může dle Vašeho názoru jednat?

#### 4. Didaktická interpretace textu

Didaktickou interpretaci textu jsme zprostředkovali pomocí těchto zadání:

- a) Na multimediální tabuli si prohlédněte obraz Jeana Arpa La Planche à Oeufs<sup>12</sup> (1922). Proč nejspíš Ladislav Novák vytvořil právě recept na vejce po vzoru tohoto umělce? V této souvislosti můžeme též poukázat na souvislost s výtvoří – vystřihovánkami Jeana Arpa a uměleckými počiny Ladislava Nováka (ichichvory), se kterými pracujeme v metodickém postupu s destatickou poezií imperativů.
- b) Specialita à la Raoul Hausmann je napsána formou fónické poezie. Na jaký umělecký směr zde Ladislav Novák naráží? Proč nejspíš překladatel nepokládal za nutné přeložit hláskové shluky?
- c) Zamyslete se, proč jsou talíře v textu rozbité.
- d) Zapojte fantazii a pokuste se hláskové shluky v básni Spécialité à la Raoul Hausmann zaměnit za skutečné ingredience.

<sup>10</sup> Druh či způsob je naznačen slovním spojením à la, srov. Hendrich – Radina – Tláškal 1992, s. 485 – 486.

<sup>11</sup> in-prefix, značící zápor; oxyd(e) – substantivum, česky kyslík; -able – suffix, značící schopnost či vlastnost – srov. Hendrich – Radina – Tláškal 1992, s. 123; tamtéž, s. 115.

<sup>12</sup> ARP, Jean. La Planche à Oeufs [online]. [cit. 18. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.bridgemanart.com/asset/170105/Arp-Hans-Jean-1887-1966/La-Planche-a-Oeufs-1922-wood-and-paint>.

## 5. Využití textů – fáze vytváření textů

Nechte se inspirovat Novákovými uměleckými „recepty“:

**Hors d'oeuvre à la..... / Soupe à la.....**

## IV. Metodický postup s poezií návodů a angažovanou poezií

Základní texty:

### a) návody k použití

Kolář, Jiří: Lettre (1988, nečíslováno)  
týž: Dopis (1995, s. 208)

Kolář, Jiří: Ce qui te ferait envie (1988, nečíslováno)  
týž: Co by sis přál (1995, s. 236)

### b) angažovaná poezie

Kolář, Jiří: Compare avec toi-même (1988, s. 44-45 )  
týž: Porovnej sám se sebou (1994, s. 48-49)

Vzhledem k objemnosti předchozích metodických postupů vynecháváme motivační fázi. Fázi seznámení se s textem slučujeme s fází porozumění textů, u didaktické interpretace poukážeme na podobnost návodů k upotřebení a angažované poezie s destatickou poezií imperativů a plynule přejdeme z této fáze k produkci textů.

Budoucí učitele francouzštiny (výzkumné skupiny na PedfUK a FF ZČU) necháme diskutovat o smysluplnosti využití těchto textů ve výuce a necháme je napsat u jimi zvoleného textu jeho začátek.

## Fáze využití textu

### a) produkce textu při větší míře řízenosti

- Návody k použití

Podle naznačené struktury textu zkuste vytvořit ludický text angažované poezie na téma:

Dopis aneb co uděláte s doručenou poštou

Sny aneb co by sis přál

**Lettre** (1988, nečíslováno)

**Va prendre dans la boîte**

Tout

Ce que le facteur a apporté

.....  
.....  
.....  
.....

**Dopis** (1995, s. 208)

**Jdi vybrat schránku**

a vše

co ti doručila pošta

.....  
.....  
.....  
.....

**Ce qui te ferait envie**  
(1988, nečíslováno)

**Sny aneb Co by sis přál** (1995, s. 236)

**Indique sur une carte**  
**Ou décris l'endroit**  
Ou tu .....  
Ou tu.....  
.....  
Une clef.....

**Vyznač na mapě**  
**nebo popiš místo**  
kam.....  
.....  
.....  
klíč.....

- **Angažovaná poezie**

Vytvořte text podle vzoru básně Compare avec toi - mème. Aplikujte jej na svůj životní příběh. Využívejte substantiv, zájmen, adjektiv a adverbii; nepoužívejte slovesa. Děj má být navozen spádem jmenných konstrukcí.

âge.....  
mesure.....  
pèse .....  
taille.....  
visage.....  
cheveux.....  
yeux.....  
etc.....

**b) produkce při menší míře řízenosti**

Převeďte báseň podle vzoru Compare avec toi – mème (původní nebo Vámi transformovanou) v příběh: smíte používat všechny slovní druhy; pokuste se však zachovat strohost textu a jeho rychlý spád.

## Metodický postup při práci s matematicko-permutační poezií

Základní texty:

Juliš, Emil: Une parmi les marches triomphales (2002, s. 101)

týž: Vítězný pochod žlutých mravenců (1997, s. 138 [1965])

### Specifické cíle při práci s matematicko-permutační poezií:

1. jazykové cíle:
  - charakteristika způsobu překladu specifického textu do francouzštiny (morfologická a syntaktická osobitost textu) – tento cíl se částečně kryje s cíli literárně-komunikačními
  - čtení s porozuměním
  - mluvený projev v českém i francouzském jazyce
  - tvořivé psaní podle strukturních pravidel (kybertext); tvořivé psaní při menší míře řízenosti
  
2. cíle literárně-komunikační (kulturně-vzdělávací):
  - posílení interkulturní kompetence: zájem o poezii E. Juliše ve francouzském kulturním prostředí, jeho zařazení do antologie českých básní přeložených do francouzštiny (2002); osobnost překladatele Petra Krále
  - rozlišení nonsensových prvků v textu konkrétní poezie (zařazení textu E. Juliše Vítězný pochod žlutých mravenců do výboru Nonsense B. Grögerové a J. Hiršala, 1997, s. 138)
  - srovnání originálu díla a meta-díla: transformace obrazu Leonarda da Vinciho Dáma s hranostajem ve stejnojmenné dílo Jiřím Kolářem
  - objevení estetické matematicko-permutační hry v textu
  - objevení jevu transpozice znakových systémů: kombinatorika ve výtvarném umění a její paralela ve slovesném umění (poezie E. Juliše)
  - zacházení s básnickým rytmem, který je zdůrazněn anaforickým členěním textu matematicko-permutační poezie
  
3. formativně-výchovné cíle:
  - vyvolání čtenářského zážitku při setkání s dosud málo známým typem básnického textu
  - zvýšení motivace k objevování cizího jazyka, jeho struktury

## Metodický postup při práci s matematicko-permutační poezií E. Juliše

Základní texty:

Juliš, Emil: Une parmi les marches triomphales (2002, s. 101)

týž: Vítězný pochod žlutých mravenců (1997, s. 138 [1965])

### 1. Motivační fáze – 2 varianty

a) Využili jsme koláže, resp. její varianty - roláže J. Koláře Dáma s hranostajem<sup>1</sup> (1966) a jejího prototypu, Dámy s hranostajem Leonarda da Vinciho<sup>2</sup> (1488-90). Roláž je totiž jakousi obdobou seriální poezie, resp. textových roláží.<sup>3</sup> Kolářova roláž Dáma s hranostajem poukazuje na neukončenost díla s otevřenou strukturou.

Studenti měli odpovědět na otázky, na jakém principu jsou komponována rolážová pásma a jaký princip v básni ukazuje na rozkolísanost reality ve struktuře básně či roláže.

b) Cílem motivační fáze je studenty naladit na báseň Une parmi les marches triomphales (česky Vítězný pochod žlutých mravenců), senzibilizovat je pro metodický postup s textem E. Juliše. Tuto část motivační fáze provedeme za pomoci básnického textu francouzského básníka J. Préverta Chanson pour vous (1983, s. 65 [1955]). J. Prévert popisuje zářijové slunce surrealistickou metaforou: le soleil est un citron vert (slunce je zelený citron). Studenti byli vyzváni, aby se pokusili naleznout surrealistické obrazy srpnového slunce a letního měsíce a aby k tomu využili spektra barev. K dispozici byl studentům Francouzsko-český a česko-francouzský překladový slovník Lingea (2007), jakož i výkladový slovník Larousse (2000).

### 2. Seznámení s textem

Na tomto textu – ač je jazykově poněkud obtížný – lze dobře ilustrovat cestu od tradiční ke konkrétní poezii.

Text jsme četli v překladu ve francouzštině a v originále v češtině (souběžně studenti mohli sledovat originál v češtině, bez něj by byl francouzský text málo srozumitelný kvůli obtížné slovní zásobě), nejprve každý četl potichu zvlášť, pak text přečetl vyučující.

### 3. Analýza a porozumění textu

Analýza a porozumění probíhaly metodou srovnání českého a francouzského textu v oblasti slovní zásoby a gramatických jevů (překlad je náročnější, než by se na první pohled zdálo), a to pomocí těchto úkolů:

---

<sup>1</sup> KOLÁŘ, Jiří: Dáma s hranostajem [online]. [cit. 12. 9. 2013]. Dostupné z: [www.e-flux.com/announcements/Jiri-kolar](http://www.e-flux.com/announcements/Jiri-kolar).

<sup>2</sup> VINCI, Leonardo da. Dáma s hranostajem [online]. [cit. 12. 9. 2013]. Dostupné z: <http://leonardo-davinci.wz.cz/dama-s-hranostajem>, cit. 12. 9. 2013; též [www.krakow-info.com/muzeum3.htm](http://www.krakow-info.com/muzeum3.htm).

<sup>3</sup> Rolážová pásma jsou komponována na matematickém principu, zmnožená realita obsažená ve struktuře básně či roláži poukazuje na rozkolísanost reality. V básni či roláži dochází k novým interakcím díky pohybu jazykového či výtvarného materiálu od výchozího tvaru k tvaru výslednému.

- a) Srovnajte v textu následující syntaktické konstrukce v češtině a ve francouzštině: žlutá záplava se šíří z mosazné hiltzny<sup>4</sup> – marée jaune qui s'écoule d'une double rouillée<sup>5</sup>.
- b) Všimněte si zvukové podoby slova šustot ve francouzštině: le chuintement (oba jazyky napodobují reálný zvuk šustění).
- c) Určete slovesnou formu, ze které je odvozeno adjektivum „grouillant, -e“: de grouillantes fourmis – hemžící se mravenci.
- d) Všimněte si funkce barev v textu: jaune, vert, noir – co je v textu žluté, zelené, černé? Jakou náladu evokují barvy v kontextu básně?

#### 4. Didaktická interpretace textu

Text má ve studentovi vyprovokovat hodnotící postoj, nasměrovat jej k vnímání specifického rysu matematicko-permutační konkrétní poezie: výrazu zmnožené reality, vyjádřené např. permutacemi, jejichž smyslem je vyčerpání nevyužitých možností díla. Fascinaci nad permutacemi slovních druhů a spádem textu střídá pocit nelibosti při představě fungujícího mraveniště. Studenti obdrží otázky týkající se specifických vlastností kombinatorické poezie a racionální analýzou a pomocí kreativních postupů se pokouší odpovědět na následující dotazy:

- a) V kterém úseku textu především nalézáme experimentální kombinatorické postupy? Jak ovlivňují tyto postupy celkové vyznění textu?
- b) V čem se blíží Julišův text tradiční poezii? Které úseky naopak prozrazují, že se jedná o text experimentální?
- c) Představte si, jak probíhá podle jistého schématu hemžení v mraveništi. Všimněte si, jak se v textu Une parmi les marches triomphales slovní druhy proměňují v jiné, jak se dostává do pohybu původní obraz, optika událostí i sama gramatická stabilita materiálu. Co je dle Vás smyslem permutací?
- d) Vyhledejte náznaky *progresivní nepohody*<sup>6</sup> textu.
- e) Co evokují adjektivum mosazný (rouillée) a slovní spojení vítězný pochod (une marche triomphale), vítězný oblouk (l'arc triomphale) v kontextu organizovaného hemžení mravenců v mraveništi? Mravenci se pohybují podle striktního řádu, daného od přírody: proč obsahuje vykreslené hemžení mravenců současně nonsensový prvek?
- f) Najděte v textu básnickou figuru, tzv. anaforu, založenou na opakování shodného slova nebo skupiny slov na začátku za sebou jdoucích veršů. Jaký dojem tato figura v básni umocňuje, jak na Vás působí?

<sup>4</sup> Hiltzna (z němčiny e Hülse) značí kovové pláště od nábojů různých ráží.

<sup>5</sup> Jednou se jedná o větu jednoduchou, podruhé o souvětí s větou vztaznou.

<sup>6</sup> Tento text pochází ze sbírky Emila Juliše Progresivní nepohoda (1965).



## 5. Využití textů

a) vytváření vlastního literárního textu při větší míře řízenosti:

- kybertext z vlastního lexika

Pro tvorbu kybertextu je třeba stanovit obecnou formulaci větné konstrukce, do které jsou dosazovány výrazy, které jsou statisticky vybírány. Takto vzniklé stochastické (náhodné) básně jsou podobné básním vzniklým pomocí počítačového programu. Výrazy jsou napsány na samostatných lístečcích, rozdělených do několika osudí podle slovních druhů a jejich tvarů. Je vhodné, aby každé osudí obsahovalo maximálně deset výrazů. Texty je možno vytvořit i formou kooperativního psaní, resp. psaní ve dvojicích, jak se o to pokoušeli Hiršal a Grögerová (1967, 1993).

Vzor větné konstrukce (se strukturou podmínkové věty) zní:

*Jestliže* – činitelské substantivum – sloveso ve 3. osobě sg., *pak* – činitelské substantivum – sloveso ve 3. osobě sg.

Text je možno vylosovat a zaznamenat ve 2 – 3 osudích.

- kybertext z cizích literárních děl

Kybertext coby stochastický (náhodný) text lze vytvářet též z cizích literárních děl (z jejich úryvků). Inspirací by mohl být např. text B. Grögerové Morgensternova tajenka (1968, s. 60 [1966]) nebo text J. Hiršala a B. Grögerové Faulknerovo jablko (tamtéž, s. 60 [1962]).

- konstelace s variacemi

V konstelaci, jež se nachází na pomezí vizuální a kombinatorické poezie, je možno kombinovat libovolná slova, která by však neměla postrádat vnitřní souvislosti. Inspirací pro studenty může být konstelace brazilského autora J. L. Grūnewalda<sup>7</sup>. Lze zde využít podobnosti slovní zásoby mezi románskými jazyky (výrazy ve francouzštině a brazilské španělštině), což usnadňuje porozumění slov, z kterých je tato báseň vytvořena: solo, sol, só, sombra<sup>8</sup>.

b) vytváření vlastního literárního textu při menší míře řízenosti:

- tvorba libovolného matematicko-permutačního textu

Vytvořte libovolný kombinatorický text s vlastním lexikem a vlastní strukturou, kde byste využili matematické metody variace, kombinace či permutace<sup>9</sup>.

- volná produkce, jež souvisí bezprostředně s didaktickou interpretací textu o pochodu žlutých mravenců

Kdybyste mohli přepsat kombinatorický text o pochodu žlutých mravenců do formy příběhu, jak by vypadal? Lze vytvořit například příběh odehrávající se na pustém ostrově o dokonalé olympijské pořádané společnosti, která je ve skutečnosti totalitou, nebo válečný příběh.

<sup>7</sup> GRÜNEWALD [online]. [cit. 12. 9. 2009]. Dostupné z [http://www.antoniomiranda.com.br/poesia\\_visual/jose\\_lino\\_grunewald.html](http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/jose_lino_grunewald.html).

<sup>8</sup> Ve francouzštině existují obdobná slova *seul*, *soleil*, *seulement*, *ombre*; v českém překladu se jedná o slova *sám*, *slunce*, *pouze*, *stín*.

<sup>9</sup> Pokud si studenti tyto pojmy a postupy z matematické statistiky již nevybavují, necháváme na jejich samostatné rešerši si tyto kombinatorické postupy oživit.

- c) transpozice znakového systému
- podle environmentu – instalace do prostoru, schématu Krysího hnízda Miloslava Topinky (1990 [1970, náklad rozmetán]) se pokuste výtvarně znázornit črtu mraveniště E. Juliše, s nápisy ve francouzštině.
- d) Navštivte mediátéku Francouzského institutu nebo některou z poboček Francouzských Aliancí. Vyhledejte knihu Anthologie de la poésie tchèque contemporaine, 1945 – 2000 (2002), do které byl text Emila Juliše zařazen. Zapadá dle Vás tato báseň do výběru textů? Zjistěte, kdo je překladatel do francouzštiny Petr Král a která jiná díla francouzské literatury ještě přeložil.

## Fáze kvalitativního výzkumu IV : Realizace akčního výzkumu

### Struktura akčního výzkumu u jednotlivých výzkumných skupin

U popisu celého cyklu realizovaného akčního výzkumu respektujeme u jednotlivých výzkumných skupin následující strukturu. **Tuto strukturu opakujeme celkem čtyřikrát, ve všech výzkumných skupinách.**

1. **Charakteristika výzkumné skupiny:** název a sídlo fakulty a vysoké školy, ze které pocházela výzkumná skupina; studijní program, typ studia, forma a ročník studia, název oboru, název bloku a předmětu, v rámci něhož výzkum probíhal, období průběhu výzkumu, počet zúčastněných studentů; jazyková úroveň studentů dle Evropského referenčního rámce pro cizí jazyky
2. **Podmínky výzkumu a upřesňující informace o výzkumné skupině**
3. **Průběh výzkumu:**
  - a) **vstupní anketa:** výsledky vstupní ankety, závěry ze vstupní ankety (tyto též částečně měly vliv na další zacházení se samotnými metodickými fázovými postupy – zkoumali jsme předporozumění tématu konkrétní poezie; např. pod vlivem ankety u jasných znalostí vizuální poezie apollinairovského typu jsme následně vynechali motivační fázi u práce s konkrétní vizuální poezií).
  - b) **popis a analýza průběhu metodického fázového postupu** (průběh fází 1-4): průběh motivační fáze, fáze seznámení s textem, fáze analýzy a porozumění textu a didaktické interpretace textu
  - c) **popis a analýza produkce textů**, vycházející z fáze 5 metodického fázového výzkumu, tj. využití textu konkrétní poezie, které spočívalo v tvorbě vlastního textu metodou tvořivého psaní (s větší či menší mírou řízenosti), v práci s kulturními reáliemi, ve využití textu metodou tvořivé dramatiky, v jazykové hře atd. Samotné vytvořené texty a strukturované seznamy dle druhů konkrétní poezie jsou obsaženy v přílohách k disertační práci. Autory studenty vytvořených textů uvádíme pouze křestním jménem a zkratkou prvního písmene příjmení z důvodu ochrany osobních dat a etického aspektu a v neposlední řadě s ohledem na cíle výzkumu (nejde nám v první řadě o autorství textů, nýbrž o vztah textů k výzkumným otázkám a výzkumnému problému).

## **I. Akční výzkum na Literární akademii**

### **Charakteristika výzkumné skupiny<sup>1</sup>**

Název a sídlo fakulty vysoké školy, ze které pocházela výzkumná skupina: **Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého), Praha**

Typ studia: navazující magisterské studium

Forma: prezenční

Ročník studia: 5.

Název oboru: **Tvůrčí psaní – redakční práce**

Název bloku: povinné předměty – povinný základ

Název předmětu, v rámci něhož výzkum probíhal: Francouzština pro mírně/ středně pokročilé

Období průběhu výzkumu: **letní semestr akademického roku 2006/2007** (duben/ květen 2007)

Počet zúčastněných studentů: 16

Jazyková úroveň studentů dle Evropského referenčního rámce pro jazyky: A2/B1

### **Upřesňující informace o výzkumné skupině a podmínky výzkumu:**

Francouzština jako cizí jazyk byl ve skupině vyučován jako druhý cizí jazyk v předmětu Francouzština pro mírně/středně pokročilé.

---

<sup>1</sup> Údaje o názvech studijního oboru, bloku a předmětu vycházejí z oficiálního dokumentu Literární akademie s názvem Druhý cizí jazyk (francouzský, německý, ruský, španělský): náplň studijních předmětů. Materiály Literární akademie, Příloha č. 18, §4 odst. 1 písm. s. 1-3, 2007.

## Průběh akčního výzkumu ve výzkumné skupině na Literární akademii

Výsledky vstupní ankety:

1. Jedna studentka absolvovala školní docházku (základní a střední školu) v letech 1973 – 1986, ostatních 15 studentů v letech 1989 – 2002.
2. Studentům bylo jméno J. Koláře známé, a to proto, že na Senovážném náměstí na Praze 1 byla v době konání výzkumu Galerie Jiřího a Běly Kolářových.
3. Studenti texty V. Havla a J. Hiršala a B. Grögerové nerozpoznali, pouze uvedli, že se jedná o vizuální básně rozptýlené do prostoru.
4. Studenti uvedli jako vizuální poezii báseň La Colombe s tím, že se nemohli shodnout na jejím autorství (část z nich tvrdila, že autorem je G. Apollinaire, část, že P. Picasso). Ve skutečnosti existuje dílo La Colombe (Holubice) od obou autorů: u P. Picassa se jedná o výtvarné dílo, zatímco u G. Apollinaira o kaligram (celý název básně zde zní La colombe poignardée).
5. Pojem happening nebyl studentům neznámý, někteří z nich si vybavili výstavu autora happeningů Josepha Beuyse, která rok předtím probíhala v Muzeu na Kampě.
6. Pojmy konkrétní nebo experimentální poezie studentům explicitně známé nebyly.

Analýza a závěry vstupní ankety:

Z výsledků předvýzkumu, tj. vstupní ankety, jsme učinili následující analýzu a závěry, které jsme zohlednili i při následujícím výzkumu:

1. Až na jednu studentku ostatní studenti vychodili školní docházku (základní a střední školu) v době, kdy již byla konkrétní a experimentální poezie součástí učebnic a čítanek v rámci předmětu český jazyk a literatura.
2. Potěšujícím zjištěním bylo, že studenti reagovali na jméno Jiřího Koláře, zejména v kontextu výtvarného umění.
3. Česká konkrétní poezie námi vybraných reprezentativních autorů nebyla pro studenty známým jevem.
4. Konotace studentů o vizuální poezii se surrealismem a apollinairovským nadrealismem ukazují určité povědomí o tomto jevu.
5. Pro znalost akčního umění se ukázaly jako důležité dokumentace a jeho retrospektivní zařazování do sbírek výtvarného umění, byť taková dokumentace živé představení nenahradí.
6. Konkrétní nebo experimentální poezie nebyly pro studenty známé pojmy, byť se tyto v čítankách pro základní a střední školu objevovaly.

## **Průběh metodických fázových postupů ve výzkumné skupině na Literární akademii**

### **1. Fónická a fonetická poezie – průběh metodického fázového postupu**

#### **a) fónická poezie**

Úkol v motivační fázi, aby studenti předvedli, jak se smějí, vyvolal u této výzkumné skupiny směsici údivu, pobavení i pohoršení – studenti považovali zadání za stupidní úkol. Nakonec se někteří studenti osmělili a předvedli, jakými citoslovci se smějí. Když jsme poté skupinu vyzvali, aby totéž předvedla ve francouzském jazyce, rozhostilo se ve třídě ticho. Studenti si uvědomili, že Francouz se bude smát jinak než Čech. Teprve po rozdělení do čtyř skupinek studenti navrhli citoslovce jako a – a, o – o (paralely k českému ha ha, ho ho): správně usoudili, že vzhledem k tomu, že se h ve francouzštině nevyslovuje (neoznačuje žádnou reálnou hlásku), nebude ji obsahovat ani smích.

Význam textu se skrytým názvem Chant du chagrin se studentům podařilo vydedukovat i díky tomu, že text obsahuje slovo bondieu (čes. panebože) a dvojhlásky evokující zármutek. Zdařilá byla též didaktická interpretace textu pomocí metody tvořivé dramatiky: ani jeden z přednesů nebyl totožný, studenti vlastně báseň přednesem vytvořili, text se jevil ve své procesualnosti. Rovněž srovnání české a francouzské formy textu studentům ozřejmilo odlišnou hláskovou strukturu obou jazyků a odlišnou podobu citoslovcí pro tutéž situaci (aïe = au; euh = ehm).

#### **b) fonetická poezie**

Tvorba clusteru v motivační fázi se osvědčila, zvláště studenti na jazykové úrovni A2/B1 ERR profitovali z tvorby sémantického pole ve francouzštině k tématu politika. V době průběhu akčního výzkumu to navíc bylo navýsost aktuální téma pro Francii, kde tou dobou probíhaly prezidentské volby, z nichž výsledně vyšel Nicolas Sarkozy. Ve fázi analýzy a porozumění textu studenti na první pokus dešifrovali 70 – 80 % textu Un poussin sort de l'oeuf.

V didaktické interpretaci textu se studenti vyjádřili v tom smyslu, že básník zkrátil slova, protože je chtěl do textu skrýt, tak jako se skrývá politik za hradbu slov, řekne jen něco, hovoří ve zkratkách, heslech, ale podstatu zamlčí. Básník politice nedůvěřuje, poukazuje prý na zautomatizovaný jazyk a planá volební hesla a čtverec by mohl symbolizovat volební urnu, resp. útvar, ve kterém se promítají volební sliby a hesla.

Rytmická deklamace, resp. rytmizace slov básně měla u studentů této výzkumné skupiny kladnou odezvu, studenti využívali slovní zásobu z motivační fáze (zvláštním způsobem zde došlo k propojení motivační fáze a fáze využití textu).

### **2. Vizualní konkrétní poezie – průběh metodického fázového postupu**

Z časových důvodů jsme během akčního výzkumu pracovali s prostorovou poezií směřující k evidentní poezii a s piktogramy; fázový metodický postup s čistou prostorovou poezií a prostorovou poezií s důrazem na rytmické cítění jsme studentům fakultativně nabídli k domácímu prostudování.

#### **a) vizualní prostorová poezie směřující k evidentní poezii**

Uzlovou báseň Jiřího Koláře v motivační fázi převážně studenti nevnímali jako typ předmětné básně, tj. jako dílo-znak, ale jako dílo-věc, jako součást reálného světa. S její interpretací si příliš nevěděli rady a zajímavým se jevil i názor, že kdyby se nejednalo právě o uzly-smyčky, což prý působí destruktivně, bylo by vhodné zařadit takové dílo do obchodu se suvenýry.

Ve fázi analýzy a porozumění textu a didaktické interpretace textu studenti dešifrovali obsahy obou prostorových básní – tj. naissance de la poésie a déclin de la poésie. Dokázali pojmenovat procesualitu



a hybnost textu, avšak neshodli se na tom, jestli jsou ochotni jako recipienti dané básnické útvary přijímat jako poezii; vyskytly se názory, že se spíše jedná o grafickou hru písmen, o rébus bez hlubšího sdělného potenciálu. Teprve při otázce na dobový kontext vzniku Básní ticha zareagovali studenti zmínkou o cenzuře, o novinářském newspeaku a o ohrožení svobody slova, takže v tomto kontextu by dle nich básně Tout dire à nouveau/ naissance de la poésie a Tout dire autrement/ déclin de la poésie dávaly svůj smysl (jako reakce na zmiňované dobové problémy).

Co se využití textů týče, jedna studentka se pokusila o báseň – konstelaci (spíše o text na pomezí vizuální a tradiční poezie); dále jsme se setkali se dvěma texty vizuální prostorové poezie (v jednom případě písmeno M sloužilo jako výtvarný znak a zbytek textu obsahoval ucelené věty; ve druhém případě byl text utvořen z adverbii simulujících rozhovor na ulici). Ani jeden ze studentů se však při tvorbě textu nevzdal slov či slovních celků, resp. významů s nimi spojených.

## b) piktogramy

Vzhledem k všeobecné znalosti poezie Kaligramů G. Apollinaira (studenti v této skupině ihned rozpoznali text G. Apollinaira Srdce) jsme motivační fázi zúžili na připomenutí tohoto avantgardního žánru poezie a oživení povědomí o této sbírce jsme nechali na vlastním zvážení studentů před fází vlastní tvorby.

Z časových důvodů jsme nechali studenty, aby si zvolili, se kterým textem chtějí pracovat. Zvolili si text Bouteille proustienne, inspirovaný tématem vína a dílem M. Prousta, byť se jednalo o text lexikálně náročnější než text En Ballon. Téma vína a vinařství je zjevně zaujalo více. Poměrně jednoznačně vymezili v rámci konkrétní poezie pojem piktogram a na základě textu i pojem proud vědomí.

Ve fázi tvorby textů se pak dva studenti metodou kooperativního psaní nechali inspirovat textem Bouteille proustienne a následně vytvořili texty – piktogramy Baudelaire a Enivrez-vous 1 a Enivrez-vous 2 (dle vlastních slov jako „reklamní texty na víno a pití vína“).

Bez zajímavosti jistě není, že piktogram Baudelaire vystavěla dvojice studentů na kombinatorické metodě, a to izolací písmen ve slovech vin, poésie, vertu, vypůjčených z Baudelairova textu Enivrez-vous z Malých básní v próze.

## 3. Destatická poezie – průběh metodického fázového postupu

### a) destatická poezie imperativů

Ichichvory L. Nováka v motivační fázi budily zpočátku smích, pohrdání, pobavení a nedůvěru (podobně jako v ostatních výzkumných skupinách). Nakonec však studenti reagovali ochotně a spolupracovali: vyjadřovali se k tomu, jak by reagovali, kdyby se s takovýmto tvorem setkali v krajině (dostalo se nám odpovědí jako: *smál bych se, lekl bych se, schoval bych se, pozval bych ichichvora na výlet, vyfotil bych se s ním pod kaštany, zahrál bych si s ním šachy etc.*).

Ve fázi analýzy a porozumění textu studenti mezinárodní slova přítomná v textu Ecris bez námahy rozpoznali (un électrocardiogramme, un sismographe, un médium, des météorites, des constellation) a tato slova pak výrazně napomohla k porozumění básni na jazykové úrovni A2/B1 ERR.

Studenti bez větších potíží rozpoznali vztažné věty v textech destatické poezie imperativů a rovněž určili gramatickou formu imperativu. Na rozmanitost a originalitu překladu začátku textu Siffle však příliš nereagovali, proto jsme tuto část porozumění a analýzy textu dále nerozebírali, a přenechali jsme ji skupinám s vyšší jazykovou úrovní.

Úlohy ve fázi didaktické interpretace textu zjevně studenty zaujaly; studenti poukazovali na prvky absurdity obsažené v textech (na absurditu samotného počínání: vykolejení z logiky všednosti – hvízdání v márnici, v psinci, v tunelu etc.) a následně poměrně přesně definovali destatickou poezii (definici jsme nepožadovali v cizím jazyce).

Ve fázi využití textu 5 studentů ocenilo strukturní paradigma a přímo podle něj vytvořilo své texty, nebo se texty Siffle, Oublie a Ecris alespoň nechalo volně inspirovat (srov. dále).

### **b) návody, jak se chovat před obrazy a poezie receptů**

V motivační fázi destatické poezie receptů studenti jmenovali své oblíbené francouzské pokrmy (crème brûlée, croque-monsieur, croque-madame, salade niçoise, crêpes, galettes, omellette aux œufs, coq au vin).

Ve fázi analýzy a porozumění textu určili studenti gramatický druh či způsob přípravy daného pokrmu (tvar „à la“) a doplnili další příklady: s'habiller à la mode, s'habiller à la Française, chapeau à la mode, crème au chocolat.

Slovo inoxydable sice studenti rozložili na strukturní části (in-oxyd-able), avšak v této skupině nedokázali určit, že prefix in- značí zápor.

Studenti dokázali určit, v čem spočívá absurdita poezie receptů a poezie návodů, jak se chovat před obrazy, rovněž nonsensové prvky se ukázaly jako nosné pro připoutání pozornosti, důležité pro vnímání textu. Studenti si všímali i rytmického celku věty s obsazenými syntaktickými pozicemi; při výběru vzoru pro tvorbu vlastního textu však dávali přednost destatické poezii receptů před návody, jak se chovat před obrazy. Destatická poezie receptů svým vtipem a obsahem byla ženské části výzkumné skupiny přece jen bližší.

### **c) návody k použití a angažovaná poezie**

Ludický princip v modelu přepisu existujícího textu, jeho transformace se satirickými a groteskními prvky, se projevil zejména v textu Compare avec toi-même, který byl ostatně oblíben u všech výzkumných skupin. Jelikož zde studenti mohli uplatnit seberealizující prvek a do básně projektovat sebe sama, stala se tato báseň důležitým motivačním faktorem pro fázi vytváření vlastních textů.

## **4. Matematicko-permutační poezie – průběh metodického fázového postupu**

U motivační fáze jsme využili varianty b), tj. naladění na práci s Julišovým textem Une parmi les marches triomphales pomocí studentům známého textu francouzského básníka J. Préverta Chanson pour vous (1983, s. 65 [1955]). Studenti bez obtíží tvořili surrealistické metafory slunce a měsíce (např. le soleil est..., la lune est....)<sup>2</sup>, do francouzštiny je nicméně převáděli pomocí slovníku.

Studenti si matematicko-permutační poezii pro vlastní tvorbu příliš nevybírali – její forma jim připadala jako příliš exkluzivní a složitá. Inspiraci kombinatorickou poezií jsme posléze objevili u vytvořených textů vizuální poezie. Vlastní matematicko-permutační poezii, i když rovněž v kombinaci s vizuální poezií, jsme našli pouze u variant textu Destrukce klíče.

---

<sup>2</sup> Příklady vytvořených metafor:

Le soleil est:/ Slunce je:

- la clarté de l'univers/ světlo vesmíru

Le soleil était:/Slunce bylo:

- le Roi au 18e siècle/ byl král v 18. století

Le soleil ressemble:/ Slunce se podobá:

- aux oeufs au miroir/ sázeným vejcím

La lune est:

- une fleur d'eau/ vodní květina
- une orange splendide, mais pas mûre/ nádherný, avšak nezralý pomeranč

## Analýza produkce textů

Opět se ukazuje obliba textů, kde lze užít sémantiky slova (byť s absurdními konotacemi, včetně textů, blížících se próze), tj. textů, kde se poezie zcela nevzdává slova jako nositele významu a kde lze začlenit básnickou – ne pouze prostorovou – syntax.

Z celkového počtu 21 textů je více než polovina, tj. 11 textů, psáno formou destatické poezie imperativů, receptů a návodů. Studenty vytvořené texty destatické poezie imperativů jsou blízké happeningům (texty *Lettre*, *Sans problèmes*, *Livre*); většinou se striktněji drží nabízené šablony textu (což umožňovalo vytvářet texty na solidní jazykové úrovni i při mírné pokročilosti ve studiu francouzštiny jako cizího jazyka – např. texty *Peins*, *Oublie* a *Menu*). Zvláštní zastoupení mají texty s užitím řady substantiv a adjektiv (destatická poezie receptů) nebo infinitivů (destatická poezie návodů, jak se chovat před obrazy). Nabízená struktura textů napomohla studentům vytvářet originální texty s minimem gramatických chyb.

Jako mimořádně oblíbené a kreativní se v této výzkumné skupině jevily texty vizuální poezie, zejména piktogramy. Právě na nižším stupni osvojení francouzštiny jako cizího jazyka tyto skýtaly možnost obrazově vyjádřit jazykové sdělení, často s minimem slovní zásoby, a realizovat jej formou nelineární syntaxe.

Texty fónické a fonetické poezie a poezie matematicko-permutační skupině vyskytují spíše sporadicky. Jedním z možných vysvětlení je, že zdánlivě jednodušší texty jsou ve skutečnosti těmi složitějšími; aby čtenář mohl přistoupit na analytickou hru konkrétní poezie, musí mít poměrně solidní znalosti o daném cizím jazyce, o jeho gramatické struktuře (fonetické, lexikologické, syntaktické).

### 1. Destatická poezie

#### 1.1 destatická poezie imperativů

Texty destatické poezie imperativů jsou u řízené produkce studentů ve výzkumné skupině v blízkosti angažované poezie a mnohdy se rozdílly mezi oběma žánry stírají. Text *Lettre* (Dopis) je návodem, jak si posílat dopisy po řece; text *Livre* pak vyzývá, jak komunikovat s knihou, text *Sans problèmes* je zase návodem, jak se zbavit svých problémů (Napište na roli toaletního papíru vše, co Vám způsobuje utrpení, a zavěste papír na strom a dívejte se, jak Vaše problémy vlají ve větru<sup>3</sup>; překlad do češtiny L.D.).

Texty *Peins* (Kresli) a *Oublie* (Zapomeň) napodobují invenčním způsobem strukturu textů L. Nováka; struktura vztažné věty *peins comme....* (kresli jako....) a *oublie.... qui....* (zapomeň na...., který/co....) se ukazuje jako podnětná pro imaginaci písičného.

#### 1.2 destatická poezie návodů, jak se chovat před obrazy

Autor si zvolil jako námět pro svůj oblíbený obraz od Clauda Moneta *Le pont d'Argenteuil* (1874) a vytvořil svérázný návod, jak se chovat před obrazem mostu přes Seinou v městečku Argenteuil: „Mít s sebou rtěnku/pomalovat si červeně ruce/dělat pohyby jako želva.“

#### 1.3 destatická poezie receptů

Destatická poezie receptů se v této výzkumné skupině pohybuje na škále od textů s černým humorem k milostným básním.

Recept  **Poule relevée à la Helena V.** (Pikantní slepice podle Heleny V.) je nápadný surrealistickým vyzněním a absurdním humorem – konečným výsledkem je absurdní asambláž, pokrm, jež má konzument nakonec vyhodit z okna.

Do textu  **Menu** autorka vkládá slovní zásobu z běžné mluvy v poetickém kontextu; jedná se o milostnou báseň, kde lyrické já představuje sebe sama v rozličných částech menu. Nevyhýbá se ani

---

<sup>3</sup> Není-li uvedeno jinak, jsou dále překlady citací básní v češtině našim autorstvím; přeložili jsme dané pasáže z důvodu lepší srozumitelnosti uváděných příkladů.

přirovnání a metafoře (např. předkrm: mé čokoládové oči, mé medové vlasy; nápoj: mé minerální slzy, má červená krev). Autorka vhodně začlenila do poetického textu dovednost vyjádřit ekvivalentně ve francouzštině pozici adjektiv, vyjádření přívlasků atd. (mes cheveux au miel – mé medové vlasy etc.).

Text **L'Eloignement** (Odcizení) je výpravným příběhem o vzdálení se dvou lidí, napsaný jako „recept na odcizení“ – na jednotlivých řádcích, které jsou složeny výhradně ze substantiv, jsou vyjmenovány spádem slov fáze vzdálení se dvou blízkých lidí, končící odchodem jednoho z nich. Text připomíná obdobu básně J. Préverta *Le déjeuner du matin*, avšak formou destatické poezie a bez slovesných tvarů.

V Předkrmu – surrealistickém třířádkovém výjevu – máme vypít slánkou nápoj z hrnku bez ouška. **Menu à la Cossette de la République de Banane** je složeno z nesouvisejících předmětů (jedná se o asambláž ze dřeva starého nábytku, sbírky poezie, tenisek s tkaničkami etc.), kterou máme nakonec zalít vodou z rozbité vázy. Vliv výtvarné tvorby Jiřího Koláře, se kterou se studenti seznámili během metodického postupu s vizuální konkrétní poezií, je zde patrný.

## 2. Vizuální poezie

### 2.1 vizuální poezie prostorová

Autorka využila zdvořilostních frází z učebnice francouzštiny a vět s komunikativní funkcí výpovědi pro vyjádření váhání, souhlasu a nesouhlasu, aby vytvořila vizuálně-prostorový text s názvem **Une méprise** (čes. Pohrdání). Studentka znázornila vyprázdňenost jazykové komunikace, formálních zdvořilostních frází; text má sugerovat dialog dvou osob, umístěný do prostoru stránky. Báseň končí pointou *Chacun est artisan de sa fortune* (čes. Každý svého štěstí strůjcem).

**M-vie** je vizuálně-prostorovým textem, který napsala studentka s křestním jménem Martina. Text byl volně inspirován Kolářovou básní **Compare avec toi-même**; nápadná je grafická stránka textu – tučně zvýrazněné velké písmeno M, uvádějící v každé řádce jinou (auto)biografickou skutečnost, mající však obecnější charakter, neboť se obrací ke čtenáři pomocí přívlastňovacích zájmen, která mají kontaktní funkci (*la Marmelade sucre ton humeur; le Médecin guérit ta maladie* etc.). Báseň připomíná svou formou též životopis, resp. parodii na něj.

### 2.2 vizuální poezie prostorová s prvky lettrismu

Vizuální báseň **Méth-Ode de Swann** připomíná typografický rébus, ke kterému hledá čtenář sémantický klíč. Čtenář je podroben jazykové hře autorky textu – má dešifrovat slova Odetta (což je vlastní jméno), dette (dluh), ode (óda), Odysée (Odysseus, vlastní jméno), exode (vyhnanství, odchod), ex-Ode (minulá, bývala óda nebo Ode jako jméno). Podle vlastního komentáře autorky poetické kreace je v textu skryta inspirace románem Marcela Prousta *Hledání ztraceného času*, resp. dílem nazvaným *Swannova láska*, kdy se hrdina díla Swann, člověk vzdělaný a ušlechtilý, zamiluje do ženy se špatnou pověstí, Odetty de Crécy. Interpretace vizuální básně *Méth-Ode de Swann* je otevřená, jedná se o uměleckou hru, též o piktogram, neboť tvar básně připomíná labuť (a jméno Swann znamená v angličtině právě labuť).

### 2.3 vizuální poezie prostorová – ideogram

Do ideogramu s prvky permutace **Vlasy/Cheveux** ve dvojjazyčné podobě (česky a francouzsky) autorka vložila prvky vizuální a kombinatorické, aby naznačila pohyb v básni – vanutí větru i proces rozfoukání vlasů. Báseň je napsána formou nelineární syntaxe. Invenční překlad textu z češtiny do francouzštiny naznačuje autorčinu schopnost vystihnout ekvivalentně v obou jazycích sdělovaný obsah. Motivací autorky k napsání textu byla dle jejího komentáře i osobní zaujatost tématem, neboť v době tvorby textu se studentka zabírala osobně vlasovým modelingem.

## 2.4 vizuální poezie – piktogram

Texty **Baudelaire, Enivrez-vous 1** a **Enivrez-vous 2** (s podtituly Verre Baudelairien) můžeme řadit co se formy týče k textům vizuální poezie. Jedná se o text autorské dvojice – o piktogramy (forma číše je spojena s obsahem slova víno). Inspirací se autorům stala báseň v próze Enivrez-vous ze sbírky Malé básně v próze Ch. Baudelaira (1997 francouzsky, s. 65), kterou autoři citují na samotném začátku, před uvedením svých poetických kreací – autoři tak pracují s principem intertextuality, nově pojmají již existující báseň.

V textech **Enivrez-vous 1** a **Enivrez-vous 2** (čes. Opíjejte se 1 a Opíjejte se 2) se dále dají postřehnout pokusy o permutaci: v textu Enivrez-vous si autoři pohrávají s citátem z Baudelairovy básně (člověk se má dle Baudelaira opíjet poezií, ctnostmi a vínem; tato tři slova pak studentská autorská dvojice kombinatoricky v básni zpracovává). V textu Enivrez-vous 2 pak studenti zacházejí s entropií samotného imperativu enivrez-vous. Textura se postupně vytrácí zužujícím se tvarem číše až na jediný grafém.

Autoři k textu **Baudelaire** připojují titulky *Baudelaire – plus qu'un vin*; k textu **Enivrez-vous 2** titulky *Baudelaire. Un cognac*, čímž do obou básní vnáší zřejmý významový podtext, že se jedná o texty reklamní. Tímto autorská dvojice vybočila z formy pouhého piktogramu a jejich pokus o konkrétní poezii se tak spíše posouvá k avantgardnímu předchůdci tohoto druhu poezie, k poetismu. Text má i skrytý ironický rozměr, zachází s nadsázkou, paroduje již existující reklamy na alkoholické nápoje.

## 2.5 vizuální poezie – konstelace

Báseň **Mariage** je založena na obměně – variacích 4 slov (vert, rouge, treflés, carreau – zelená, červená, se čtyřlístky, s čtyřúhelníkem), která značí buď barvu, nebo vzor na svatebním přehození (jak je naznačeno názvem básně; Mariage, svatba), nebo během karnevalu (jak je naznačeno veršem: j'ai boa et tu es roi – mám převlek a ty jsi král). Tato báseň se blíží konstelaci, ale nese i prvky tradiční poezie (užitím rýmu a metrické normy), dále pak prvky nonsensové.

## 3. Matematicko-permutační poezie – piktogram s permutací

Text **Destruction d'une clé** (Destrukce klíče) je piktogramem - důvtipnou kombinatorickou hrou. Do estetického objektu (tvaru klíče) je vložena věta „la clé pour ouvrir la porte de liberté est la deconstruction“, tzn. klíč k otevření dveří svobody je dekonstrukce, se kterou je v následujících variantách téhož klíče pracováno dvěma způsoby:

- písmena jsou rozptýlena do prostoru, dochází ke kombinatorickému přeskupování písmen, které nabízí dojem samopohybu textu
- dochází k rozpadu a mizení, zániku celku textu

Autor textu naznačuje filozofický kontext svého počínání, a tím je Derridova dekonstrukce a teorie poststrukturalismu. Slovo je osvobozeno z hranic daných tvarem klíče tím, že je rozkládáno, podléhá pravidlům kombinatoriky a mizí ze stránky.

## II. Akční výzkum na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

### Charakteristika výzkumné skupiny<sup>1</sup>

Název a sídlo fakulty vysoké školy, ze které pocházela výzkumná skupina: **Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha**

Studijní program: **Učitelství pro střední školy**

Typ studia: navazující magisterské studium

Forma: prezenční

Ročník studia: 5.

Název oboru: **Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro ZŠ a SŠ – francouzský jazyk (dvouoborový)**

Název bloku: povinně-volitelný předmět

Název předmětu, v rámci něhož výzkum probíhal: **Expréssion écrite III** (Písemný projev ve francouzštině III)

Období průběhu výzkumu: **zimní semestr akademického roku 2007/2008** (listopad – prosinec 2007)

Počet zúčastněných studentů: 20

Jazyková úroveň studentů dle Evropského referenčního rámce pro jazyky: C1/C2

### Upřesňující informace o výzkumné skupině a podmínky výzkumu:

Z celkového počtu 20 studentů se vyskytly ve skupině následující kombinace předmětu francouzský jazyk a literatura s těmito předměty:

- francouzština – čeština (4 studentky)
- francouzština – angličtina (4 studentky)
- francouzština - němčina (3 studentky)
- francouzština – dějepis (3 studentky)
- francouzština – matematika (1 student)
- francouzština – společenské vědy (3 studentky)
- francouzština – tělesná výchova (2 studentky)

Ve výzkumné skupině zcela chyběly např. kombinace francouzština – umělecké výchovy (výtvarná výchova, hudební výchova), neboť katedra francouzského jazyka a literatury tyto studijní kombinace ve sledovaném ročníku neotevřela.

Výzkum jsme provedli ve skupině externě, na pozvání a s laskavým souhlasem vedoucí semináře, neboť v této skupině jsme nevedli pravidelnou výuku.

Kontaktní simulace výuky trvala 3 vyučovací hodiny v listopadu 2007; na domácí samostudium a samotné napsání vlastních textů bylo studentům poskytnuto časové rozmezí tří týdnů.

---

<sup>1</sup> Údaje o názvech studijního programu, oboru a předmětu vycházejí ze sylabů Katedry francouzského jazyka a literatury Pedf UK, přístupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kfj1>, cit. 28. 11. 2007.



## Průběh akčního výzkumu ve výzkumné skupině na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

Výsledky vstupní ankety:

1. Všech 20 studentů absolvovalo školní docházku v letech 1990 –2003.
2. a) Při vyslovení jména Jiří Kolář se třem studentkám vybavil pojem koláž, jedna studentka si vzpomněla, že se „jakýsi“ Jiří Kolář autorsky spolupodílel na vyprávění o Enšpíglovi. Jedna studentka připomněla výstavu, která se konala „před pár lety v galerii u Křížkovy fontány na Praze 7“.  
b) Ladislav Novák byl pro přítomné studenty neznámým autorem.  
c) Ani na jména Josef Hiršal a Bohumila Grögerová studenti nereagovali.
3. Texty V. Havla a J. Hiršala a B. Grögerové nebyly studentům známé; studenti neurčili ani autory, ani názvy textů. Pouze udávali souvislost s francouzskou vizuální poezií konce 19. století.
4. V souvislosti s pojmem vizuální poezie si studenti vybavovali jméno Guillaumea Apollinaira a ponejvíce jej přiřazovali ke směru surrealismu nebo dadaismu.  
Jedna studentka vyslovila jméno Mana Raye, avšak nedokázala jej zařadit ani k uměleckému směru, ani si nevybavovala žádné konkrétní dílo tohoto autora.
5. Na pojem happening studenti nereagovali, po chvíli ticha se jedna studentka z kombinace francouzština – angličtina ozvala s překladem tohoto slova do češtiny („akce“), avšak pod tímto pojmem si neuměla nic představit.
6. Pojmy konkrétní nebo experimentální poezie byly studentům zcela cizí.

Analýza a závěry ze vstupní ankety:

Z výsledků předvýzkumu, tj. vstupní ankety, jsme učinili následující analýzu a závěry, které jsme zohlednili i při následujícím výzkumu:

1. Studenti vychodili školní docházku (základní a střední školu) v době, kdy již byla konkrétní a experimentální poezie součástí učebnic a čítanek v rámci předmětu český jazyk a literatura.
2. Potěšujícím zjištěním bylo, že studenti reagovali na jméno Jiřího Koláře, ovšem nikdo z nich si neuvědomoval souvislost s předmětem, který studují, nikdo nespojoval jeho jméno s Francií ani s bohatým literárním, resp. kulturním vlivem, který měla francouzská kultura na Kolářovo dílo. Jména L. Nováka, J. Hiršala a B. Grögerové byla pro studenty neznámá, a to dokonce i pro studentky s kombinací studijních oborů francouzština – čeština.
3. Ani při opačném postupu zjišťování obeznámeností s texty konkrétní poezie, tj. od konkrétního textu k žánru a autorství, jsme se nesečkali s obeznámeností o tématu, s předchozí zkušeností s tímto typem textu. Jméno Guillaumea Apollinaira studenti spojovali s určitými avantgardními proudy, avšak místo kubofuturismu se jim spíše vybavovaly ostatní příbuzné směry, jméno Man Ray existovalo spíše izolovaně v souvislosti s tímto druhem (vizuální poezie), bez možnosti vybavit si konkrétní artefakt nebo umělecký směr. Jiného představitele vizuální poezie v dějinách literatury žádný ze studentů nebyl schopen jmenovat.
4. Happening byl pro studenty neznámým pojmem, sami se žádného happeningu neúčastnili.
5. Konkrétní nebo experimentální poezie nebyly pro studenty známé pojmy, byť se v čítanekách pro základní a střední školu objevovaly. Tento závěr však není jen negativní: tato neznalost byla i jistou výhodou v tom smyslu, že studenti neměli během akčního výzkumu k textu žádná předporozumění ani předsudky.

## **Průběh metodických fázových postupů ve výzkumné skupině na Pedagogické fakultě**

### **1. Fónická a fonetická poezie – průběh metodického fázového postupu**

#### **a) fónická poezie**

V textu Zpěv hoře (Chant du chagrin) si studenti všimli funkce interpunkčních znamének, vyjadřujících v básni zármutek (potýkáme se zde s cestou od citoslovcí k interpunkčním znaménkům, k předsémiotickému stavu ticha).

Studenti si též kladli otázku, jakými směry by měli „číst“ Zpěv smíchu a Zpěv hoře, když je báseň rozložena na stránce. Všimli si též různých podob citoslovcí v češtině a francouzštině.

#### **b) fonetická a vizuálně-fonetická poezie**

Studenti zdůraznili možnost zneužitelnosti jazyka, volebních hesel, volebních slibů. Jako slovní zásobu pro rytmický řetězec (pro rytmickou deklamaci) si studenti nakonec zvolili téma blízké politice – ekologii.

Studenti shledali jako nejzajímavější text Un poussin sort de l'oeuf (vizuálně-fonetickou poezií) a reinterpretovali jej: jedna studentka ve fázi produkce textů zachovala i název textu a do textového vzoru vložila skrytá slova – adjektiva provázející vztah.

### **2. Vizuální poezie – průběh metodického fázového postupu**

#### **a) čistá prostorová poezie a prostorová poezie s důrazem na rytmické citění**

V motivační fázi jsme představili studentům vizuální báseň – písmeno M Jindřicha Heislera. Navazovalo seznámení se s textem prostorové poezie i + e Pierra a Ilse Garnierových. Reakcí na text – typogram i + e byla směsice podivu a smíchu; oproti básni J. Heislera M se dle studentů jedná o značné zjednodušení; nechápali, proč by tento výtvar měl být považován za umění. Podobné rozpaky někdy prý zažívají v galerii moderního umění, kde je za výtvarné umění vydávána kdejaká abstrakce nebo plocha natřená na červeno.

Ve fázi didaktické interpretace při zmínce o lettrismu zazněly rovněž spíše zamítavé reakce, podle studentů se jednalo o hru s písmenky, vhodnou převážně pro 1. stupeň základní školy. Pozoruhodnou shledávali pouze otázku, zdali hlásky e, i mají stejné kvality v češtině a francouzštině.

#### **b) vizuální prostorová poezie směřující k evidentní poezii**

V motivační fázi při setkání s Uzlovou básní J. Koláře studenti shledali tuto morbidní, tajemnou, evokovala jim intelektuální sebevraždu (forma smyčky – uzlu v básni).

Při didaktické interpretaci textu studenti u básní, u kterých neznali název, vymysleli po rozluštění slovních spojení naissance de la poésie a déclin de la poésie tuto dichotomii názvů: l'aube – la crépuscule; le jour naissant – la nuit tombante; la vie – la mort; l'alouette – le hibou; l'apparition – la disparition; apparaître – disparaître.

#### **c) vizuální poezie – piktogramy**

Jelikož byli studenti na jazykové úrovni C1/C2 (a tudíž jsme se nepotýkali při práci s piktogramy s jazykovou bariérou), pracovali jsme s oběma básněmi (Bouteille proustienne a En Ballon). K tématu

vinařství ve fázi analýzy a porozumění textu studenti soustředili výrazy typické pro oblast vinařství, které vyhledali v básni, a doplnili dalšími výrazy ze slovníků Le Petit Robert a Larousse<sup>2</sup>.

Studenti určili syntaktickou podobu básně: formu proudu vědomí (nápodobu proustovského dialogu) a formu piktogramu. Oblíbili si též typ textu básni – obrazů, neboť podtrhoval sémantický aspekt vizuálně komponovaných slov a tento typ si také ponejvíce vybírali k vlastní textové produkci.

### 3. Destatická poezie - průběh metodického fázového postupu

V této skupině se studenti byli schopni zamyslet nad českou a francouzskou verzí textu Siffle, zejména nad jeho začátkem a odlišnými způsoby vyjadřování způsobu ve francouzštině (ekvivalenty vyjádření způsobu jsou ve francouzštině zcela jiné: např. hvízdej na rty – siffle en tirant la langue – je přeloženo pomocí gérondivu - přechodníku).

Velké oblíbenosti se opět dostalo poezii receptů; došlo zde ke zvláštní kombinaci aluzí na výtvarné umění v poezii receptů (Dalí, Hollar, Zrzavý), a to v souvislosti s recepty na pokrmy, nikoli na samotné návody, jak se chovat před obrazy.

U poezie receptů studenti v této skupině reagovali na tvůrce Jeana Arpa i na Raoula Hausmanna, jména jim byla známa z literární historie (z kontextu dadaistické tvorby), proto i rychle určili tento umělecký směr dle struktury básně.

Tzv. destaticčnost (neukončený charakter) v poezii imperativů má dle názoru této výzkumné skupiny charakter asociací.

### 4. Matematicko-permutační poezie - průběh metodického fázového postupu

Vzhledem k vyšší jazykové úrovni studentů v této skupině ve fázi analýzy a porozumění textu byli účastníci výzkumu bez potíží schopni určit syntaktické konstrukce (věta jednoduchá versus souvětí s vedlejší větou vztahnou) a též slovesnou formu, ze které je odvozeno adjektivum grouillant, - e (hemžící se) – jednalo se o přičestí přítomné, tj. participe présent.

Studenti určili přesně místa v textu, která se blíží tradiční poezii a místa blízcí se experimentální poezii (vytvořené metodou permutací), vyhledali v textu anafory (žlutí mravenci; žlutá představa; žlutá záplava). Všimli si posunu s gramatickou stabilitou materiálu. Vyjádřili názor, že organizované hemžení mravenců odkazuje na vojenský řád, vojenskou disciplínu.

Zazněly názory, že se studentům text vyloženě nelíbil, že se při práci s ním cítili nepříjemně, úzkostně, nepohodlně: zde bychom mohli hovořit o dosažení autorské intence u čtenáře, neboť přesně s tímto cílem byl text ze sbírky Progresivní nepohoda koncipován autorem.

Studenti shledali text permutační poezie příliš obtížným na to, aby vytvářeli kybertext z vlastního lexika nebo z lexika z cizích literárních děl.

---

<sup>2</sup> Z textu studenti vyhledali tyto výrazy týkající se vína: la clémence, le pollen de la fleur, les vendages, la peau du raisin, distiller, la quintessence des tanins colorés, le règne minéral, le règne végétal.

Nad rámec textu utvořili studenti toto lexikální pole: l'appellation, l'arôme, le bouchon, le cépage, l'acidité, musqué, la pinote, le saveur, le goût, la sensation, sec, le rouge, le blanc, le rosé, la fermentation.

## Analýza produkce textů

Na otázku, proč si studenti vybírali zejména vizuální či vizuálně-fonetickou poezii, studenti odpovídali, že je v ní uplatněn princip hravosti. Potud pro výzkum potěšující odpověď – avšak některé kreace vizuální poezie působí poněkud neinvenčně, samoučelně, ve stylu hlavně něco napsat. Při bližším ohledání situace vyplynulo, že studenti si vybírali tento druh textu někdy ne proto, že oni sami by byli uchvázeni poetickou hrou, ale protože se domnívali, že se od nich očekávají hravé typy textů, jelikož jsou studenty pedagogické fakulty, a tudíž by oni sami měli ve svém budoucím povolání uplatnit kreativní a hravý princip, a tyto přístupy bylo možno nejsnáze a nejzřetelněji uplatnit právě v tvorbě textů vizuální poezie. Na otázku, zdali oni sami by konkrétní poezii ve výuce využili, odpovídali anonymně, že spíše ne, přestože oni sami postupovali se zaujetím při tvorbě textu, neboť se domnívají, že při výuce francouzštiny jako cizího jazyka je třeba se věnovat zejména výuce jazykové (praktické) složky. Další překážku pak viděli v tom, že jejich budoucí studenti většinou nebudou nejspíš na takové úrovni, aby se s nimi dalo pracovat s literárními texty, natož nějaký literární text samostatně psát.

### 1. Vizuální konkrétní poezie (básně-obrazy)

Text **Le ballon et la balle** prozrazuje inteligentní nápad v oblasti vizuální poezie, kde autorka textu paroduje heslo Francouzské revoluce *liberté, égalité, fraternité*: slovo *liberté* (svoboda) náleží jen většímu balónu, čímž komicky působí slova *égalité* a *fraternité* (rovnost a bratrství), která jsou napsána mezi větším a menším balónem. Z kontextu je pak logické, že balón (*le ballon*) je nadřazen míčku (*la balle*), což napovídá i název textu.

Vizuální text **Arbre** (Strom) je na ekologické téma. Na obrys stromu je zaznamenána slovní zásoba vztahující se k přírodě (fauna, flora), uvnitř textu jsou slovesa v infinitivu, vyjadřující úctu k přírodě (*Sauver! Estimer! Protéger!* etc.).

**Homme idéal** (Ideální člověk nebo muž) je popsán tak, že adjektiva charakterizující vlastnosti ideálního muže jsou vepsána do obrysu lidské postavy.

**La chanson préférée** (Oblíbená písnička) je zase ztvárněna formou houslového klíče, do jehož obrysu autorka skryla slovní zásobu vztahující se k tématu hudba.

Do piktogramu **Aimer** – obrysu srdce je vepsáno vyznání lásky (*je t'aime*). Téma – průběh vztahu - je ztvárněno různou interpunkcí od vykřičníku, přes tečku až k otazníku, což připomíná poetiku Havlových Antikódů.

Text **La vie** tvarem napodobuje křížovku. Celý dešifrovaný text zní *Les vies des hommes dans le monde entier sont enlacées comme les mots dans les mots croisés* (Životy lidí po celém světě jsou propojeny jako slova v křížovce). Tato proklamovaná propojenost je v básni-obrazu znázorněna i graficky.

Vizuálně znázorňuje oko text **Mon oeil** (Mé oko), do kontur řas, obrysu oka a panenky je vepsána slovní zásoba vztahující se k tématu vidění a očí.

Do textu s prostým názvem **P** autorka vypsala svá oblíbená slova vztahující se k písmenu P, ovšem provedla subjektivní výběr při práci se slovníkem. Podle samotné autorky by se mohlo jednat o estetický reklamní text.

Text **Le Monde** (Svět) je znázorněn jako otazník, do něhož je vždy vypsána jedna lidská vlastnost kladná a pak její opak, antonymum. V textu je pak skryt anagram, slovo **LA VÉRITÉ** (pravda).

Anagram nacházíme i v piktogramu – vykřičníku **Banlieue** – toto slovo je skryto do slov vztahujících se k problémům na velkoměstské periférii (rasové problémy a problémy s bezpečností – slova jako *violence, radical, race*, tj. násilí, radikální, rasa).

Do obrysu písmen **La VILLE** jsou vepsána podstatná jména vztahující se k životu ve městě. Je to graficky zajímavý text.

Vizuální text **Bateau de vie** (Lod' života) je příběhem od narození ke smrti. Do obrysu lodi je zaznamenán příběh, spíše vnitřní, proustovský monolog, nikoli automatický text. Text je jakýmsi jinotajem, podobenstvím, obsahuje metafory (žraloci značí nebezpečí života), nechybí ani lyrické já, text je stylizací.

## 2. Vizualně - fónická a vizualně - fonetická poezie

### 2.1 vizualně-fónická poezie

Text **La pluie** (Děšť) se vyskytuje v produkci textů dvakrát. Poprvé jako vizualně-fónická poezie (čtenář zjistí, jak zní francouzský déšť, resp. jak prší); jedná se o jistý tanec v dešti, o inspiraci Kolářovým Zpěvem smíchu. Do obrysu mraku je vepsán automatický text (text je psán výhradně malými písmeny, interpunkce buď zcela chybí, nebo je částečná). Druhý text o dešti má totožný název, jedná se o piktoqram – obrys deštníku, na který dopadají kapky - písmena slova La pluie. V obou básních dochází k jisté synestézii – smyslové kumulaci (vizuální a sluchový vjem).

### 2.2 vizualně-fonetická poezie

Studenti – budoucí učitelé francouzštiny si ponejvíce pro samostatnou produkci volili texty vizualně-fonetické konkrétní poezie. Jazykový materiál byl většinou redukován na několik slov; typickým znakem pro výstavbu těchto textů je stereotypní opakování nebo obměny jednotlivých či několika málo slov, která zastřešují výrazy nebo jejich části, vložené do textu.

Nejčastějším inspirativním textem se stal text J. Koláře *Kuře se klove* (fr. *Un poussin sort de l'oeuf*), resp. jeho struktura.

Textem J. Koláře je inspirován text **Tic – tac**, simulující tikání hodin (odtud slova rytmu tikání hodin). Do rytmu tikání hodin jsou vkládána skrytá slova, která souvisí s rozměrem času: *éphémère* (pomíjivý, prchavý), *futur* (budoucí), *vitesse* (rychlost), *vieux* (starý), *souvenirs* (vzpomínky), *action* (děj), *jeunesse* (mládí), *oubli* (zapomenutí), *histoire* (příběh), *éternité* (věčnost). Text je jakoby nezáměrným intertextem pro text J. Koláře *tic-tac* (1965).

Text **La parole du monde aujourd'hui** má též obdobnou strukturu jako text J. Koláře *Kuře se klove*. Autorka rozkládá slova na slabiky na základě kombinatorického principu (*BlaNCHIR*, *ACCABlaNT*, *BlaGUE*, *BlaNC*, *blARGENT*), kdy se formou poetické etymologie čtenář má dobrat principů vyprázdněné komunikace.

Textový vzor **Un poussin sort de l'oeuf** jedna ze studentek zachovala poměrně věrně, včetně názvu textu. Využila zájmen *Il* a *Elle* (on a ona), do nichž pak vložila torzovitá slova zobrazující vztah dvou lidí: *amour* (láska), *amitié* (přátelství), *partenaire* (partner), *fidélité* (věrnost), *générosité* (velkorysost), *jalousie* (žárliivost), *mensonge* (lež), *trahison* (zrada), *superficiel* (povrchní). Čtenáře jistě napadne jistá podobnost s Havlovými texty ve sbírce *Antikódy*.

Text bez názvu s anagramem **L'Etat** je rovněž textem vycházejícím ze vzoru Kolářova textu *Kuře se klove*, tentokrát s podtextem fungování státu (opakována ve vizuálním obrazci jsou mechanicky slova jako *les gens* - lidé, *les écoles* - školy, *le travail* - práce, *les maisons* - domy, *les entreprises* - podniky).

## 3. Fónická poezie

Text **Salut** je v blízkosti poezie *Antikódů* V. Havla. Patrná je i inspirace fónickou poezií J. Koláře, konkrétně *Zpěvem smíchu*. Tento nápaditý text nás uvádí do setkání na ulici, znázorněného citoslovci a částicemi (*hein!*, *salut*), které jsou rozloženy tak, aby bylo zřejmé, že jde o komunikaci dvou osob na ulici.

Hříčkou se znělostí hlásky R je text **Futur**. Zvuk hlásky R lemuje z obou stran ve vizuálním obrazci slovesa, která obsahují hlásku R a vztahují se k tématu budoucnost, i když jde spíše o hříčku bez hlubších významových souvislostí (*antonyma acquérir – envoyer* etc.).

## 4. Destatická poezie

### 4.1 destatická poezie imperativů

Destatická poezie imperativů byla zastoupena pouze jedním textem, a to textem **Chuchotte** (Šeptej nebo Vyslov šeptem). Autorka respektuje formu básně, inspirovanou L. Novákem, a vkládá do této formy vlastní obsah. Jedná se současně o návod k použití, jak využít troubu na pečení: „(...) vyhotov



sněhovou kouli/ kup si troubu a/ nech ji puštěnou do noci/ neboť nevíš, odkud se vyvalí tvá sněhová koule (...) <sup>3</sup>“.

#### 4.2 destatická poezie receptů

Texty vytvořené studenty svědčí o osobní zaujatosti formou i tématem: studenti do textů včlenili své zájmy a znalosti, osobnosti, ke kterým psali recepty, si sami vybrali, což se ukázalo jako silný motivační faktor, jako příležitost pracovat s uměleckými díly, která studenty oslovila.

V textu **Le petit pois à la Zrzavý** (Hrášek podle Zrzavého) autorka použila poměrně složitou a neobvyklou slovní zásobu, plnou aristokratické stylizace; neuvedla však, na jaké dílo nebo díla od malíře Jana Zrzavého její báseň navazuje (motivy typické pro Zrzavého obrazy se někdy míjejí s těmi využitými v básni – např. střápec z kulíšku, osmahlá kost etc.).

**Mélange de légumes de monsieur Hollar** je melancholickým chodem (1 plátek neštěstí, 1 litr smutných slz), smíchaným se zeleninou, masem a konzervovanou zeminou. Autor textu překvapuje závěrečným návodem, jak servírovat daný zeleninový chod: „servez avec une méchanceté extraordinaire“ – servírujte se zvláštní zlobou. Hollar je podle autora básně jeho oblíbeným barokním kreslířem a grafikem.

Recept podle Salvátora Dalího (**Une recette d'après Salvador Dalí**) je stylisticky vybroušeným textem, obsahujícím surrealistické básnické obrazy, známé z Dalího děl. V receptu se tak dozvíme, že máme použít 6 kapek z hodin zpomaleného času, 4 zásuvky prádla, to vše zamíchat při poslechu vlídných tónů piána, omítnout hvězdným prachem z labutího peří a servírovat vychlazené se třemi zakroucenými kníry (což je jasná aluze na podobiznu tohoto umělce).

**Comment créer la poésie** je současně návodem k použití - receptem a současně vizuální poezií, inspirovanou textem Jiřího Koláře *La naissance de la poésie* (Zrození poezie). Do receptu na poezii (která je v textu tvořena živými organismy, rostlinami a lidmi) je skryt anagram (la poésie), zvýrazněný tučným písmem. Text je nápadný používáním struktury vztažných vět (qui – kdo,co) a vyjádřením lyrického já.

**L'assiette pleine d'amour** je destatickou poezií receptů a vizuálním textem – piktogramem. Autorka do něj vložila básnické figury – anagramy (tj. slova zašifrovaná do textu) a palindrom (le sel), tj. slovo, jehož znění se při čtení od konce nemění. Piktogram je zaplněn textem (do obrysu talíře je vloženo složení „pokrmu“, tj. ingredience vztahu, jehož součástí jsou i 3 lžičky smutku nebo 2 bouřlivé hádky).

#### 5. Poezie návodů (návody k upotřebení a angažovaná poezie)

Text **Carpe Diem** je nápaditý svou neobvyklou grafickou podobou (text je podtržený a ve vizuálním obrazci). Autorka líčí náročný průběh všedního dne formou podobnou automatickému textu. V textu je zřetelný lyrický subjekt, možnost stylizace do fiktivního já je pro autorku zjevně atraktivní.

V textu **Compare avec toi - mème**, inspirovaným stejnojmenným textem Jiřího Koláře, je patrná autorčina stylizace do někoho, kdo není příliš půvabný a navíc má výbušný charakter.

Konfrontaci s textem Jiřího Koláře *Compare avec toi-mème* lze vyčíst též z textu **Ma vie**. V komentáři k textu jeho autorka píše: stylizovala jsem své autorské já do podoby promluvy slavíka, abych odlišila své pojetí života a svůj životní pocit od neosobního vyjádření v básni *Compare avec toi-mème*. V básni je vyjádřen stísněný pocit slavíka chovaného v kleci. Důležitou úlohu zde sehrála osobní motivace k tvorbě textu. Forma textu se blíží tradiční poezii (strofické členění, lyrické já etc.).

---

<sup>3</sup> Není-li uvedeno jinak, jedná se o náš překlad do češtiny z důvodu lepší srozumitelnosti.



### **III. Akční výzkum na Filozofické fakultě Západočeské univerzity, magisterské studium**

#### **Charakteristika výzkumné skupiny<sup>1</sup>**

Název a sídlo fakulty vysoké školy, ze které pocházela výzkumná skupina: **Filozofická fakulta Západočeské univerzity, Plzeň**

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Typ studia: navazující magisterské studium

Forma: prezenční

Ročník studia: 2. ročník navazujícího studia

Název oboru: **Učitelství francouzštiny pro střední školy**

Název bloku: povinné předměty

Název předmětu, v rámci něhož výzkum probíhal: Francouzská literatura 20. století

Období průběhu výzkumu: zimní semestr akademického roku 2013/2014 (listopad – prosinec 2013)

Počet zúčastněných studentů: 7

Jazyková úroveň studentů dle Evropského referenčního rámce pro jazyky: C1/ C2

#### **Upřesňující informace o výzkumné skupině a podmínky výzkumu:**

Z celkového počtu 14 studentů se vyskytovalo pouhých 7 studentů při prezenční výuce v zimním semestru akademického roku 2013/2014, ostatních 7 studentů se účastnilo semestrálního studijního programu v zahraničí. 7 studentů se zúčastnilo akčního výzkumu kromě jeho závěrečné fáze tvorby textů – k této byli svolni pouze 4 studenti, kteří vytvořili celkem 8 vlastních textů, resp. návodů k jazykovým hrám.

---

<sup>1</sup> Údaje o názvech studijního programu, oboru a předmětu vycházejí z elektronického portálu Západočeské univerzity, přístupného z: <http://portal.zcu.cz>, cit. 20.4.2014.

## **Průběh akčního výzkumu na Filozofické fakultě Západočeské univerzity - magisterské studium**

Výsledky vstupní ankety:

1. Studenti navštěvovali základní a střední školu v letech 1995 – 2008.
2. Studenti neznali ani básnickou, ani výtvarnou tvorbu Jiřího Koláře.
3. Pro studenty byly námi zvolené texty (uvedené bez jmen autorů a názvů) neznámé.
4. Pojem vizuální poezie byl studentům dobře známý, včetně francouzské avantgardní tvorby počátku 20. století a následně též 20. – 30. let: se směřy jako dadaismus, kubismus a surrealismus se studenti obeznámili v rámci předmětu Francouzská literatura 20. století během magisterského studia.
5. Pojem happening spojovali studenti se slovem majáles, jinou souvislost neudávali.
6. Přímou s pojmem konkrétní či experimentální poezie se studenti během školní docházky nesečkali, avšak reagovali na pojem experiment v umění, právě v souvislosti s avantgardním uměním.

Analýza a závěry ze vstupní ankety:

1. Možnost setkání se s konkrétní poezií během školní docházky byla u této výzkumné skupiny otevřená vzhledem k období, kdy studenti školu navštěvovali.
2. Ač tvorbu Jiřího Koláře studenti neznali, při zacházení s matematickou a vizuální konkrétní poezií jsme se následně mohli opřít o dobrou znalost tvorby surrealistických umělců (vzhledem ke studijní náplni předmětu Francouzská literatura 20. století).
3. Studenti texty neznali, avšak projevíli zájem je interpretovat, zabývat se jimi.
4. Tato výzkumná skupina byla co se znalostí textu vizuální poezie zvýhodněna, neboť studenti byli na seminářích obeznámeni s principy textů vizuální poezie a vývojovými tendencemi u avantgardní poezie (u surrealismu, dadaismu aj.). Právě pro hlubší znalosti však tato skupina zacházela s tvořivým potenciálem konkrétní poezie opatrněji a při volbě vlastních textů dále inklinovala spíše k tradičněji pojaté destatické poezii (srov. dále).
5. Studenti spojovali analogicky happening s majálem: oběma počínání je společný princip divadelnosti.
6. Přímého setkání s konkrétní či experimentální poezií se studentům během školní docházky nedostalo, avšak reakce na pojem experiment v umění lze spojovat s podobnými důvody jako v bodě 4.

## **Průběh metodických fázových postupů ve výzkumné skupině na FF ZČU, magisterské studium**

### **1. Fónická a fonetická poezie – průběh metodického fázového postupu**

Nejzajímavější, ovšem ne zcela do závěru dovedená, se v této skupině ukázala fáze využití textu, resp. potenciální tvorba vlastního textu. Při didaktické interpretaci textu Chant du rire a Chant du chagrin zmiňovali studenti ostatní francouzská zvukomalebná slova. Vstoupili jsme proto do diskuse s otázkou, jaké jiné invenční texty s využitím zvukomalebných slov, která znali studenti ze studia lexikologie by - vzhledem pokročilosti studentů v této výzkumné skupině a též díky pravidelné četbě komiksů ve francouzštině – připadaly v úvahu při výuce francouzského jazyka. V tento okamžik si studenti nebyli zcela jisti, ale následně po osvěžení plejády francouzských zvukomalebných slov ve Francouzské mluvnici (1992, s. 549) korespondenčně dodali např. tyto názvy potenciálních textů, napsaných podle vzoru Kolářových textů: „Le bric- à -brac de la vie“ (Veteš života), „Chant du glouglou“ (Zpěv žbluňkání), „Chanson du froufrou“ (Píseň šustění).

## 2. Vizualní poezie – průběh metodického fázového postupu

### a) čistá prostorová poezie

U fáze analýzy a porozumění textu P. a I. Garnierových studenti reagovali na vizuální podobu básně, resp. parodovali recitaci tohoto textu (aby následně vydedukovali, že se nejedná o báseň určenou k recitaci, nýbrž k vizuálnímu vnímání). Všimli si též funkce psacího stroje a udali, že tuto v dnešní době přejímá počítač, a tudíž se podobné kreace vytvářejí snáze. U didaktické interpretace textu jedna studentka poznamenala, že jí text připomíná tabulku u očního lékaře, na které se zkouší ostrost zraku, a že by tato tabulka mohla být dobrou lettristickou básní.

### b) piktogramy

Provedení metodického fázového postupu u básně Bouteille proustienne bylo usnadněno tím, že studenti mohli navázat na své znalosti z kurzu Francouzská literatura 20. století, znali specifickou syntaktickou formu proudu vědomí a dílo Hledání ztraceného času M. Prousta. Přestože studenti v této výzkumné skupině disponovali vzhledem ke své jazykové úrovni nejširší slovní zásobou k tématu vinařství a rovněž nejhlubšími znalostmi k tématu proudu vědomí, žádný ze studentů si nevybral ve fázi vytváření textů úkol vytvořit piktogram, báseň – obraz nebo báseň – akrostich a preferovali ve vlastní tvorbě destatickou poezii, která se dle nich syntakticky více podobala tradiční poezii.

## 3. Destatická poezie – průběh metodického fázového postupu

### a) destatická poezie imperativů

Studenti se zájmem porovnali českou a francouzskou verzi textu Zapomeň (Oublie) a konstatovali, že český originál je více strohý, méně dějový (je v něm užito substantiv s přívlastky a transpozičních struktur); zajímavý byl postřeh, že český text je bez vedlejších vět vztažných (které jsou užity v překladu<sup>2</sup>), zato má větší spád a díky tomu vyzní lépe i závěrečná pointa, jejíž podoba je v obou jazycích ekvivalentní (zapomeň ... pro ikarskou nádheru pádu a letu/ oublie ... pour la splendeur icarienne de la chute et du vol).

### b) návody, jak se chovat před obrazy a poezie receptů

V souvislosti s destatickou poezií návodů, jak se chovat před obrazy, vznikla – byť v češtině – poměrně plodná diskuse na téma umění a anti-umění ve výtvarném kontextu.

Obraz Mona Lisa od L. da Vinciho jako prototyp díla a jeho výtvarné meta-podoby od F. Légera, M. Duchampa a A. Warhola se ukázaly jako dobře zvolený materiál pro motivační fázi před samotnou prací s textem L. Nováka Před Monou Lisou od Vinciho. Studenti na tyto obrazy kladně reagovali, prototyp většinou znali z vlastní zkušenosti z návštěvy pařížského Louvru.

Poezie receptů se ukázala jako mimořádně oblíbená díky ludickému potenciálu: studentům byl blízký přepis a transformace formy receptů ve svébytné básnické kreace.

U básně Spécialité à la Raoul Hausmann si studenti všimli, že báseň je v blízkosti fónické poezie, známé z předchozího metodického fázového postupu. Ve fázi didaktické interpretace se nejvíce cítili osloveni transformací ingrediencí z básně Spécialité à la Raoul Hausmann v ingredience skutečné.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> např. škrubání peří je přeloženo jako *les plumes qu'on arrache*; příjíždějící lodě jako *les bateaux qui arrivent*

<sup>3</sup> Příklad transformace textu à la Raoul Hausmann:

Spécialité d'après Tatline chez lui

(ready - made fameux de Raoul Hausmann)

#### 4. Matematicko-permutační poezie - průběh metodického fázového postupu

Studenti ocenili originál básně Jeden z vítězných pochodů (v češtině), díky němuž básni jazykově porozuměli a bez kterého by nejspíš nezvládli tento jazykově náročný text didakticky interpretovat. Podařilo se jim v textu přesně odhalit experimentální kombinatorické postupy. Samotný pojem permutace si studenti ještě vybavovali ze středoškolské matematiky a dokázali bez větších obtíží určit podobu permutací. Podobně zručně si počínali i při vyhledávání anafory a hledání jejího smyslu. U slovních spojení vítězný pochod a vítězný oblouk si mj. vybavili Vítězný oblouk v Paříži na Champs-Élysées, k němuž dodali vlastní asociace, dané znalostmi historického kontextu.

#### Analýza produkce textů

Především je třeba podotknout, že se jedná o výzkumný vzorek vybočující z celé řady graduálního vzorku, a to v několika ohledech:

- Celková účast při výzkumu u této výzkumné skupiny byla nižší. Studenti pocítovali přílišnou zodpovědnost, vlastní nedostatečnost, nejistotu ohledně splnění úkolu (pochopení žánru, dosažená kvalita textu aj.). I kvalitně vypracovaný úkol jeden ze studentů komentoval slovy: „ (...) nejsem si jist, zda byl můj příspěvek zformován podle Vašich představ“.
- Jazykové a formativně-výchovné cíle jednoznačně převažují u produkce textů nebo jazykových her nad cíli kulturně-vzdělávacími. Studenti dali svým přístupem k textům najevo, že preferují u svých žáků učení se cizímu jazyku. Převládaly cíle jako rozvíjení slovní zásoby, korektního psaní ve francouzštině, prohloubení gramatického učiva, mluvního projevu, začlenění kooperativního učení (práce v malých skupinkách), rozvíjení kognitivních dovedností (rozvoj paměti formou jazykových her).
- Konkrétní poezie u výzkumné skupiny magisterského studia na Filozofické fakultě ZČU měla spíše roli cíle (jazykového a formativně-výchovného) nežli prostředku.
- Abychom ověřili validitu tohoto vzorku, kladli jsme studentům korespondenčně doplňkové otázky. Na otázku, zdali konkrétní poezie nějak ovlivňuje studentovo estetické cítění, resp. má nějaký estetický potenciál, jedna se studentek odpověděla, že „**nejedná se o poezii např. ve stylu V. Huga nebo Ch. Baudelaira** (...), já osobně ji za poezii příliš nepovažuji (...), ale svým způsobem krásy francouzského jazyka poodkrývá“, a to díky rafinované slovní zásobě. Estetické cítění pak dle jiné studentky probouzí i vizuální stránka básně – uspořádání slov a slovních spojení do obrazců. Jako pozoruhodný spatřovali studenti i fakt, že básnickou tvorbu lze uspořádat pomocí několika výrazových prostředků, a to kombinací literárního, hudebního a výtvarného projevu.
- Jako nespornou výhodu v oblasti interpretovatelnosti konkrétní poezie studenti spatřovali v jisté strohosti slovní zásoby. Tato slovní zásoba sice nemusí být na první pohled srozumitelná, ale protože je báseň vystavěna na několika málo opakujících se slovech nebo slovech rozložených do rébusů, lze těchto několik málo výrazů přeložit, a pak již přemýšlet

---

428 ready - mades

3 mousses d'amour

71 crèmes brûlées

1 pâté onctueux

3 terrines de canard aux figues

nad smyslem básně jako celku. Tento poznatek se studentům zdál zvláště výhodný pro začlenění konkrétní poezie do výuky francouzštiny jako cizího jazyka, kde je vyučující neustále pod časovým tlakem, aby zvládnul praktické jazykové cíle, a na obohacení výuky literárním textem pak nezbývá příliš času.

- Studenti preferovali vymyšlení jazykových her nad vlastní produkcí textů. Svůj postoj odůvodňovali tak, že důležité je vymyslet vhodný výukový postup, který by jejich žáci zvládli na začátečnické úrovni, ne psát samotný text. K úkolu nepřistupovali jako ti, kteří ovládají cizí jazyk na vysoké úrovni, ale jako ti, kteří budou učit své žáky či studenty na začátečnické či mírně pokročilé úrovni.
- Studenti pro své nápady tvorby i jazykových her volili výhradně **destatickou poezii návodů**, receptů, imperativů a angažovanou poezii, resp. texty, v nichž mohli uplatnit tradičnější syntax, lyrický subjekt, sémantiku slov, jazykovou hru. Tyto atributy (spíše) tradiční poezie pak aplikovali na splnění jazykových cílů výuky (např. poezie imperativů implikuje využití lyrického subjektu etc.).

## 1. Destatická poezie

### 1.1 destatická poezie imperativů

**Texty destatické poezie imperativů Ecris a Oublie** byly napsány podle námi vytvořených návodných vzorových konstrukcí dle básní L. Nováka.

Do textu **Ecris** (Napiš) autorka vložila milostné poselství, což je dle nás zajímavým zjištěním, že i konkrétní poezie může být vhodná pro sdělení pocitů lyrického já. Text Ecris by tak podporoval teoretický poznatek, že čím více má jistý typ konkrétní poezie interpretovatelných prvků, tím působí sdělněji a blíží se svou schopností vyjádřit pocity nebo nálady lyrického subjektu tradiční poezii.

Text **Oublie** (Zapomeň) připomíná surrealistický výjev. Autorka do textu vložila složitější slovní zásobu, text je projevem její schopnosti vyzrát se vyjadřovat v cizím jazyce. Použití syntaxe je veskrze tradiční, autorka však ve shodě s vzorovým textem používá pouze slovesné konstrukce v něm uvedené (vztažnou větu, infinitivní vazbu etc.).

Zcela jinak než texty Ecris a Oublie je pojata **jazyková hra s použitím imperativů**, kde autorka chápala destatickou poezii imperativů jako prostředek k vytváření textů, v nichž studenti mohou aplikovat jeden imperativ s různými slovními spojeními (např. imperativ parle – mluv - spojovala se slovy avec ton copain, par téléphone, dans la rue, avec tes mains etc.).

Další dva texty poezie imperativů (**Chante, Conseils pour la vie**) destatickou poezii připomínají jen formou: text **Chante** (Zpívej) je totiž pln básnických přírodních obrazů, přirovnání (chante comme les feuilles de l'arbre flottant sur le vent/ zpívej jako listy ze stromů vlající ve větru//chante comme la mer dont les vagues se brisant l'une après l'autre/ zpívej jako moře, jehož vlny se rozbíjejí jedna po druhé). Text Chante autorka napsala podle šablony k textu L. Nováka Ecris a též podotkla, že do něj zakomponovala do každého řádku gramatickou formu přičestí přítomného. Text by tak dle autorky mohl sloužit i k objevení básnického potenciálu tohoto jinak učebnicového gramatického jevu.

**Conseils pour la vie** (Rady pro život) je sledem rad, jak uměřeně a moudře prožít život. Autorka textu zakomponovala do každé řádky jednu z forem imperativu ve francouzštině a tato varieta by opět dle autorčiných slov mohla podkryt možnost propojení gramatiky a estetického potenciálu francouzštiny: uvedla imperativ nepravidelných sloves a pravidelná slovesa, zvrtná slovesa, imperativ v záporu, subjontiv (vis, crois, fais, contente-toi, ne te renferme pas, partage etc.).

## 1.2 destatická poezie receptů

**Jazyková hra s recepty pro pejska a kočičku** je inspirována známou pohádkou Karla Čapka. Autorka vymyslela hru, která rozvíjí slovní zásobu; z receptů destatické konkrétní poezie přejala zejména myšlenku, že se může jednat o recept podobný surrealistickým receptům. V Čapkově pohádce domácí zvířata přidávala do jídla různé nepříliš sluchitelné suroviny: žáci/ studenti mohou dle autorky vymýšlet recept dle tohoto vzoru.

## 1.3 angažovaná poezie a poezie návodů

Autorka metodického postupu – **jazykové hry Co by sis přál** - se nechala volně inspirovat stejnojmenným textem destatické poezie J. Koláře. Báseň uzavírá do kompozičního rámce, daného výčtem náhodných slov; žáci podle autorky hry dokáží snadno vymyslet podobnou báseň ve skupině. Studentům vyučující zadá pouze nadpis, například Co bys koupil na trhu. První žák pak vysloví větu „ (...) na trhu bych si koupil...“ a přidá jednu věc, kterou tam koupí, další žák zopakuje hlavní větu a to, co koupil spolužák před ním, a přidá další věc. Takto postupuje žák za žákem. Hra dle studentky plní zejména formativně-výchovné cíle: posiluje paměť a je možno s ní pracovat v menších skupinkách („aby hra nebyla tak složitá, aby ten, který končí při opakování nákupu na trhu, neměl nejtěžší úkol opakováním dlouhé řady věcí vyřčených spolužáky před ním“). Jakkoli se jedná o jisté zploštění potenciálu básně na paměťovou hru, nelze této převážně jazykové hře upřít důvtip, a pokud by na závěr této hry následovala konfrontace a zacházení se skutečnou Kolářovou básní, mohla by tato hra sloužit například jako zahřívací či motivační fáze dalšího metodického postupu při práci s literárním textem.

**Podle vzoru básně Compare avec toi-même** vytvořil student stejnojmenný text angažované poezie, do nějž vložil popis vztahující se k němu samému, báseň rozšířil o nové vtipné kategorie, nové charakteristiky (oblíbená jídla, oblíbená roční období, dětský idol etc.). Poté navrhnul následující další využití básně formou jazykové hry: „V další hodině můžeme texty nahodile rozdat žákům a tito mohou podle vyplněných rysů poznávat, o koho ze spolužáků se jedná.“ Student tuto hru chápal jako oživení výuky a rovněž dle něj rozvíjí kompetence psaní a mluvení. Student vytvořil tedy příspěvek s ideální proporcí mezi teoretickým uvažováním o možnosti využití textu destatické poezie a osobní empirickou zkušeností s textem – nespokojil se pouze s navržením jazykové hry, ale sám první část svého návrhu aplikoval tím, že napsal textový vzor.



#### **IV. Akční výzkum na Filozofické fakultě Západočeské univerzity, bakalářské studium**

##### **Charakteristika výzkumné skupiny<sup>1</sup>**

Název a sídlo fakulty vysoké školy, ze které pocházela výzkumná skupina: **Filozofická fakulta Západočeské univerzity, Plzeň**

Studijní program: Filologie

Typ studia: bakalářské

Forma: prezenční

Ročník studia: 2. a 3.

Název oboru: **Cizí jazyky pro komerční praxi v kombinaci angličtina - francouzština**

Název bloku: povinně-volitelný předmět

Název předmětu, v rámci něhož výzkum probíhal: Francouzská literatura II

Období průběhu výzkumu: **letní semestr akademického roku 2013/2014** (únor - březen 2014)

Počet zúčastněných studentů: 7

Jazyková úroveň studentů dle Evropského referenčního rámce pro jazyky: B2/C1

##### **Upřesňující údaje o výzkumné skupině a podmínky výzkumu:**

Výzkum proběhl v rámci výběrového (volitelného) semináře s přednáškou Francouzská literatura II, zaměřeného na francouzskou literaturu 19. století, resp. četbu literárních textů z tohoto období. Tento výběrový seminář si zapsalo 10 studentek, 8 z nich bylo ve 2. ročníku bakalářského studia, 2 z nich ve 3. ročníku bakalářského studia. Z celkového počtu 10 studentek pak 3 odcestovaly na studijní pobyt ERASMUS do Francie, proto se nakonec výzkumu účastnilo zůstávších 7 studentek. Seminář Francouzská literatura II, v jehož rámci výzkum probíhal, si studenti sami vybrali jako povinně-volitelný a účast na výzkumu byla víceméně dobrovolná nad rámec semináře.

Výukové fáze postupy proběhly z časových důvodů ve zkrácené podobě, jednalo se o doplňkový vzorek. K dispozici byla během výzkumu multimediální tabule.

Při kontaktní výuce – výzkumu, resp. simulaci výukových postupů, jsme se zaměřili celistvě zejména na vizuální konkrétní poezii a fónickou a fonetickou konkrétní poezii (což korespondovalo s vhodností využití multimediální tabule u těchto druhů konkrétní poezie). Komplettní výukové postupy studenti obdrželi k domácímu prostudování (zejména poezii destatickou a matematicko-permutační).

---

<sup>1</sup> Údaje o názvech studijního programu, oboru a předmětu vycházejí z elektronického portálu Západočeské univerzity, přístupného z: <http://portal.zcu.cz>, cit. 20.4.2014.

## **Průběh akčního výzkumu na Filozofické fakultě Západočeské univerzity, bakalářské studium**

Výsledky vstupní ankety:

1. Studenti chodili na základní a střední školu v letech 1997 – 2010, resp. 2009 (2 studentky).
2. Studenti nebyli dříve obeznámeni s tvorbou Jiřího Koláře, neznali ani Kolářovy koláže, ani jeho básnickou tvorbu.
3. Pro studenty byly námi zvolené texty (bez uvedení jmen autorů a názvu) neznámé; při nápovědě jména V. Havla si však jedna studentka vybavila název Antikódy.
4. Termín koláž pro ně nebyl novým, studenti udávali tvorbu Pabla Picassa a u představy o pojmu vizuální poezie udávali znalost Kaligramů Guillaumea Apollinaira.
5. Pojem happening znali studenti z anglicky mluvícího prostředí. Vybavili si též skutečný happening před právnickou fakultou v Plzni v roce 2012.
6. Přímou s pojmem konkrétní či experimentální poezie se studenti během školní docházky nesečkali.

Analýza a závěry vstupní ankety:

1. Možnost setkání se s konkrétní poezií během školní docházky byla u této výzkumné skupiny otevřená vzhledem k období, kdy studenti školu navštěvovali.
2. Jednalo se o skupinu studentů, která již nezažila v 90. letech 20. století znovuobjevení tvorby umělců, pobývajících v době normalizace ve Francii.
3. Naopak zájem o osobu V. Havla a jeho dílo byl i u této generační skupiny patrný (u jedné studentky dokonce v souvislosti s poezií typogramů).
4. Jméno Guillaumea Apollinaira se v souvislosti s kolážemi a vizuální poezií objevovalo i u jiných výzkumných skupin, jméno P. Picassa pak jeden z účastníků výzkumu zakomponoval i do vlastního básnického textu.
5. Happening coby akční umění neztratil dle zkušeností v této výzkumné skupině na společenské aktuálnosti.
6. S explicitní znalostí textů nebo principů konkrétní či experimentální poezie jsme se v této výzkumné skupině nesečkali.

## **Průběh metodických fázových postupů na FF ZČU, bakalářské studium**

### **1. Fónická a fonetická poezie – průběh metodického fázového postupu**

#### **a) fónická poezie**

Studenti na této vyšší jazykové úrovni (C1) byli schopni text přečíst se správnou výslovností. Odhadli u obou textů (Chant du rire, Chant du chagrin) jejich smysl a texty sami nazvali, jelikož tyto neměly názvy: La sonate souriante – Usměvavá sonáta; Le requiem pleurnichard – Uplakané rekviem.

Studenti projevili mimořádně velký zájem o fónickou a fonetickou konkrétní poezii: aplikovali své čerstvé znalosti z kurzu fonetiky francouzštiny do uměleckého textu. V této výzkumné skupině byl největší počet vytvořených textů fónické a fonetické poezie, neboť tuto rovinu jazyka studentky již měly zvládnutou.

#### **b) fonetická poezie**

Při metodickém fázovém postupu u poezie fonetické nám práci se studenty usnadnily kromě znalostí francouzské fonetiky i jejich dobré znalosti jednak z lexikologie, jednak z historie Francie (studenti dešifrovali bez obtíží slova Nation, Liberté, Ennemi, Egalité, Fraternité, Tyranie, Nation). Tento text pak jedna studentka převedla na text s politickými konotacemi (využila úvodního mind-mappingu<sup>2</sup> a do textu skryla slova jako conflit, guerre etc.), další pak převedla tento text na rovinu mezilidských vztahů (text La visite).

### **2. Vizualní konkrétní poezie - průběh metodického fázového postupu**

Práce s Uzlovou básní měla charakter zážitkové výchovy. Studenti si všimli, že v Uzlové básni jsou slova zastoupena předměty (že se jedná o tzv. předmětnou báseň nebo báseň - objekt). Tuto skutečnost pojmenovali tak, že zde dochází ke zvláštnímu „přebásnění“.

Z práce s vizualní konkrétní poezií v této výzkumné skupině vyplynulo, že význam naučených morfologických struktur lze díky konkrétní poezii nově objevit v estetickém kontextu (možnost včlenit homonyma, interjekce do vizualní podoby textu); vizualní konkrétní poezie umožňuje též pracovat s malými formami básní, básnickými figurami (s anagramy, konstelacemi, permutacemi, akrostichy etc.).

V básních Tout dire à nouveau/ Tout dire autrement je od čtenáře vyžadován rozvinutý smysl pro vnímání, aby byl schopen odhalit sdělované poselství – dokonce i u studentek na této jazykové úrovni určitý časový úsek trvalo, než dešifrovaly text.

### **3. Destatická poezie - průběh metodického fázového postupu**

Návody k virtuální akci (jak se chovat před obrazy, poezie imperativů a receptů) se ukázaly jako oblíbený žánr v této výzkumné skupině, neboť se snaží zapojit recipienta do tvůrčího procesu. Studenti ocenili, že na rozdíl od ostatních typů konkrétní poezie mohli zde po vzoru L. Nováka do textů vkládat obsahy dějin, kultury, kulinářství, což působilo jako silný motivační faktor při samotné práci jak s texty L. Nováka, tak při vlastní tvorbě.

---

<sup>2</sup> Úvodní mind-mapping obsahoval slova jako: le racisme, être licencié, le sans-abri, des couches aisées, être au chômage, le SMIC, François Hollande, le défilé du 14 juillet etc.

#### 4. Matematicko-permutační poezie - průběh metodického fázového postupu

V motivační fázi jsme konstatovali, že tato skupina tvorbu J. Koláře vůbec neznala: jedna z možných příčin je, že v období znovuobjevení díla J. Koláře v Čechách tito studenti byli teprve žáky 1. stupně ZŠ. Na multimediální tabuli jsme proto v motivační fázi studentům promítnuli příklady koláží a jejich variant a hovořili jsme o smyslu a struktuře těchto uměleckých počinů. Začlenili jsme též ve struktuře výzkumu zmiňovaný obraz-roláž *Dáma s hranostajem*.

Text *Une parmi les marches triomphales* E. Juliše studenty nezaujal tolik jako texty fónické a fonetické poezie, nicméně ocenili preciznost a přitom nedoslovnost překladu tohoto textu do francouzštiny překladatelem Petrem Králem. Jedna ze studentek pak napsala explicitní názor na text E. Juliše: „Není nutno se zabývat ani mravenci, ani krysy.“ – a tento svůj názor podepřela tím, že do vlastního textu fónické poezie *Cri de la nature* zvolila jiná zvířata než ta, která byla v Julišově básni.

#### Analýza produkce textů

Studentky vytvořily celkem 11 textů. Jeden text jsme do seznamu textů nezařadili (autorka napsala a dokonce zhudebnila svůj text, avšak nepochopila zadání, resp. se jím neřídila). Vytvořila rýmovaný text milostné poezie; konkrétní poezie jí pro to, co chtěla sdělit, nepřípadala dostatečně invenční a vhodná: i tento poznatek lze zužitkovat při závěrech z našeho výzkumu v tom smyslu, že konkrétní poezie coby poezie umělá není s to vyjádřit některé obsahy).

Oproti ostatním skupinám zaujala vyšší zastoupenost textů invenčních vizuálně-fónické poezie, resp. dobrá znalost francouzské fonetiky a zájem o zvukovou stránku jazyka. Práce s fónickou a fonetickou konkrétní poezií byla obtížná pro toho, kdo nedosahuje alespoň jazykové úrovně B2 (hra s homofonií, citoslovcem a zvukomalebnými slovy).

##### 1. Vizuální konkrétní poezie - piktogramy

Tento druh konkrétní poezie si zvolily pro svou tvorbu tři studentky.

Zvláštním jevem byl obdobný typ piktogramu u dvou textů rozdílného autorství: piktogramy **La vie** a **Sois humain** je založen na obrysu lidské postavy (jednou je piktogram zaplněn slovní zásobou k lidskému tělu – jeho částmi a názvy orgánů, jednou zase tvary slovesa *être*). Piktogram *Sois humain* končí zvoláním - imperativy *sois!*, *soyons!*, *soyez!*, což autorka komentovala tak, že „lidské bytí neznamena automaticky být lidský“.

Text **Dépeuplement de l'étang** (Vylidňování rybníka) je hrou se slovní zásobou (s názvy sladkovodních i mořských ryb). Do obrysu rybníka autorka vepsala názvy ryb, které jsou obklopeny opakujícím se slovem *l'eau* (voda).

##### 2. Destatická poezie

###### 2.1 destatická poezie imperativů

Do textu **Ecris** autorka skryla svou erudovanost, znalosti z historie Francie, práce s textem destatické konkrétní poezie jí poskytla příležitost projevit své intelektuální zájmy o historii Francie.

## a) destatická poezie, jak se chovat před obrazy

Texty L. Nováka sloužily jako inspirace pro texty, **jak se chovat před obrazy Pabla Picassa** (Celestina, Avignonské slečny aj.). Na konci textu autorka zdůrazňuje, že se jednalo o sen (čtenář se má probudit ze sna před Picassovým obrazem Sen).

## 2.2 angažovaná poezie a poezie návodů

Text Jiřího Koláře **Compare avec toi-même** si jedna ze studentek zvolila jako vzor, do kterého vložila popis někoho, kdo se dostal do koncentračního tábora v Osvětimi. Jedná se o nápaditý text prokazující kulturní vyspělost; složitější slovní zásoba se vztahuje k člověku trpícímu za zdmi koncentračního tábora v Osvětimi.

## 3. Fónická a fonetická poezie

V této výzkumné skupině se u tohoto typu konkrétní poezie nejvíce vyskytují rébusy. Typ fónické a fonetické konkrétní poezie si vybraly 4 studentky; dva texty byly inspirovány Kolářovým Zpěvem smíchu a mohli bychom je tedy zařadit do poezie fónické, dva pak Kolářovým textem Kuře se klove a texty spíše připomínají vizuálně-fonetickou poezii.

### 3.1 texty fónické poezie

Zastoupena je hra s homofonií<sup>3</sup> a citoslovcemi, a to metatextem opírajícím se o Kolářův Zpěv smíchu. Text s názvem **Jeu avec des homophones et des interjections** obsahuje zjevný ludický prvek: čtenář se má bavit objevováním zvukových homonym. Autorka do různých francouzských citoslovců smíchu (héhé, ahaha, hemhem) vkládala slova, která ve francouzštině stejně znějí, ale mají různou grafickou podobu a též různý význam (např. slova cour – cours – court, vyslovují se jako [ku:r], ale jedná se významově o slova *dvůr* – *kurs* – *krátký*; *kurs* ve smyslu výukové hodiny nebo tento výraz je totožný s imperativem slovesa běžet, tj. *běž!*).

Zájem o zvukovou rovinu jazyka je podtržen textem se zvukomalebnými slovy (**Cri de la nature**, česky Křik přírody). Studentka do textu skryla názvy zvířat a k nim přiřadila onomatopoeia<sup>4</sup>, ale na jiném místě básně: úkolem čtenáře je dešifrovat daného živočicha a přiřadit zvukovou podobu, kterou vydává<sup>5</sup>. Úkol, který se na první pohled zdá jednoduchý, může být v cizím jazyce obtížným a dokazuje jistou jazykovou úroveň pišícího (podobu onomatopoeií je závislá na hláskovém systému daného jazyka, každý jazyk je specifický, takže např. francouzský pes štěká jinak než český).

---

<sup>3</sup> V české terminologii hovoříme o homonymech zvukových jako o jednom typu homonym (vedle homonym vlastních, vznikajících střetnutím slov téhož slovního druhu, a homonym tvarových, která stejně znějí, ale jedná se o jiný slovní druh – srov. např. Vlašín 1984, s. 137). Ve francouzské terminologii se rozlišuje v rámci homonym výše zmíněná homofonie (slova stejně vyslovovaná s rozdílným významem) a homografie (slova se stejnou grafickou podobou a rozdílným významem – srov. např. Le Petit Larousse 1993, s. 519).

<sup>4</sup> Onomatopoeia (z řečtiny) značí zvukomalebná slova, vzniklá na základě napodobení zvuku, zejména citoslovce a slova od nich odvozená.

<sup>5</sup> Konkrétně se jednalo o zvířata chat, canard, corbeau, mouton, cochon, chien, oiseau, cheval, vache, grenouille, âne, poulet (česky kočka, kachna, vrána, ovce, prase, pes, pták, kuň, kráva, ropucha, osel, kuře).

### 3.2 texty fonetické, resp. vizuálně-fonetické poezie

Do básně **Poème de la clameur** (Báseň povyku) skryla autorka torza slov vztahující se k tématu válka, a to do zvuků válečného konfliktu. Čtenář pak měl tato slova dešifrovat a doplnit. Jelikož se ale jednalo o těžko dešifrovatelná slova, byla autorka požádána o jejich upřesnění (conflit, guerre, national etc.). Formálně tedy studentka úkol splnila, a to i invenčně, avšak z hlediska jazykových cílů vzhledem k výše řečenému by tento text nejspíše pro výuku vhodný nebyl.

Text **Visite** (Návštěva) funguje na podobném principu jako zmiňovaný text *Poème de la clameur*, významově je však zdařilejší, částečně také proto, že operuje s poněkud jasnějším významovým kontextem a torza slov jsou úplnější. Slovo coucou, do kterého jsou zasazena torzovitá slova týkající se tématu návštěva, znamená ve francouzštině též ahoj, pozdrav. Samotná skrytá slova pak napovídají dějovost, průběh návštěvy či schůzky a konečné zklamání z toho, že tato skončila nedorozuměním.



## Interpretace dat: dílčí závěry z průběhu akčního výzkumu

### 1. Dílčí výzkumné závěry ze zacházení s fónickou poezií

V oblasti jazykových cílů díky fónické poezii studenti pochopili, že francouzština disponuje zvláštními fonémy pro vyjádření radosti a smutku, které jsou v mateřštině odlišné. Studenti se naučili poslechem i vizuálně rozeznávat jejich grafickou podobu a následně je imitovat. Pro vyučujícího znamená cesta k dosažení tohoto cíle značné vypětí – v případě, že neexistuje k textu zvukový záznam, je třeba značně zasahovat do vyučovacího procesu, trvat na překonávání předsudků ze strany studentů a vést je ke správné výslovnosti citoslovcí. Studenti, kteří nejsou v pravou chvíli zbaveni předsudků ve vztahu ke zvukové podobě cizího jazyka, se v pozdějších stadiích výuky nejen těžce zbavují výslovnostních vad, ale těžko mění i postoje – stydí se vyslovovat „jinak“.

V oblasti motivace, aktivizace a spolupráce studentů, tj. v oblasti formativně – výchovných cílů, splnil metodický postup své vytyčené cíle. Metoda tvořivé dramatiky aplikovaná na fónickou poezii vedla studenty k vlastní interpretaci a produkci textu, byla aktivována pozornost, obrazotvornost a fantazie. Tím, že studenti smích i zármutek prakticky prožili (a propojili tak fónickou báseň se svým vlastním životem a prožíváním), došlo k intenzifikaci vjemu, a tím i k zapamatování jistých citoslovcí, jejich fonetické, grafické podoby a významu.

K samostatné tvorbě překladu fónické poezie Hiršala a Grögerové jsme ovšem nedospěli. Nikdo ze studentů ve výzkumných skupinách si nevybral text Jézuskontemarjapano jako vzorový pro volnou produkci vlastního textu (což není s podivem zejména na úrovni A2/B1 ERR). To, co se jeví pro rodilého mluvčího jako snadný úkol, je naopak svízelné pro toho, kdo se francouzštinu učí jako cizí jazyk: teprve každodenní setkávání se s jazykovou komunitou by umožnilo kontextuální znalost rozličných citoslovcí, resp. artikulačních gest a jejich významů, která by pak mluvčí mohl využít ve tvořivém psaní.

Obecně lze konstatovat, že texty konkrétní poezie směřující zejména *dovnitř jazyka* (tj. poezie fónická a fonetická, poezie matematicko-permutační) se ve volné produkci studentů vyskytují spíše na vyšší úrovni osvojení cizího jazyka. Zdánlivě jednodušší texty konkrétní poezie jsou ve skutečnosti těmi složitějšími; aby čtenář mohl přistoupit na analytickou hru konkrétní poezie, musí mít poměrně solidní znalosti o daném cizím jazyce, o jeho gramatické struktuře (fonetické, lexikologické, syntaktické).

### 2. Dílčí výzkumné závěry ze zacházení s fonetickou poezií

Fonetická poezie se nejvíce osvědčila při rozvoji rytmického cítění u poetického textu. Rovněž jazykové cíle nebyly upozadněny (studenti objevili, jak se dá politická rétorika a slovní zásoba vztahující se k politické oblasti začlenit do důvtipného uměleckého textu).

Text – rébus *Un poussin sort de l'oeuf* (Jak se klove kuře) však ve srovnání s ostatními druhy konkrétní poezie, které jsme začlenili do našeho akčního výzkumu, nebyl pro studenty ve skupině 1 a 3 natolik inspirativním, aby se stal vzorovým pro vlastní tvorbu vizuálně-fonetické poezie. Naopak velké oblibě se tento text těšil ve skupinách 2 a 4 jako vzor pro vlastní texty (ve skupině 4 vysoce hodnotíme např. texty *Poème de la clameur* a *Visite*; ve skupině 2 texty *Tic-tac*, *La parole du monde d'aujourd'hui*, *Un poussin sort de l'oeuf*, *L'Etat*).

### 3. Dílčí výzkumné závěry ze zacházení s vizuální konkrétní poezií

V oblasti jazykových cílů studenti vstřícněji reagovali na syntaktické modely u vizuální poezie apollinairovského typu a sami si takové modely vybírali jako vzory k vlastní tvorbě.

Nové syntaktické modely u prostorové vizuální poezie (založené na analýze slov a následném umístění písmen na stránce v novém uspořádání) sice studenti shledali zajímavými, avšak smysluplnější se jim zdála práce s piktogramy, kde dochází k zaplnění obrysu dané věci jazykovým materiálem, a to proto, že lze u daných poetických kreací vysoudit dějovost a určit významy slov nebo slovních spojení v textu propojeného s obrázkem. Přesto nacházíme prvky prostorové poezie ve vlastní tvorbě studentů (srov. dále analýzu textů studentů na Literární akademii a na Pedagogické fakultě, jmenovitě vizuální konkrétní poezii s prvky lettrismu).

Ortodoxní vizuální poezie typu i + e P. a I. Garnierových, skládající se ze dvou písmen rozložených do obrazce krychle, však svým asémantismem vzbuzovala spíše rozpaky. Shluk mikrostruktur básně této čisté prostorové poezie byl již za hranicí schopnosti sdělit obsah recipientovi v literární komunikaci; kromě jistých perceptivních účinků nebyl s to vzbudit v recipientech žádné asociace ani náznak interpretace a byl jedním účastníkem výzkumu nazván zbytečným.

Prostorová poezie směřující k evidentní poezii svou podobou rébusu vyzývala čtenáře ke spolupráci (vybízela jej k „rozluštění“).

S piktogramy se studentům dobře zacházelo díky všeobecné známosti Apollinairových Kaligramů. Studenti měli dojem, že navazují na jim známý žánr poezie. Piktogramy zacházející s úryvky či zlomky jiných literárních děl se též ukázaly jako velmi vhodný nástroj pro objevování jevu intertextuality.

V souvislosti s vizuální konkrétní poezií studenti též se zájmem objevovali Kolářův Slovník metod a ochotně se zajímali o působení tohoto umělce ve Francii a o jeho vztah k francouzské kultuře.

Obliba textů vizuální konkrétní poezie u studentů se potvrdila i tím, že si ji vybírali v hojném počtu pro vlastní tvorbu textu – metodou tvořivého psaní.

### 4. Dílčí výzkumné závěry ze zacházení s destatickou, akční poezií a poezií návodů

Během akčního výzkumu se nám podařilo splnit většinu jazykových, literárně-komunikačních i formativně-výchovných cílů. Studenti ocenili psaní destatické poezie podle poetických vzorů, kde bylo možno rovněž uplatnit hru s jazykovou strukturou, a splnit tak i většinu cílů jazykových. Předem daný textový vzor se vztažnými větami a imperativy studenty usměrňoval v cizojazyčném projevu, usnadňoval jim vyjadřovací schopnosti (což ocenili studenti zejména ve výzkumné skupině na jazykové úrovni A2/B1 ERR).

Na základě průběhu metodického fázového postupu jsme konstatovali, že právě destatická poezie je vhodná pro uskutečnění literárně-komunikačních cílů při výuce cizího jazyka: akční umění má výraznou schopnost recipienta oslovovat a zaujmout jej – zejména studentkám byla blízká formálně poezie receptů, kterou invenčně doplňovaly surrealistickými asociacemi. Studenti byli též osloveni poezií imperativů, která umožňovala vnášet do textů groteskní obsahy. Poezie angažovaná se příznačně vyznačovala vysokou mírou osobní angažovanosti studenta: umožňovala mu vkládat do básně obsahy, které se jej přímo dotýkají, souvisí bezprostředně s jeho životem (tím má tento druh konkrétní poezie vysoký stupeň motivační intenzity pro práci s literárním textem ve výuce cizího jazyka).

Básně návodu k použití zjevně svou strukturou dokonce i v počátcích studia cizího jazyka rozvíjejí studentovu fantazii k napsání svébytných poetických textů v cizím jazyce, a to s minimem gramatických struktur a slovní zásoby, což opět ocení zejména studenti na nižší jazykové úrovni.

Studenti vysoce hodnotili strukturální paradigma destatické poezie, které rámcově připomíná formu dotazníků, formulářů nebo návodu ke hrám po vzoru kulinářských nebo technologických receptů, jakož i možnost začlenění gramatického učiva (imperativy, faktitivní a kauzativní vazby ve francouzském jazyce) do uměleckého textu; všímali si i kreativity překladu uměleckého textu z českého do francouzského jazyka.

## **5. Dílčí výzkumné závěry ze zacházení s matematicko-permutační poezií**

Díky metodickému fázovému postupu se podařilo studenty motivovat k mluvnímu projevu a tím byly splněny i cíle jazykové (zejména dovednosti mluveného projevu). Matematicko-permutační poezie zaujala studenty svou morfologicko-syntaktickou osobitostí (narušení lineární syntaxe, přeskupování jazykového materiálu a proměna slovních druhů etc.).

Cíle literárně-komunikační byly naplněny tím, že studenti objevili estetickou matematicko-permutační hru a nonsensové prvky v tomto typu konkrétní poezie. Při setkání s nezvyklým literárním textem se nám podařilo vyvolat čtenářský zážitek: didaktickou interpretaci textu. Jeden z vítězných pochodů jsme usměrňovali tak, aby student objevil svébytnou strukturu tohoto textu i jeho velmi specifickou slovní zásobu, která se na čtenářském zážitku rovněž podílí.

Forma permutačního volného verše však recipientům připadala příliš exkluzivní na to, než aby si ji vybírali k samostatné produkci.

## Závěry kvalitativního akčního výzkumu

### Odpovědi na výzkumné otázky, vycházející ze specifických vlastností konkrétní poezie

#### Znakovost konkrétní poezie

a) Jak budou vnímat studenti rozdíl mezi znakovým a přirozeným světem v souvislosti s konkrétní poezií? Budou vůbec za znakovým světem hledat svět přirozený, nebo zahlédnou naopak výhradně svět znaků?

Studenti kladně přijali během akčního výzkumu konkrétní poezii složenou z analyzovaných a tříštěných slov, písmen a slabik, které zde byly v roli estetických objektů (a dílo se tak stávalo dílem – znakem), pokud tato struktura nebránila v komunikaci s přirozeným světem (což souviselo s dalšími vlastnostmi konkrétní poezie, jejím asémantismem a možnou absencí lyrického subjektu, resp. mírou přítomnosti těchto vlastností). **Ve vnímání znakovosti konkrétní poezie** jsme se setkali i se dvěma extrémny: v jedné krajní poloze student vnímal konkrétní poezii (resp. její druh – vizuální prostorovou poezii směřující k evidentní poezii) jen **jako dílo – znak**, výhradně jako estetický objekt. Podstatný pro něj byl imaginární prožitek a sémiotický významový vesmír. Na opačném místě škály stála **živelná estetická zkušenost**, kdy materiálně-mediální vrstva díla nabývala převahy; konkrétní poezie přestala působit na studenta jako znak, recipient ji vnímal jako umělý výtvar, tedy jako součást reálného světa (toto zjištění se týkalo zejména koláží a rovněž procesuálního textu).

b) (Ne)lze při recepci konkrétní poezie konstatovat fenomén sémiotické smrti? Které její žánry jsou pak sémioticky mrtvé a proč? Souvisí tato smrt i s tzv. horizontem očekávání, s absencí recepční zkušenosti s tímto žánrem, byť byl tento po roce 1990 do čítanek v rámci předmětu český jazyk a literatura začleněn?

Než se pokusíme shrnout, které druhy konkrétní poezie jsou na základě našeho akčního výzkumu pro studenta – recipienta sémioticky mrtvé a proč, položme si nejprve otázku, které druhy jsou živé.

**Jako sémioticky živé druhy konkrétní poezie** se ukázaly především ty, u kterých studenti měli během metodického fázového postupu dojem, že navazují na jim známé typy textů. Vizuální poezie apollinairovského typu tak otevírala dveře zacházení s obrazovou poezií, resp. básněmi – obrazy a piktogramy. Známost poezie nonsensové zase svými prvky absurdity, groteskními prvky a surrealistickými asociacemi umožnila vstřícné přijetí destatické, akční poezie a poezie návodů. Tyto typy textů byly pro studenta – recipienta taktéž sémioticky živé, neboť posilují svůj sémantický potenciál (srov. dále závěry z výzkumu) a aktivují studentovu pozornost a angažovanost.

**Jako sémioticky mrtvé druhy konkrétní poezie** se ukazují čistá prostorová poezie (tzv. spaciální poezie), složená pouze z typogramů, které jsou neslovními asémantickými kreacemi, a rovněž prostorová poezie s důrazem na rytmické cítění (resp. lettristické kreace, složené z jednoho nebo několika písmen). Tato poezie, složená pouze z písmenných znaků, zcela eliminuje význam a recipientovi se jeví jako do sebe uzavřená nezávazná hra s písmeny. Jako sémioticky mrtvá se jeví i konkrétní poezie složená z výtvarných znaků, kde označující splyvá s označovaným (resp. kde dochází k posunu vztahu označujícího a označovaného) a která přechází k evidentní poezii. Konkrétní poezie, založená na kombinatorických změnách uvnitř textu básně, se jeví pro studenta přijatelná částečně. Navzdory čtenářské odezvě je tento typ konkrétní poezie příliš exkluzivní na to, aby si jej studenti vybírali k vlastní produkci.

## Asémantismus konkrétní poezie

- a) Lze vůbec efektivně didakticky využívat konkrétní poezii ve výuce cizího jazyka, když jednou z podstatných funkcí jazyka je právě sdělování významů? Je specifický rys konkrétní poezie – asémantismus – v příkrém rozporu s možností didaktického využití tohoto typu literárního textu ve výuce cizího jazyka?

Na základě našeho výzkumu lze konkrétní poezii efektivně využít ve výuce v cizím jazyce, neboť se paradoxně stává jedním z mála typů textů, kdy poezie jako literární text s redukovanou sémantičností napomáhá k učení se cizímu jazyku; kdy učení neprobíhá tím směrem, že student nejprve musí dosáhnout solidní jazykové úrovně dle škály Evropského referenčního rámce, aby mohl objevit literární text s jeho poetickou funkcí. Pro didaktické využití konkrétní poezie v cizím jazyce hovoří i to, že ve vizuálních a fonetických typech konkrétní poezie dle našeho akčního výzkumu recipient objevuje estetickou dimenzi literárního textu v cizím jazyce i strukturní zákonitosti daného cizího jazyka (objevuje jeho principy fonetické, vizuálně-lexikální nebo syntaktickou rovinu, neboť konkrétní poezie má tendenci tyto izolovat). Propojením několika vjemů pak dochází i k lepšímu zapamatování, celostnímu učení, a student se díky značné míře autonomie přirozeně učí. K tomu přispívá i akční prvek, obsažený zejména v destatické konkrétní poezii.

Cíle specifické pro výuku cizího jazyka, cíle jazykové (praktické) dle našeho akčního výzkumu nikterak nezastiňují estetické vnímání textu u studenta - recipienta. Poetická funkce textů konkrétní poezie posiluje hmatatelnost znaků, strhává pozornost na jejich materiální kvality: **právě estetické prvky lingvistické povahy zastoupené v literárních textech konkrétní poezie mohou plnit cíle, které jsou nedosažitelné při využití neliterárních textů ve výuce cizího jazyka** (estetické uplatnění vizuálních a akustických charakteristik u textů konkrétní poezie, poddimenzovaná sémantičnost některých básnických textů konkrétní poezie a jejich ironické a karikaturní vyznění; vnímání asémantického textu konkrétní poezie jako specifického celku, jako pole vizuálních vztahů a vazeb, text jako proces a sémantický pohyb s jazykovými transformacemi a metamorfózami, redukce/atomizace básnického jazyka etc.).

- b) Existuje skutečně jistá mez, za níž může být materiální konzistence díla nazírána adresátem pouze jako shluk mikrostruktur, které vyvolávají perceptivní účinky, avšak nesdělují žádné obsahy, v důsledku čehož mizí i jejich společenský dopad?

Studenti efektivněji zacházeli při akčním výzkumu s **destatickou poezií**, ve které nemuseli zcela eliminovat sémantickou stránku konkrétní poezie (tento typ básně, jakkoliv může jeho obsah působit absurdně, docíluje jisté **sdělné hodnoty**, a je tedy otevřen vnějšimu světu).

Naopak menší oblibě se dostávalo textům konkrétní poezie, kdy je **experiment uzavřen** a pohlcen ve své vlastní struktuře, kdy ztrácí na sdělnosti a chybí mu určující sémantický klíč. Stává se pak jen volně interpretovatelnou nezávaznou hrou příliš odtažitých textů (hrou textů matematicko-permutační poezie nebo poezie spaciální). Texty studentů psané exaktně podle šablonovitých struktur, simulující volný verš, byly texty nejexkluzivnější a okrajové, což by potvrdzovalo tezi M. Červenky o tom, že v současnosti je volný verš již slepou uličkou vývoje, že je vyčerpaný a že bez možnosti odvolat se na rozmanitost klasické morfologie volný verš přestává fungovat jako činitel spolutvořící smysl díla.

- c) Jak uchopí studenti v recepci nové uspořádání významu u znaků a jak se toto nové vnímání projeví v jejich vlastní produkci? Vypořádají se s nekomunikativní složkou estetické informace?

Studenti zřetelně preferují texty konkrétní poezie, které obsahují sice experimentální prvky, avšak posilují sémantickou složku (zvláště u vizuálních typů textů, propojujících grafickou stránku slova s významem, přímo souvisejícím s touto grafickou stránkou), a které se navracejí alespoň rámcově k srozumitelnějším, resp. tradičněji vystaveným syntaktickým modelům (odtud obliba destatické poezie, zejména návodů k použití).



## Nové syntaktické modely u konkrétní poezie

a) Jak bude student reagovat při akčním výzkumu na rušení přirozené syntaxe v básnické tvorbě, na estetická překvapení v průběhu básnického procesu, resp. bude všímavý k posunům ve významech slov v konkrétní poezii v cizím jazyce?

Rušení přirozené syntaxe textů konkrétní poezie působilo na studenty povětšinou jako prostředek k upoutání pozornosti. Estetická překvapení v průběhu básnického procesu dodávají textům buď charakter rébusu, vyzývajícího k vyluštění, nebo podnět k zamýšlení nad fungováním morfologicko-syntaktického systému cizího jazyka.

Tzv. prostorová syntax vizuální konkrétní poezie měla u studentů kladnou odezvu jak při vlastním průběhu metodických fázových postupů, tak u vlastní produkce textů konkrétní poezie. Zde lze konstatovat četné zastoupení básní – obrazů, resp. piktogramů, ideogramů, logogramů. Menší oblibu textů však můžeme zaznamenat tam, kde se hra písmen probíhající v prostoru vyznačuje lettristickou umělostí.

Nová syntax v kombinatorické poezii sice studenty zaujala díky motivační fázi metodických fázových postupů, kde jsme zacházeli s výtvarnou a textovou roláží, avšak k samostatné produkci se studenti většinou neodhodlali. Studenti přesto vyzdvihli prvek děje, který probíhá přímo v materiálu matematicko-permutačního textu; tato dějovost posilující sémantickou stránku básně pak přes složitost básnické struktury činí poezii matematicko-permutační pro recipienta atraktivní.

Syntaktické modely v konkrétní poezii umožnily ve fázi tvořivého psaní aplikaci Jakobsonova **principu ekvivalence poetického textu**. Navzdory očekávání dospíváme k překvapivému závěru, že šablonovitost textů konkrétní poezie, resp. jejich šablonovitá syntax nepůsobí jako brzdící element, nýbrž že **stanovená šablona studenty paradoxně osvobozovala** a umožňovala jim produkovat invenční texty. Studenti se totiž mohli soustředit na tvorbu samotnou, na generování myšlenek a nemuseli se obávat, že se dopustí chyb v gramatických tvarech, morfologických a syntaktických.

b) Které syntaktické modely z kombinatorické a vizuální konkrétní poezie budou inspirativní pro vlastní tvorbu studentů; které budou jimi označeny za smysluplné pro výuku cizího jazyka? Budou mít studenti vstřícný postoj k syntaktickým modelům u návodů ke hrám, nebo jim budou bližší směry předcházející konkrétní poezii (tzn. že budou inklinovat např. k syntaktickým modelům u vizuální poezie apollinairovského typu)?

Skupiny budoucích učitelů preferovaly u syntaktických modelů destatickou a akční poezii, která by dle nich byla i vhodná k začlenění do výuky. Ačkoli zde sice nelze uvažovat o zcela novém syntaktickém uspořádání, stereotypním opakováním jistých syntaktických struktur (u vět zvolacích, u vět rozkazovacích etc.) dochází k jejich ozvláštňení.

U vizuální konkrétní poezie byly u studentů méně oblíbené technicky pojaté logogramy než tradičnější kaligramy, které vyzdvihují propojením jazykového výrazu a kresby estetický rozměr. Syntax většiny vytvořených textů vizuální konkrétní poezie z akčního výzkumu je blízká vizuální poezii apollinairovského typu, kdy je do textů -kaligramů vkládán text s patrnou tradiční syntaxí.

Obměny v textové mase a permutační hravé pohyby studenti se zájmem objevovali během akčního výzkumu, avšak jejich využívání ve vlastních textech bylo spíše sporadické (tím však originálnější: pozoruhodný je text vizuálně-permutační, složený ze tří slov Baudelairovy básně Enivrez-vous, nebo text o destrukci klíče, ve kterém je naznačen pohyb v textu a samotná entropie textu).



## Lyrický subjekt u konkrétní poezie

- a) Je pro studenta - recipienta představitelná poezie bez lyrického subjektu, bez osobního poetického vědomí?
- b) Jak vnímá student problém rozlišení originálu díla a kopie, původního díla a literárního epigonství? Jak se toto vnímání projevuje ve vlastní produkci studentů?

Studenti při didaktické interpretaci básní konkrétní poezie většinou akceptovali, že textům chybí lyrické já, které je součástí sémantického pole textu, a že bývá nahrazeno tvůrčím subjektem, jenž volí principy uspořádání textu a není závislý na jeho sémantice. Kriticky se studenti stavěli zejména k textům prostorové vizuální poezie, včetně poezie lettristické, které je sice zaujaly coby rébusy, avšak nic nevypovídaly o vztahu k okolnímu světu. Ve vlastní produkci preferovali studenti texty implikující přítomnost lyrického já, tj. texty, které se nezbavují sdělení obsahů, texty, do kterých mohli stylizovat pocity lyrického já a vztah k okolnímu světu. Mezi tyto patřila angažovaná poezie a destatická poezie imperativů, do níž studenti vkládali obsahy týkající se jejich vlastního života. Tyto texty měly silnou motivační funkci a vybízely recipienta k reakci, recepci a spolupráci.

Texty vizuální konkrétní poezie z části implikovaly možnost stylizace do lyrického já a možnost vytvoření fiktivní reality (to platí zejména o textech na pomezí vizuální a kombinatorické poezie nebo o textech – kaligramech nebo logogramech). Rovněž u textů, které využívaly technik jako automatický text a proustovský monolog, jsme ještě zaznamenali částečné využití lyrického subjektu.

Konkrétní poezie nepřipadala povětšinou studentům dostatečně vhodná a invenční pro to, aby vyjádřila některé obsahy. Výjimku nicméně tvořil jeden text destatické poezie imperativů, kam studentka vložila milostné poselství: toto zajímavé zjištění však spíše podporuje teoretický poznatek, že čím více má jistý typ konkrétní poezie interpretovatelných prvků (což platí právě u akční poezie), tím působí sdělněji a blíží se svou schopností vyjádřit pocity nebo nálady lyrického subjektu tradiční poezii.

Zcela ojedinělým jevem byl text o destrukci klíče, vytvořený strojovou selekcí a kombinatorickou hrou. Rovněž dva texty zacházející s intertextualitou (s úryvkem z Baudelairovy básně), které využívaly jiný původní text pouze jako materiál pro jazykovou permutační hru, by bylo možné považovat za texty bez lyrického subjektu, nikoli však bez autorského záměru.

Konkrétní poezii, kde by byl eliminován lyrický subjekt, si studenti vybírali k tvorbě jen málokdy: jako by se v jejich tvorbě setkával dobový spor, vzájemná iniciace a napětí tašismu a informelu, kdy **na jednom pólu bylo umění racionálně-technického proudu** (laboratorní tvorba podle přesných návodů – např. lettrismus, vizuální poezie, typografická malba), kde lyrický subjekt povětšinou zcela chyběl, a **na druhém pólu existenciálně-přírodní proud umění** (happenings, poezie návodů, které počítaly s vlivem náhody, spontánnosti, akce; v malířství se skvrnou – tzv. konceptuální umění), kde byly v oblasti lyrického subjektu patry jeho náznaky.

## Konkrétní poezie a hra

a) Pro náš výzkum je podstatná myšlenka hry svobodného intelektu, kdy dochází k propojení uměleckých druhů a žánrů. Konkrétní poezie doslova vyzývala čtenáře k aktivnímu dotváření textu, text byl chápán jako pole neustálého dotváření v průběhu čtení a následně psaní, resp. tvorby: ludický princip byl spojován s modelem přepisu existujícího textu, jeho transformace se satirickými a groteskními prvky. Častá byla rovněž estetická hra textové permutace. Nabízí se otázka, zdali studenti přistoupí na takto vymezenou estetickou hru, zprostředkovanou didaktickými postupy, zohledňujícími experimentálními návody ke hrám. Je pro studenta - faktického recipienta básnického textu konkrétní poezie srozumitelný realizující (a ne kódující) charakter hry s vyloučením nebo redukcí sémantického poselství hry?

Studenti více ocenili návody ke hrám v destatické poezii, kde charakter hry měl jak rozměr realizující (s vyloučením nebo redukcí sémantického poselství textu), tak kódující. Pouze estetické poselství hry v konkrétní poezii se ukázalo pochopeno a přijato poměrně vzácně (např. u vlastní tvorby studentů, založené na samopohybu obsaženém v textu podle kombinatorických pravidel, nebo u textů na hranici instrumentální a volné hry).

b) Jak se student vypořádá s dimenzí intertextuality u konkrétní poezie, přistoupí na tento veskrze ludický princip v textech konkrétní poezie?

Intertextualita v konkrétní poezii umožňuje dle našeho akčního výzkumu recipientovi odhalovat spjatost textu konkrétní poezie s jinými texty, účastnit se vytváření, resp. dotváření samotného smyslu textu. Při transformaci již existujících textů nebo při imitaci těchto textů vznikly během akčního výzkumu osobité výtvořiny, aplikující ludický princip na tvorbu Ch. Baudelaira, M. Prousta, V. Havla nebo J. Koláře. Citaci jako intertextovou figuru studenti ocenili při didaktické interpretaci textu u vizuální konkrétní poezie, resp. u jejího typu – piktogramu. Satiricko-hravé reminiscence na výtvarné umění se zase objevují v tvorbě studentů u destatické poezie návodů, jak se chovat před obrazy, kde studenti odkazují např. na malíře C. Moneta, P. Picassa, V. Hollara, S. Dalího nebo J. Zrzavého.

c) Stává se oblast konkrétní poezie skutečně podnětem k vlastní vynalézavosti studenta v oblasti poezie jako hry, jejíž pravidla si určuje on sám? Platí v tomto žánru směšlá avantgardní myšlenka, že se umělcem může stát každý, nebo se i v tomto případě jedná o avantgardní iluzi?

Volná hra v konkrétní poezii, jejíž pravidla by si recipient určoval sám, se skutečně osvědčila u obsahové stránky samostatné produkce textů (u výtvarných hravých labyrintů, jež umožňují prostorové čtení; u topologických textů, u slov – obrazů, které skýtají možnost filologické zábavy). Tyto typy textů umožňovaly studentům vytvořit svébytné poetické kreace s minimem slovní zásoby a redukovánými jazykovými dovednostmi a aplikovat syntaktické struktury francouzského jazyka.

U destatické a akční poezie, kde epická hra probíhala přímo v textu, však studenti preferovali psaní podle šablon a návodných textů, neboť zde již měli předpřipravené syntaktické vzorce. Texty vzniklé touto metodou paradoxně byly invenčnější, kreativnější a osobitější nežli ty, které vznikly metodou volné hry: v cizím jazyce zbavovalo schéma textu studenta nejistoty v psané produkci a odstraňovalo obavy z chybování.

Schematičtěji působily ty texty konkrétní poezie, které ludický princip uplatňovaly pro něj samý, které měly být vynalézavé proto, aby působily vynalézavě. Pokud byl princip hry v konkrétní poezii svým způsobem ohraničený a vymezený, méně docházelo k tomu, že se metoda tvorby stávala vším. **Ludický princip** konkrétní poezie někdy studenti využívali redundandně a bez konkrétního záměru proto, že se domnívali, že se od nich hravost textu automaticky očekává. Jako by se tím přiblížili produkci konkrétní poezie z 90. let 20. století, která chce uplatnit ludický princip za každou cenu a vytváří texty bez společenského dopadu, bez svého dobového zázemí a smyslu – dnes je vůči zplanění slov nejspíš nutno bojovat jinak než kybernetickými modely estetických textů (jednou z možností je návrat k tradiční poezii).

## Jazyková invence

a) Je student schopen v básních konkrétní poezie rozeznat stopy hláskové instrumentace? Je student ochoten akceptovat texty konkrétní poezie jako básně (je-li redukován rytmus a rým nebo pokud zcela chybí)?

Studenti akceptovali jako poezii při akčním výzkumu především poezii fónickou a fonetickou, a to díky stopám hláskové instrumentace. Zacházení s tímto typem konkrétní poezie napomohlo studentům objevit odlišnou fonetickou strukturu českého a francouzského jazyka. Poznání, že zvukomalebná slova (onomatopoeia) a zvuková homonyma jsou závislá na hláskovém systému daného jazyka a že každý jazyk je v tomto ohledu specifický, činí z fónické a fonetické poezie typ textu, se kterým lze smysluplně formou hry pracovat v cizojazyčné výuce. Fónická a fonetická poezie v kombinaci s vizuální konkrétní poezií navíc umožňují objevování zvláštností v oblasti rytmické: grafický rytmus a užití jiných znakových systémů pro vyjádření básnického rytmu (např. různých druhů interpunkce) tuto poezii činí pro recipienta zajímavou v oblasti jazykové invence a literárně-komunikačních cílů.

Jako negativní reakci na konkrétní poezii lze chápat hodnocení u textů vizuální konkrétní poezie – typogramů: oproti avantgardním předchůdcům tyto studenti vnímali jako značně zjednodušené a nechápali, proč by tento výtvarný tvar měl být považován za umění. Podobné rozpaky někdy prý zažívají v galerii moderního umění, kdy je za výtvarné umění vydávána kdejaká abstrakce nebo plocha natřená na červeno.

U prostorových básní vizuální konkrétní poezie studenti dokázali pojmenovat procesualitu a hybnost textu, avšak neshodli se na tom, zdali jsou ochotni jako recipienti dané básnické útvary přijímat jako poezii; vyskytly se názory, že se spíše jedná o grafickou hru písmen, o rébus bez hlubšího sdělného potenciálu. Teprve při otázce na dobový kontext vzniku Básní ticha J. Koláře zareagovali studenti zmínkou o cenzuře: básně dávaly svůj smysl jako reakce na zmiňované dobové problémy. Zde se ukázala důležitost ozřejmení dobového kontextu vzniku básní a vůbec důležitost literární historie pro samotnou recepci textů konkrétní poezie.

Ochota akceptovat konkrétní poezii jako poezii se objevila u studentů též díky uspořádání básní konkrétní poezie pomocí výrazových prostředků spadajících současně do oblasti literární, hudební a výtvarné. Estetické cítění pak probouzely taktéž destatická a akční poezie, nevylučující slovo jako nosný významový prvek, uchovávací si náznak tradičního strofického členění básnického textu a vyzývající recipienta k participaci na tvůrčím procesu.

b) Je oblast jazykové invence (zejména jazykových figur) v konkrétní poezii pro studenta čtenářsky přitažlivá? Čím spíše tato oblast čtenářský zážitek ochuzuje?

Jako čtenářsky přijatelná se ukázala v oblasti jazykové invence zejména vizuální konkrétní poezie, neboť umožňuje pracovat s malými formami básní a básnickými figurami (s anagramy, konstelacemi, permutacemi, akrostichy etc.). Jako nejoblíbenější básnická figura se v konkrétní poezii osvědčil anagram, který studenti s oblibou vkládali do textových vzorů. Samotný fakt, že se jednalo o básně určené k vizuálnímu vnímání a nikoli k recitaci, usnadňoval zacházení s básnickým textem ve výuce cizího jazyka: soustředění se na estetický výtvarný potenciál těchto básní, jednoduchá slovní zásoba a rébusovitý charakter odbourával obavy z neporozumění literárnímu textu. Studenti přesto i u vizuální konkrétní poezie lépe reagovali nikoli na její ortodoxní typy (jako typogramy), nýbrž na ty, které nesly prvky tradiční poezie a prvky nonsensové (studenti např. ocenili konstelace, neboť tyto obsahovaly náznak metrické normy a rýmu).

## Závěr disertační práce

Výzkumný problém v disertační práci *Konkrétní poezie v literární komunikaci ve výuce cizího jazyka* jsme formulovali jako problém recepce konkrétní poezie, která je svébytným a atypickým žánrem poezie, a jejího možného začlenění do výuky francouzštiny jako cizího jazyka u specifických skupin vysokoškolských studentů. **V závěru** přecházíme od teorie substantivní, vypovídající pouze o recepci konkrétní poezie u daných studovaných subjektů v konkrétních podmínkách (u čtyř specifických skupin vysokoškolských studentů), k teorii formální (vypovídající o jevu jako takovém – jak a proč prohlubuje konkrétní poezie vztah k cizímu jazyku, jeho jazykové a literární složce, a jaký je přínos pro začleňování poetického, resp. literárního textu do výuky cizího jazyka vůbec). **Cílem našeho akčního výzkumu** je přispět k rozšíření odborného poznání, které v naší práci spočívá v propojení literárně-vědného poznání k tématu konkrétní poezie a didaktického teoretického poznání a následně v transformaci tohoto poznání do kvalitativního didaktického výzkumu, týkajícího se recepce konkrétní poezie ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka. Náš výzkum má i **cíl praktický**: získané informace o recepci konkrétní poezie ve výuce cizího jazyka mohou být využity nejen ke smysluplnému začlenění tohoto žánru do výuky cizího jazyka, nýbrž i obecněji k zefektivnění práce s poezií, resp. literárním textem ve výuce cizího jazyka.

Literárně-teoretická část, která je vedle didakticko-teoretické části jedním z podkladů empirického výzkumu, přináší pokus o systematický pohled na rozsah a obsah pojmu konkrétní poezie. Vymežujeme typy konkrétní poezie (fónickou a fonetickou poezií, vizuální poezií, akční a destatickou poezií, matematicko-permutační poezií) a analyzujeme vlastnosti konkrétní poezie, které jsou odlišné od tzv. tradiční poezie: znakovost konkrétní poezie, její asémantismus, novou syntax a upozadněný lyrický subjekt v konkrétní poezií, ludický prvek a specifickou jazykovou invenci v konkrétní poezií. Docházíme k závěru, že některé atributy tradiční poezie v poezií konkrétní chybí, nebo se významně proměňuje jejich funkce. Přesto mají tradiční i konkrétní poezie společné znaky – pracují se zvukorytmickou organizací verše, vymezují jeho grafickou podobu a opakují nebo porušují sémantickou strukturu; v tradiční poezií však, na rozdíl od poezie konkrétní, zůstávají tyto principy skryty a nepůsobí na recipienta přímo. Analýza a atomizace přirozeného jazyka v konkrétní poezií směřují k průzkumu jazyka jako systému, jehož komunikační možnosti se vyprazdňují. Náš zájem směřoval k česko-francouzské ose: k české konkrétní poezií, přeložené do francouzštiny a k samotné francouzské konkrétní poezií, neboť tyto obsahy nebyly dle našich zjištění doposud v kontextu literární komunikace ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka zkoumány. Francouzská konkrétní poezie se vyznačuje zejména estetickými, neo-avantgardními, často asémantickými kreacemi, zatímco u české konkrétní poezie jsou patrné zacházení s významem a kritický protest proti ideologické manipulaci jazyka, mající za následek politické násilí: i odezva na tuto podobu konkrétní poezie u recipienta byla pro nás zajímavá.

Kontext literárně-teoretický naší disertační práce tvoří strukturální sémiotika, teorie fikčních světů, statistická estetika a recepční estetika (tato má zásadní význam i pro didaktickou část). Součástí disertační práce je i literárně-historická příloha, osvětlující proudy konkrétní poezie v dějinách české a francouzské literatury 20. století, navazující na předchůdce konkrétní poezie, zejména na avantgardní směry. Pro konkrétní poezií, podobně jako pro její přímé předchůdce (poezii Stéphanu Mallarmého a Paula Valéryho), není důležitá fikčnost, nýbrž polyfonie estetických kvalit, soustředěná na vlastnosti a formální rysy uměleckého znaku, a nikoli nutně na význam označovaného, ke kterému by označující odkazovalo. Tuto poezií proto zařadíme v souladu s teorií G. Genetta do díkce.

Před vlastní výzkumnou část řadíme didakticko-teoretická východiska pro kvalitativní akční výzkum: vycházíme ze známého pedagogicko-didaktického Herbartova trojúhelníku, reprezentujícího vzájemnost vztahů mezi základními pedagogickými fenomény (učitel, učivo a žák, resp. student). V disertační práci stanovujeme cíle pro cizojazyčnou výuku, selektujeme vhodné formy a metody pro výuku poezie (tvořivé čtení a psaní a metodu tvořivé dramatiky, přičemž respektujeme zásady pro didaktickou interpretaci textu), aktuální didaktické přístupy k výuce cizího jazyka (autonomní a celostní učení, kreativní přístup, pěstování jazykového citu). Veškeré naše didaktické úsilí je zaměřeno na studenta, jeho osobnost, rozvoj a potřeby. Zacházíme rovněž s aplikovaným didaktickým trojúhelníkem, směřujícím již přímo k literární komunikaci ve výuce cizího jazyka. Charakterizujeme implicitního čtenáře konkrétní poezie, kterého jsme nazvali kooperativním čtenářem.



Pro naše účely jsme zvolili jeden z tzv. designů kvalitativního výzkumu, a tím je **akční výzkum**, neboť je svou povahou cyklický, zúčastněný (participativní) a reflektivní. Didaktická východiska pro náš výzkum tvoří již uskutečněné didaktické využití konkrétní poezie v českém a německém prostředí. V českém kulturním prostředí proto, že ve výzkumné části naší práce zacházíme s konkrétní poezií českých autorů, přeloženou do francouzštiny; navíc je nejpravděpodobnější, že se studenti setkali s českou konkrétní poezií v rámci literární výchovy na základní a střední škole. Z konkrétní poezie v německém kulturním prostředí vycházíme proto, že v něm došlo k nejširšímu didaktickému využití konkrétní poezie ve výuce mateřského a cizího jazyka. Opominout nelze ani francouzský kulturní kontext, a to proto, že – kromě již zmíněného důvodu, že ve výzkumu pracujeme mj. s texty konkrétní poezie přeloženými do francouzského jazyka - v tomto cílovém jazyce zkoumáme i recepci konkrétní poezie u studentů, resp. jejich didaktickou interpretaci. Nadto je didaktika francouzského jazyka jako jazyka cizího obohacující svými přístupy k začlenění literární komunikace do výuky cizího jazyka.

Během akčního výzkumu uplatňujeme pro získání dat metody kvalitativního výzkumu: vstupní anketu, týkající se předporozumění k tématu konkrétní poezie; simulace procesu výuky – metodické fázové postupy pro jednotlivé druhy konkrétní poezie, v rámci nichž uplatňujeme i další metody kvalitativního výzkumu, tj. pozorování, rozhovor, skupinový rozhovor, zpětnou vazbu, důležitou mj. pro validitu výzkumu. Aplikujeme modely komunikativní a konstruktivistické didaktiky. Výstupem akčního výzkumu je i korpus textů konkrétní poezie ve francouzském jazyce, vytvořených studenty metodou tvořivého psaní.

Ze závěrů z akčního výzkumu vyplynulo, že jako sémioticky živé druhy konkrétní poezie, vhodné k implementaci do výuky cizího jazyka, se ukázaly především takové, které nebránily v komunikaci s přirozeným světem (což souviselo s dalšími vlastnostmi konkrétní poezie, jejím asémantismem a možnou absencí lyrického subjektu, resp. mírou přítomnosti těchto vlastností) a dále ty, u kterých studenti měli během metodického fázového postupu dojem, že navazují na jim známé typy textů. Vizuální poezie apollinairovského typu tak otevírala dveře zacházení s básněmi – obrazy a piktogramy. Známost poezie nonsensové zase svými prvky absurdity, groteskními prvky a surrealistickými asociacemi umožnila vstřícné přijetí destatické, akční poezie a poezie návodu.

Poznání, že zvukomalebná slova (onomatopoeia) a zvuková homonyma jsou závislá na hláskovém systému daného jazyka a že každý jazyk je v tomto ohledu specifický, činí z fónické a fonetické konkrétní poezie typ textu, se kterým lze smysluplně formou hry pracovat v cizojazyčné výuce.

Jako sémioticky mrtvé druhy konkrétní poezie (a tudíž k implementaci do výuky cizího jazyka nevhodné) se ukázaly čistá prostorová poezie (tzv. spaciální poezie), složená pouze z typogramů, které jsou neslovními asémantickými kreacemi, a rovněž ostatní letristické kreace. Došli jsme k závěru, že menší oblibě se dostávalo textům, kdy je experiment uzavřen a pohlcen ve své vlastní struktuře, kdy ztrácí na sdělnosti a chybí mu určující sémantický klíč, v důsledku čehož se stává jen volně interpretovatelnou nezávaznou hrou.

Dle závěrů z našeho akčního výzkumu estetické prvky lingvistické povahy zastoupené v textech konkrétní poezie mohou plnit cíle, které jsou nedosažitelné při využití neliterárních textů ve výuce cizího jazyka. **Poetická funkce textů** konkrétní poezie posiluje hmatatelnost znaků, strhává pozornost na jejich materiální kvalitu. Konkrétní poezie se jeví jako jeden z mála typů textů, kdy poezie jako literární text napomáhá k učení se cizímu jazyku, aniž by student musel nejprve dosáhnout solidní jazykové úrovně dle škály Evropského referenčního rámce, aby mohl objevit literární text s jeho jazykovými strukturálními zákonitostmi a estetickou dimenzí. Konkrétní poezii tak obhajujeme jako **plnohodnotný vzdělávací obsah**, ne pouze jako doplňkovou aktivitu ve vyučovací hodině, nebo jako text vhodný do její úvodní části. V didakticko-empirické části naší práce jsme vycházeli z recepční estetiky: v centru našeho výzkumu tak nestál pouze text konkrétní poezie jako vzdělávací obsah, ale též text, jehož plnohodnotnost ve výuce vyplývala z reakcí čtenářů-studentů na tento typ textu. Neobhajujeme tudíž literární text jako takový, ale text, jehož bohatství a význam vyvěrají až při procesu čtení a při následném zacházení s tímto textem. Konkrétní poezii nechápeme jako text se statickým významem, ale s významem dynamickým, otevřeným, významem rodícím se v průběhu interakce se čtenářem – studentem. Tento fakt má zásadní didaktické důsledky: je třeba vytvořit metodické postupy, které by tento proces interakce podpořily. Naším akčním výzkumem jsme chtěli přispět též k rozšíření metodického repertoáru možných postupů, jak zacházet s jednotlivými druhy konkrétní poezie ve výuce cizího jazyka, aniž bychom text konkrétní poezie využívali pouze k cílům jazykovým: naopak jsme se pokusili ukázat ne vždy zohledněný a objevený potenciál, spočívající

v propojení gramatiky a poetického textu. Naším záměrem bylo překlenout vzdálenost mezi striktní literárně-vědnou interpretací konkrétní poezie jako svébytného typu textu a literární komunikace s textem konkrétní poezie ve výuce cizího (v našem případě francouzského) jazyka.

Konstatujeme, že konkrétní poezie se v cizojazyčné výuce může objevit **v roli cíle i prostředku**. **Konkrétní poezie v roli cíle** znamená, že konkrétní poezie je sama výukovým cílem. K textu konkrétní poezie se pak váží cíle jazykové, resp. rozvoj recepčních a produkčních jazykových dovedností; cíle kulturně-vzdělávací, zahrnující rozvoj jednotlivých složek literární komunikace, jakož i cíle formativně-výchovné, odrážející pedagogicko-psychologickou rovinu výukového procesu (ve vysokoškolské výuce se jedná o motivaci k celoživotnímu vzdělávání, motivaci k učení se cizímu jazyku, jakož i rozvoj kooperativního učení). Konkrétní poezie v roli jazykových cílů má své opodstatnění zejména u druhu konkrétní poezie, typově nejčastějším, jenž bývá též nazýván lingvisticky orientovaná konkrétní poezie. Do této lingvisticky orientované konkrétní poezie pak spadají básně založené na gramatické struktuře jazyka (básně fonetické a fónické, morfologicko-sémantické, syntakticko-sémantické a lexikálně-sémantické: v jednotlivých druzích básní pak dochází k izolaci nebo vyzdvižení daného gramatického aspektu).

**Konkrétní poezie v roli prostředku** znamená, že tento typ literárního textu je prostředkem k pochopení širšího kulturního kontextu (kontextu literárního i kontextu jiných oblastí umění), prostředkem k pochopení funkce tohoto druhu antilyriky v historickém horizontu dějinném.

Student se tak při zacházení s konkrétní poezií může seznámit s intermediálním tvůrčím přístupem (který se nachází na hranicích výtvarného a slovesného umění – při práci s evidentní poezií), s kulturou akčního umění (při práci s destatickou poezií), s jazykem vyprazdňujícím svou sdělnost vlivem politických událostí v 50. a 60. letech 20. století; s ideou otevřeného díla v literatuře 20. století (metody textových a výtvarně - textových koláží), s poezií, která mlčí či vstupuje zvláštním způsobem do prostoru stránky (spaciální poezie), s intertextuálními postupy v textu – s komunikací s literárními díly napříč literárními směry a dobou svého vzniku: a to vše nikoli formou předávání informací, ale tím, že student v literární komunikaci texty konkrétní poezie didakticky interpretuje, objevuje tvůrčí textové metody a následně je tvořivě využije k vlastní produkci.

Pokusme se nyní vystihnout na obecnější rovině na základě našeho zacházení s konkrétní poezií, k jakým účelům by měl sloužit literární text ve výuce cizího jazyka. Literární text ve výuce cizího jazyka může v roli cíle sloužit k prohloubení a obohacení znalosti cizího jazyka po stránce akustické, morfosyntaktické a sémantické, nicméně dominovat by měla **estetická funkce literárního textu, jeho poetická funkce a literárnost**. Pokud si neuvědomíme toto specifikum, mohlo by dojít při práci s literárním textem ve výuce cizího jazyka k jeho jisté (byť nezáměrné) devalvací: s literárním textem ve výuce cizího jazyka je třeba vycházet jako s komunikujícím estetickým poselstvím a tomu přizpůsobit volbu metody zacházení s tímto textem (aplikovat metody tvořivého čtení, psaní a tvořivé dramatiky). Gramatické nebo lexikální komponenty z práce s literárním textem v cizím jazyce nelze vyloučit, neboť jsou mimo jiné významnými faktory ovlivňujícími porozumění textu na úrovni dílčích významů (slov, vět, veršů) a celkového smyslu. Jazyková podoba literárního textu se prolíná s estetickou funkcí textu, proto jsou i gramatické a literární komponenty nedílnou součástí této funkce. Nadto by mohlo jejich přílišné upozadnění narušit průběh literární komunikace. Literární text by neměl sloužit k pouhému procvičení gramatických nebo lexikálních struktur (k tomuto účelu existuje v učebnicích cizích jazyků řada jiných, neliterárních textů a pro ně vypracovaných obecných zásad, vztažených k didaktickým postupům). Též by neměl primárně sloužit k výuce reálií (neboť v literárním textu nejde o objektivní skutečnost, nýbrž o skutečnost uměleckou); dále pak ani jako dokument pro výuku dějin literatury. Literární text by neměl též sloužit k překladovým cvičením: překlad by neměl být hlavním cílem, avšak kvůli porozumění textu jej ani nevyklučujeme. V rámci našeho tématu konkrétní poezie jsme došli jsme k závěru, že existují i texty zejména vizuální konkrétní poezie, které překlad nepotřebují, i když kýženého planetárního znakového systému konkrétní poezie jako celek dosahuje jen zřídka. Dodejme, že nadto s překladem lze kreativně pracovat jako s prostředkem pro odkrývání zvláštností daných jazyků nejen v rovině fonetické, morfologické, syntaktické i stylistické, to vše by ovšem mělo být se zřetelem ke zmiňovaným vlastnostem literárního textu zvaných poetická funkce a literárnost.

Literární text ve výuce cizího jazyka v roli prostředku neznámá dnes v didaktice tolik kritizovaný jednostranný kulturně-historický exkurz do dějin a vývojových etap umělecké literatury, nýbrž měl by



vycházet z analýzy konkrétního textu a zahrnout i interpretační přístup, z čehož vyplývá, že literární text je textem specifickým a vyžadujícím zvláštní metodické postupy práce. Nejde v žádném případě o osvojování hotového výkladu textu, o tzv. verbalismus, nýbrž o rozvoj schopnosti adekvátní recepce literárního textu a čtenářských kompetencí – tj. rozvoj schopnosti aplikovat získané poznatky na nový typ lyrického (epického, dramatického) textu, vymykajícího se z rámce dosavadní zkušenosti studenta.

V naší disertační práci jsme usilovali o to, aby se literární text ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka nestal pouhým učivem a aby otevřené významové dění textu nebylo zaměněno za hotové poznatky. Vytvořením relevantních metodických postupů jsme směřovali k tomu, aby texty konkrétní poezie mohly sloužit jako východisko učitelových snah ke smysluplnému zacházení s tímto literárním textem ve výuce cizího jazyka.

## Seznam použité literatury a pramenů

### I. Primární literatura – beletrie, sborníky

ACHLEITNER, Friedrich; ARTMANN, Hans Carl; RÜHM, Gerhard. *hosn ros n baa*. Wien: Frick 1968. 160 s. ISBN nevedeno.

APOLLINAIRE, Guillaume. *Alkoholy života*. Praha: Československý spisovatel, 1965. 150 s. ISBN 22-088-65.

APOLLINAIRE, Guillaume. *Kaligramy: Básně obrazy*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1965. 127 s. ISBN nevedeno.

ARP, Hans. *La Grande Fête sans fin*. Přel. z němčiny do francouzštiny Aimée Bleikasten. Editions Arfuyen, 2014. 230 s. ISBN 978-2-845-90194-0.

ARP, Hans. *Na jedné noze*. Praha: Odeon, 1988. 248 s. ISBN nevedeno.

BARBORKA, Zdeněk. *Poeticko-policejní konfabulace*. Plzeň: Bakalář, 1992. 99 s. ISBN 80-901213-1-4.

*Báseň, obraz, gesto, zvuk*. Praha: Památník národního písemnictví, 1997. 43 s. ISBN 8085085240.

BRETON, André. *Automatické poselství*. Analogon 1992, č. 8., s. 27 – 32. ISSN 0862-7630.

BRETON, André. *Manifesty surrealismu*. Přel. Jiří Pechar a Dagmar Steinová. Praha: Herrmann a synové, 2005. 176 s. ISBN 80-239-5789-9.

BRETON, André. *Les manifestes du surréalisme*. Paris: Editions du Sagittaire, 1947. ISBN nevedeno.

BRETON, André. *Šílená láska*. Praha: Dauphin, 1996. 156 s. ISBN 80-86019-15-2.

BRETON, André; SOUPAULT, Phillipe. *Magnetická pole*. Přel. Petr Král. Praha: Sdružení Analogonu, 2014. 136 s. ISBN 978-80-904419-9-6.

BURDA, Vladimír. *Lyrické minimum*. Praha: Torst, 2004. 606 s. ISBN 80-7215-235-1.

CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland*. Franklin: Dalmatian Publishing, 2010. 181 s. ISBN 9781403795045.

DONGUY, Jacques. *Poésies expérimentales de 1950 à nos jours*. Les mouvements internationaux. Anthologie. Paris: Editions Jean-Michel Place, 2007b. 245 s. ISBN nevedeno.

DONGUY, Jacques. *Tag-Surfusion. Échantillonnages discrets*. Paris: L'Évidence, 1996. 59 s. ISBN nevedeno.

DONGUY, Jacques. *Une génération 1960-1985. Poesie concrète, poésie sonore, poésie visuelle*. Paris: Henry Veyrier, 1985. 236 s. ISBN 9782859201333.

DONGUY, Jacques; BLAINE, Julien. *Le Geste a la Parole*. Paris: Thierry Agullo, 1981. 214 s. ISBN nevedeno.

*Experimentální poezie*. Uspořádali J. Hiršal a B. Grögerová. Praha: Odeon, 1967. 265 s. ISBN 80-7169-903-9.

- FOUCAULT, Michel. *Toto nieje fajfka*. 2. vyd. Bratislava: Kalligram, 2010. 64 s. ISBN 978-80-8101-204-4.
- GARNIER, Pierre et Ilse. *Poèmes mécaniques*, Paris: André Silvaire, 1965. 28 s. ISBN neuvedeno.
- GARNIER, Pierre; NIIKUNI, Seiichi. *Poèmes franco-japonais*. Paris: André Silvaire, 1966. 32 s. ISBN 2253139874.
- GARNIER Pierre. *Spatialisme et poésie concrète*. Paris: Gallimard, 1968. 208 s. ISBN 2070270181.
- GINESTET Bernard. *Croquis Medoquins*. Le Bouscat: Imprimerie Pujol 1995. Nečíslováno. ISBN neuvedeno.
- GOMRINGER, Eugen (ed.). *Konkrete poesie: deutschsprachige autoren*. Stuttgart: Reclam, 1972. 176 s. ISBN 978-3-15-009350-4.
- GRÖGEROVÁ, Bohumila. *Meandry*. Praha: Torst, 1996. 76 s. ISBN 80-85639-79-3.
- HAVEL, Václav. *Antikódy*. Praha: Odeon, 1993. 94 s. ISBN 80-207-0442-6.
- HAVEL, Václav. *Básně/Antikódy*. In *Spisy [Václava Havla]*. 1. vyd. Praha: Torst, 1999. 414 s. ISBN 80-7215-088.
- HAVRÁNEK, Vít (ed.). *Akce, slovo, pohyb, prostor: experimenty v umění šedesátých let*. Praha: Galerie hl. města Prahy, 1999. 506 s. ISBN 80-7010-074-5.
- HEIDSIECK, Bernard. *Báseň jako křik*. In *Slovo, písmo, akce, hlas*. Praha: Československý spisovatel, 1967. s. 124 – 128. ISBN neuvedeno.
- HEISLER, Jindřich. *Z kasemat spánku*. Praha: Torst 1999. 468 s. ISBN 80-7215-100-2.
- HIRŠAL, Josef. *O poezii přirozené a umělé (Retrospektiva)*. In *Báseň, obraz, gesto, zvuk. Experimentální poezie 60. let*. Praha, Památník národního písemnictví, 1997. s. 7 - 14. ISBN 80-85085-24-0.
- HIRŠAL, Josef; GRÖGEROVÁ, Bohumila. *Nonsens: parafráze, paběrky, parodie, padělky*. Praha: Mladá fronta, 1997. 193 s. ISBN 80-204-0659.
- HIRŠAL, Josef; GRÖGEROVÁ, Bohumila. *JOB-BOJ*. Praha: Československý spisovatel, 1968. 130 s. ISBN 22-019-68.
- HIRŠAL, Josef; GRÖGEROVÁ, Bohumila. *Let let*. 1. úplné vyd. Praha Torst, 2007. 1046 s. ISBN 978-80-7215-311-4.
- HIRŠAL, Josef; GRÖGEROVÁ, Bohumila. *O filosofii jazyka, statistické estetiky a literárním experimentu*. In HAVRÁNEK, Vít (ed.) *Akce, slovo, pohyb, prostor: experimenty v umění šedesátých let*. Praha: Galerie hl. města Prahy 1999. s. 226 – 257. ISBN 80-7010-074-5.
- HIRŠAL, Josef; GRÖGEROVÁ, Bohumila (eds.). *Vrh kostek*. Česká experimentální poezie. Praha: Torst, 1993. 408 s. ISBN 80-85639-13-0.
- HONYS, Josef. *Konverzační hra v nudlové polévce*. In *Vrh kostek*. Praha: Torst, 1993. s. 343. ISBN 80-85639-13-0.
- CHOPIN, Henri. *Zrození nového umění*. In *Slovo, písmo, akce, hlas*. Praha: Československý spisovatel, 1967. s. 116-123. ISBN neuvedeno.

- HUPTYCH, Miroslav. *Názorný přírodopis tajnokřídých*. Praha: Československý spisovatel, 1989. 177 s. ISBN 80-202-0108-4.
- CHLEBNIKOV, Velemir. Bobeóbi. In HNÍZDO, Vlastimil. *Čítanka světové literatury II*. Praha: SPN, 1990. s. 104. ISBN 80 – 04 – 23900-5.
- JULIŠ, Emil. *Krajina her*. Praha: Mladá fronta, 1967. 96 s. ISBN neuvedeno.
- JULIŠ, Emil. *Nevyhnutelnosti*. Praha: Torst, 1996. 312 s. ISBN 80-85639-78-5.
- JULIŠ, Emil. *Nová země*. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1992. 91 s. ISBN 80- 2020-339-7.
- JULIŠ, Emil. *Pohledná poezie*. Liberec: Severočeské nakladatelství, 1966. 65 s. ISBN neuvedeno.
- JULIŠ, Emil. *Progresivní nepohoda*. Praha: Mladá fronta, 1965. 72 s. ISBN 23-090-65.
- JULIŠ, Emil. *Svět proměn*. Praha: MF, 1994. 122 s. ISBN 9788020404497
- JULIŠ, Emil. Une parmi les marches triomphales. In *Anthologie de la poésie tchèque contemporaine (1945-2000)*. Vybral a přeložil Petr Král. Paris: Gallimard 2002. s. 100 – 101. ISBN 207042300.
- JULIŠ, Emil. Vítězný pochod žlutých mravenců. In HIRŠAL, Josef; GRÖGEROVÁ, Bohumila. *Nonsens: parafráze, paběrky, parodie, padělký*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1997, s. 138. ISBN 80-204-0659.
- KABEŠ, Petr. *Odklad krajiny*. Praha: Mladá fronta, 1992. 88 s. ISBN 80-204-0297-7.
- KASAL, Lubor. *Dosudby*. Praha: Mladá fronta, 1989. 48 s. ISBN 80-204-0074-5.
- KNÍŽÁK, Milan. *Bez důvodu*. 1. vyd. Praha: Litera, 1996. 244 s. ISBN 80-85854-02-3.
- KOLÁŘ, Jiří. *Básně ticha*. Praha: Český spisovatel, 1994. 267 s. ISBN 80-202-0513-6.
- KOLÁŘ, Jiří. *Dictionnaire des méthodes*. Alfortville: Revue K, 1991. 239 s. ISBN 2-908120-05-4.
- KOLÁŘ, Jiří. K problematice básnické skladby. In ZÁBRANA, Jan (ed.). *Jak se dělá báseň*. 2. vyd. Praha: Mladá fronta, 1999. s. 67 – 75. ISBN 22-013-70.
- KOLÁŘ, Jiří. *Koláže objekty*. Praha: Národní galerie v Praze, 1993. 47 s. ISBN 80-7035-049-0.
- KOLÁŘ, Jiří. *Mode d'emploi*. Přel. z češtiny Erika Abrams. Alfortville: Revue K, 1988. 64 s. ISBN 2-9502047-2-4.
- KOLÁŘ, Jiří. Mistr Sun o básnickém umění. Nový Epiktet. Návod k upotřebení. Odpovědi. Praha: MF 1995. 123 s. ISBN 80-204-0261-6.
- KOLÁŘ, Jiří. *Poèmes du silence*. Paris: Éditions de La Différence, 1988. 248 s. ISBN 978-2-7291-0279-1.
- KOLÁŘ, Jiří. *Slovník metod*. Praha: Praha Gallery, 1999. 250 s. ISBN 80-86010-17-1.
- KOLÁŘOVÁ, Běla. *Objekty a asambláže. Objets et Assemblages*. Praha: Torst, 1993. 57 s. ISBN 80-85639-15-7.
- KOLÁŘOVÁ, Běla; HLAVÁČEK, Josef. *Běla Kolářová*. Praha: Arbor vitae, 2003. 174 s. ISBN 80-86300-38-2.

- KORYČAN, Miroslav. *Pršení hlásek v dešti slov*. Praha: Cherm, 2003. 103 s. ISBN 8086370143.
- KOTYK, Petr. *Tête-à-tête. Rozhovor Petra Kotyka s Bohumilou Grögerovou a Josefem Hiršalem*. Praha: Středoevropská galerie a knihkupectví, 1997. 112 s. ISBN 80-901559-9-5.
- LAMBERT, Jean-Clarence. 50 tezí pro otevřenou poezii. In *Slovo, písmo, akce, hlas*. Praha: Československý spisovatel, 1967. s. 63 - 67. ISBN neuvedeno.
- LINHARTOVÁ, Věra. *Intervalles: Mezidobí*. Přel. Anna Fárová. Praha: Inverze, 1994. 42 s. ISBN 80-901479-4-1.
- MAJAKOVSKIJ, Vladimír Vladimirovič. *Spisy*. Přel. Jiří Taufer. Praha: Odeon, 1969. 517 s. ISBN neuvedeno.
- MALEVIČ, Kazimír. *Suprematické zrcadlo (texty k bezpředmětnosti)*. Praha: Brody, 1997. 429 s. ISBN 80-86112-04-7.
- MALLARMÉ, Stéphane. *Faunovo odpoledne a jiné básně*. Praha: Svoboda, 1996. 109 s. ISBN 80-205-0287-4.
- MALLARMÉ, Stéphane. *Souhlas noci I*. Přel. O. Nechutová, F. Hrubín, Jan M. Tomeš. Praha: BB art, 2002. 105 s. ISBN 80-7257-938.
- MARINETTI, Filippo Tomasso. Osvobozená slova. In HNÍZDO, Vlastimil. *Čítanka světové literatury II*. Praha: SPN, 1990. s. 102-103. ISBN 80 - 04 - 23900-5.
- MEDEK, Mikuláš. *Texty*. Praha: Torst, 1995. 436 s. ISBN 80-85639-56-4.
- MORGENSTERN, Christian. *Heimlich träumen Mensch und Erde. Grotresken, Lieder, Phantasien*. Berlin: Henschel, 1967. 140 s. ISBN neuvedeno.
- MORGENSTERN, Christian. *Galgenlieder. Palmström. Palma Kunkel. Der Gingganz*. 171 s. München. Deutscher Taschenbuch Verlag, 1998. ISBN 9783423026390
- MORGENSTERN, Christian; BORN, Adolf. *Zbornaplaz*. Praha: Slovart, 2009. 128 s. ISBN 978-80-7391-338-0.
- MORGENSTERN, Christian. *Beránek měsíc*. Přel. Josef Hiršal a Bohumila Grögerová. 2. vyd. Praha: Odeon, 1990. 377 s. ISBN 80-207-0143-5.
- MILOTA, Karel. *Antilogie, aneb, Protisloví*. Praha: MF 1995. 105 s. ISBN 80-204-0553-4.
- MILOTA, Karel. *Gregor*. Praha: Mladá fronta, 1999. 150 s. ISBN 80-204-0831-2.
- NEBESKÝ, Ladislav. *Bílá místa*. Praha: dybbuk, 2006. 98 s. ISBN 80-86862-15-1.
- NEBESKÝ, Ladislav. *Osm binárních básní*. Brno: Editio nova, 1996. Nečíslováno. ISBN neuvedeno.
- NEBESKÝ, Ladislav. *Vrstvy*. Praha: Dybbuk 2010. 80 s. ISBN 978-80-7438-013-6.
- NEZVAL, Vítězslav. *Abeceda*. Praha: J. Otto, 1926. 54 s. ISBN neuvedeno.
- NEZVAL, Vítězslav. *Pantomima: poesie*. Praha: Akropolis, 2004. 143 s. ISBN 80-7304-050-6.
- NOVÁK, Ladislav. *Livre de recettes*. Přel. z češtiny do francouzštiny Etienne Cornevin. Sauve: Clémence Hiver, 1997. 125 s. ISBN 9782905471437.

- NOVÁK, Ladislav. *Malý slovník naučný*. Praha: dybbuk, 2007. 143 s. ISBN 80-86862-31-3.
- NOVÁK, Ladislav. *Osm básní pro Acnavi*. Praha: Gallery, 1997. 8 s. ISBN 80-86010-06-6.
- NOVÁK, Ladislav. *Pocta Jacksonu Pollockovi*. 1. vyd. Praha: MF, 1966. 66 s. ISBN neuvedeno.
- NOVÁK, Ladislav. *Proměny pana Hadlíže*. 1. vyd. Praha, Torst, 1995. ISBN 80-85639-44-0.
- NOVÁK, Ladislav. *Receptář*. 1. ofic. vyd. Praha: Concordia, 1992. 148 s. ISBN 80-900124-9-3.
- NOVÁK, Ladislav. *Závratě čili zoufalství*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1968. ISBN neuvedeno.
- OVČÁČEK, Eduard. *Lekce velkého A: Konkrétní a vizuální poezie 1962-1993*. Praha: Trigon, 1995. 269 s. ISBN 80-85320-64-9.
- PREVERT, Jacques. Chanson pour vous. In *La pluie et le beau temps*. Paris: Editions Gallimard, 1983. s. 65. ISBN 9782070360901.
- RÜHM, Gerhard (ed.). *Die Wiener Gruppe, Achleitner, Artmann, Bayer, Rühm, Wiener*. Rowohlt: Reinbek 1985. 600 s. ISBN 978-3-498-07300-8.
- QUENEAU, Raymond. *Cent mille milliards de poèmes*. Paris: Gallimard, 1961. 38 s. ISBN 978-2070104673.
- SCHWITTERS, Kurt. *Anna Blume und ich. Die gesammelten Anna Blume-Texte*. Zürich: Arche Verlag, 1996. 204 s. ISBN 3-7160-2223-3.
- ŠRUT, Pavel. *Přehlásky*. Praha: Československý spisovatel, 1967. 88 s. ISBN neuvedeno.
- TOPINKA, Miroslav. *Hadí kámen: Eseje, články, skici (1966-2006)*. Brno: Host, 2007. 414 s. ISBN 978-80-7294-251-0.
- TOPINKA, Miroslav. *Kryší hnízdo*. Praha: MF, 1991. 136 s. ISBN 978-8020401748
- VOKOLEK, Václav. *Zříceninový mramor*. Praha: Torst, 1996. 316 s. ISBN 80-85639-97-1.
- WERNISCH, Ivan. *Dutý břeh*. Praha: Mladá fronta, 1967. 63 s. ISBN neuvedeno.
- WERNISCH, Ivan. *Loutky*. Praha: Československý spisovatel, 1970. 104 s. ISBN neuvedeno.



## II. Sekundární literatura odborná: literárně-vědná, literárně-teoretická a lingvistická a prameny

ARON, Paul; SAINT-JACQUES, Denis; VIALA, Alain. *Le dictionnaire du Littéraire*. Paris: Presses Universitaires de France, 2002. 634 s. ISBN 978-2130516903.

BACHTIN, Michail. *François Rabelais a lidová kultura středověku a renesance*. Praha: Argo, 2007. 489 s. ISBN 978-80-7203-776-6

BAJOMÉE, Danielle. Les avant-gardes. In *Le Monde des littératures*. Paris: Encyclopedia Universalis, 2003. s. 304 – 306. ISBN 978-2-85229-800-2.

BARTHES, Roland. *Introduction à l'analyse structurale des récits*. Communications 8, 1966, s. 1–27. ISSN 0588-8018.

BARTHES, Roland. Le Degré zéro de l'écriture. In MITTERAND, Henri et al. *Littérature du XX siècle*. Textes et documents. Paris: éd.Nathan, 1989. s. 702 – 703. ISBN 978-2091788630.

BARTHES, Roland. Smrt autora. *Aluze*, 2006, č. 3, s. 75–77. ISSN 1212-5547.

BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*. Paris: Editions du Seuil, 1973. 105 s. ISBN 978-2-02-006060-8.

BEAUMARCHAIS, Jean - Pierre de; COURTY, Daniel. *Anthologie des littératures de la langue française*. Tome 1, 2. Paris: Bordas, 1988. 1984 s. ISBN 2-89040-313-0.

BENSE, Max. *Teorie textů*. 1.vyd. Praha: Odeon, 1967. 133 s. ISBN nevedeno.

BÍLEK, Petr A. *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. 1. vyd. Brno: Host, 2003. 360 s. ISBN 80-7294-080-5.

BÍLEK, Petr A. Lyrický subjekt a lyrická situace: K otázce konstrukční, kontrolní a interpretativní funkce v lyrice. In FORT, Bohumil; HRABAL, Jiří (eds). *Od struktury k fikčnímu světu: Lubomíru Doležalovi*. Olomouc: Aluze, 2004. s. 141-164. ISBN nevedeno.

BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 2005. 347 s. ISBN 80-7254-503-5.

BOUDNÍK, Vladimír. *Mezi avantgardou a undergroundem*. Praha: Galery, 2004. 368 s. ISBN 80-86010-77-5.

BRIKCIUS, Eugen. *Sebraný spis*. Praha: Evropský kulturní klub, 1992. 205 s. ISBN 80-85212-22-6.

BROUSEK, Antonín. *Podřezávání větve*. Praha: Torst, 1999. 800 s. ISBN 80-7215-098-7.

BRUGGER, Walter. *Filozofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 1990. 640 s. ISBN 80-206-0409-X.

BRUKNER, Josef; FILIP, Jiří. *Poetický slovník*. Praha: Mladá fronta, 1997. 368 s. ISBN 80-204-0650-6.

BRUKNER, Josef.; FILIP, Jiří. *Větší poetický slovník*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1968. 321 s. ISBN nevedeno.

CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé - maska a závrať*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. 251 s. ISBN 80-902482-2-5.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2001. 341 s. ISBN 80-246-0154-0.

ČERNÝ, Jiří; HOLEŠ, Jan. *Sémiotika*. Praha: Portál 2004. 364 s. ISBN 80-7178-832-5.

- ČERVENKA, Miroslav. *Dějiny českého volného verše*. Brno: Host, 2001. 248 s. ISBN 80-7294-015-5.
- ČERVENKA, Miroslav. *Fikční světy lyriky*. Praha: Paseka, 2003. 84 s. ISBN 80-7185-592-8.
- ČERVENKA, Miroslav. *K sémantice tzv. konkrétní poezie*. Orientace 1966, č. 5. Též In týž. *Obléhání zevnitř*. 1. vyd. Praha: Torst, 1996. s. 28 – 32. ISBN 80-85639-77-7.
- ČERVENKA, Miroslav. *Kapitoly o českém verši*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 283 s. ISBN 80-246-1274-7.
- ČERVENKA, Miroslav et al. *Na cestě ke smyslu: poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2005. 1051 s. ISBN 80-7215-244-0.
- ČERVENKA, Miroslav. *Významová výstavba literárního díla*. Praha: Karolinum, 1992. 156 s. ISBN 0567-8269.
- ČERVENKA, Miroslav; JANKOVIČ, Milan; KUBÍNOVÁ, Marie; LANGEROVÁ, Marie. *Pohledy zblízka: zvuk, význam, obraz. Poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2002. 591 s. ISBN 80-7215-171-1.
- ČOLAKOVA, Žoržeta. *Český surrealismus 30. let*. Praha: Karolinum, 1999. 142 s. ISBN 80-7184-629-5.
- DERRIDA, Jacques. *Texty k dekonstrukci (Práce z let 1967–1972)*. Bratislava: Archa, 1993. 330 s. ISBN 80-7115-046-0.
- DOHALSKÁ, Marie; SCHULZOVÁ, Olga. *Fonetika francouzštiny*. Praha: Karolinum, 1992. 208 s. ISBN 80-246-0570-8.
- DOLEŽEL, Lubomír. *Heterocosmica: fikce a možné světy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 311 s. ISBN 80-246-0735-2.
- DONGUY, Jacques. *Poésies expérimentales – Zone numérique (1953-2007)*. Les presses du réel. 400 s. 2007a. ISBN 978-2-84066-202-0.
- DOUBRAVOVÁ, Jarmila. *Sémiotika v teorii i praxi*. Praha: Portál, 2008. 160 s. ISBN 9788073674939.
- DUFRENE, François. *Pragmatique du crirythme*. In OU n. 28 – 29, 1965. ISSN neuvedeno.
- DVORSKÝ, Stanislav. *Z podzemí do podzemí. Český postsurrealismus čtyřicátých až šedesátých let*. In ALAN, Josef (ed.). *Alternativní kultura*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2001. s. 77–153. ISBN 80-7106-449-1.
- EAGLETON, Terry. *Úvod do literární teorie*. Praha: Triáda, 2005. 363 s. ISBN 80-86138-72-0.
- ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. 330 s. ISBN 80-246-0740-9.
- ECO, Umberto. *Teorie sémiotiky*. 2. vyd. Praha: Argo, 2009. 448 s. ISBN 978-80-257-0157-7.
- ECO, Umberto. *Šest procházek literárními lesy*. Olomouc: Votobia, 1997. 206 s. ISBN 80 – 7198-248-2.
- EMMERLING, Leonhard. *Jackson Pollock: 1912-1956*. Los Angeles: Taschen America Llc., 1999. 96 s. ISBN 978-0681283633.
- FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. Přel. Miroslav Petříček. Praha: Český spisovatel, 1993. 268 s. ISBN 80-202-0410-5.

- FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. 1. vyd. Paido: Brno 2002. 164 s. ISBN 80-85931-99-0.
- FOŘT, Bohumil. *Úvod do sémantiky fikčních světů*. 1. vyd. Brno: Host, 2005. 148 s. ISBN 80-729-4165-8.
- GADAMER, Hans – Georg. *Gesammelte Werke*. Mohr Siebeck, 1995. 4579 s. ISBN 978-3161464034.
- GARNIER, Pierre. Co je prostorové umění. In *Slovo, písmo, akce, hlas*. Přel. Daniel Plichta. Praha: Československý spisovatel, 1967. s. 104 – 105. ISBN neuvedeno.
- GARNIER, Pierre. Poésie concrète et spatiale. In *Communication et langages n°5*, 1970, s. 13-25.
- GENETTE, Gérard. Figure III. In MITTERAND, Henri et al. *Littérature du XX siècle*. Textes et documents. Paris: éd. Nathan, 1989. s. 704. ISBN 978-2091788630.
- GENETTE, Gérard. *Fikce a vyprávění*. 1. vyd. Praha: Ústav pro českou literaturu AV, 2008. 98 s. ISBN 978-80-85778-00-7.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil, 1982. 468 s. ISBN 978-3518116838.
- GOMRINGER, Eugen. Od verše ke konstelaci. In *Slovo, písmo, akce, hlas*. Praha: Československý spisovatel, 1967. s. 46 – 48. ISBN neuvedeno.
- GOMRINGER, Eugen. Vom Vers zur Konstellation. In *Konkrete Poesie*. Zürich: NZZ, 1954. s. 156; 158 – 160. ISBN 3-901190-19-8.
- GREISMAS, Algirdas Julien. Du Sens, Essais sémiotiques. In MITTERAND, Henri et al. *Littérature du XX siècle*. Textes et documents. Paris: éd. Nathan, 1989. s. 704. ISBN 978-2091788630.
- GRÖGEROVÁ, Bohumila. Počátky a vývoj konkrétní a vizuální poezie. In *Báseň, obraz, gesto, zvuk. Experimentální poezie 60. let*. Praha, Památník národního písemnictví, 1997. s. 15 - 21. ISBN 80-85085-24-0.
- GUILLÉN, Claudio. *Mezi jednotou a růzností*. Praha: Triáda, 2008. 456 s. ISBN 978-80-86138-88-6.
- HAMAN, Aleš. Dialektika estetického objektu. In týž. *Literatura v průsečíku pohledů*. Praha: ARSCI, 2003 s. 28 – 36. ISBN 80-86078-29-9.
- HAMAN, Aleš. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. 1. vyd. Praha: H & H, 1999. 180 s. ISBN 80-86022-57-9 .
- HAMBURGEROVÁ, Käte. Fikční vyprávění a jeho příznaky. Olomouc, Aluze 2005. Roč. 9, č. 1. s. 120-131. ISSN 1803-3784.
- HAUSMANN, Raoul. Jazykové mutace a původ automatického psaní a fonetické básně. In *Slovo, písmo, akce, hlas*. Praha: Československý spisovatel, 1967. s. 109 – 115.
- HAVEL, Václav. Studie V. Havla (bez názvu). In *Báseň, obraz, gesto, zvuk*. Praha: PNP, 1997. s. 22 – 25. ISBN 80-85085-24-0.
- HEISSENBÜTTEL, Helmut. *Textbuch 11 in gereinigter Sprache*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 1987. 85 s. ISBN 9783608954852.

- HEISSENBÜTTEL, Helmut. *Texty*. Přel. Josef Hiršal. Praha: Mladá fronta, 1965. 102 s. ISBN neuvedeno.
- HELLEBUST, Rolf. Konkretizace literární tradice. In FOŘT, Bohumil; HRABAL, Jiří (eds). *Od struktury k fikčnímu světu: Lubomíru Doleželovi*. Olomouc: Aluze, 2004. s. 5-39. ISBN neuvedeno.
- HENDRICH, Josef; RADINA, Otomar; TLÁSKAL, Jaromír. *Francouzská mluvnice*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 700 s. ISBN 8072380648.
- HLAVÁČEK, Josef. Vizuální a konkrétní poezie, lettrismus. In *Dějiny českého výtvarného umění [VI/I] 1958/2000*. Praha: Academia, 2007. s. 233-239. ISBN 978-80-200-1489-6.
- HLAVÁČKOVÁ, Miroslava. *Lettrismus: předchůdci a následovníci*. Roudnice nad Labem: Galerie moderního umění v Roudnici nad Labem, 2008. 68 s. ISBN 8085053764.
- HODROVÁ, Daniela et al. *...na okraji chaosu*. Praha: Torst, 2001. 865 s. ISBN 80-7215-140-1.
- HOLÝ, Jiří. *Česká literatura IV. Od roku 1945 do současnosti*. Praha: Český spisovatel, 1996. 312 s. ISBN 80-202-0620-5.
- HOMOLÁČ, Jiří. *Intertextovost a utváření smyslu v textu*. Praha: Karolinum, 1996. 114 s. ISBN 80-7184-201.
- HRABÁK, Josef. *Úvod do teorie verše*. 6. vyd. Praha: SPN, 1978. 240 s. ISBN neuvedeno.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původy kultury ve hře*. Praha: MF, 1971. 226 s. ISBN neuvedeno.
- CHALOUPKA, Otakar. *Příruční slovník české literatury od počátků do současnosti*. Praha: Centa, 2005. 1116 s. ISBN 80-86785-03-3.
- CHALUPECKÝ, Jindřich. Svět, v němž žijeme. In Týž. *Obhajoba umění*. Praha: Československý spisovatel, 1991. s. 68–74. ISBN 80-202-0322-2.
- CHALUPECKÝ, Jindřich. *Úděl umělce: duchampovské meditace*. Praha: Torst, 1998. 456 s. ISBN 80-7215-050-2.
- CHVATÍK, Květoslav. *Od avantgardy k druhé moderně*. 1. vyd. Praha: Torst, 2004. 424 s. ISBN 80-7215-214-9.
- CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika*. 2.vyd. Brno: Host, 2001. 210 s. ISBN 80-7294-027-9.
- IBRAHIM, Robert; PLECHÁČ, Petr; ŘÍHA, Jakub. *Úvod do teorie verše*. Praha: Akropolis, 2013. ISBN 978-80-7470-051-4
- INGARDEN, Roman. *O poznávání literárního díla*. Praha: Československý spisovatel, 1967. 277 s. ISBN neuvedeno.
- INGARDEN, Roman. *Umělecké dílo literární*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1989. 419 s. ISBN 80-207-0104-4.
- ISER, Wolfgang. *Der Akt des Lesens - Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag, 1976. 358 s. ISBN 9783770513901.
- ISER, Wolfgang. Apelová struktura textů. In SEDMIDUBSKÝ, Miloš et al. (eds.). *Čtenář jako výzva*. Výbor z prací kostnické recepční estetiky. 1. vyd. Brno: Host, 2001. s. 39-61. ISBN 80-86055-92-2.
- ISER, Wolfgang. *Der Implizite Leser - Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. 1972. 163 s. ISBN 3770507932.

ISER, Wolfgang. *Jak se dělá teorie*. Přel. Petr Onufer. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 246 s. ISBN 978-80-246-1672-8. Z originálu ISER, Wolfgang. *How to Do Theory*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. 211 s. ISBN 978-1405115803.

ISER, Wolfgang. Koncepty čtenáře a koncept implicitního čtenáře. *Aluze*, č. 2–3, 2004, 135–143. ISSN....

JAKOBSON, Roman. *Poetická funkce*. Praha: H & H, 1995. 748 s. ISBN 80-85787-83-0.

JANKOVIČ, Milan. *Dílo jako dění smyslu*. Praha: Pražská imaginace, 1992. 94 s. ISBN 8071100609.

JANKOVIČ, Milan. Julišovy „hry o smysl“. In ČERVENKA, Miroslav et al. *Na cestě ke smyslu*. Praha: Torst, 2005. s. 864 – 922. ISBN 80-7215-244-0.

JANOŠEK, Pavel. a kol. Dějiny české literatury 1945-1989. Sv. I-IV. Praha: Academia, 2007-2008. ISBN 978-80-200-1527-3 (I. sv.), ISBN 978-80-200-1528-0 (II. sv.), ISBN 978-80-200-1583-9 (III. sv.), ISBN 978-80-200-1631-7 (IV. sv.).

JAUSS, Hans Robert. Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In WARNING, Rainer. (ed.). *Rezeptionsästhetik*. 4. Auflage, München: Fink Verlag, 1994, s. 126–162. ISBN neuvedeno.

JEDLIČKOVÁ, Alice (ed.) *Intermediální poetika příběhu*. Praha: Akropolis, 2011. 352 s. ISBN 978-80-87481-56-1.

JEDLIČKOVÁ, Alice. *Ke komu mluví vypravěč?: Adresát v komunikační perspektivě prózy*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1993. 123 s. ISBN 80-85778-05.

KANDINSKIJ, Vasilij. *Bod – linie – plocha. Příspěvek k analýze malířských prostředků*. Praha: Triáda 2000. 191 s. ISBN 80-86138-16-X.

KARFÍK, Vladimír. *Jiří Kolář*. Praha: Československý spisovatel, 1994. 107 s. ISBN 80-202-0513-6.

KRÁTKÁ, Eva. *Česká vizuální poezie: Teoretické texty*. Brno: Host, 2013. 296 s. ISBN 978-8072947362.

KRISTEVA, Julia. *La révolution du langage poétique*. L'avant-garde à la fin du XIXe siècle: Lautréamont et Mallarmé. Paris: Seuil, 1974. ISBN 9783525550250.

KRISTEVA, Julia. Le mot, le dialogue et le roman. In *Séméiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969. s. 82-112. ISBN neuvedeno.

KRISTEVA, Julia. *Slovo, dialog a román*. Přel. Josef Fulka. Praha: Sofis, 1999. 81 s. ISBN 80-902439-3-2.

KRISTEVA, Julia. *Polylogue*. Paris: Seuil, 1997. 537 s. ISBN 9782020046312.

KRISTEVA, Julia. *Séméiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. 1. vyd. Paris: Edition du Seuil, 1969. 381 s./ 2. vyd. 1978. ISBN 9782020050098.

KŘIVÁNEK, Vladimír. *Kolik příležitostí má báseň. Kapitoly z české poválečné poezie 1945-2000*. Brno: Host, 2007. 400 s. ISBN 978-80-7294-227-5.

LACHMANN, Renate. *Gedächtnis und Literatur*. Intertextualität in der russischen Moderne. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1990. ISBN 3-518-58019-1.

LACHMANN, Renate. *Memoria fantastica*. Přel. Tomáš Glanc. Praha: Hermann a synové, 2002. ...s. ISBN 8023895656.

- LAMAČ, Miroslav. Kolářovy nové metamorfózy. In *Jiří Kolář*. Praha: Odeon, 1993. s. 117 – 143. ISBN 80-207-0427-2.
- LANGEROVÁ, Marie; VOJVODÍK, Josef; TIPPNEROVÁ, Anja; HRDLÍČKA, Josef. *Symboly obludnosti. Mýty, jazyk a tabu české postavantgardy 40.-60. let*. Praha: Malvern, 2010. 510 s. ISBN 9788086702667.
- LE BRUN, Anne. Heislerova Abeceda. In HEISLER, Jindřich. *Z kasemat spánku*. Praha: Torst, 1999. s. 383 – 385. ISBN 80-7215-100-2.
- LEBEL, Jean-Jacques; LABELLE-ROJOUX, Arnaud. *Poésie directe des happenings*. POLYPHONIX 1994. 176 s. ISBN 978-2910667009.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. 1.vyd. Jinočany: H & H, 2002. 356 s. ISBN 80-7319-020-6.
- LEVÝ, Jiří. Doslov. In *Slovo, písmo, akce, hlas*. Praha: Československý spisovatel, 1967. s. 242. ISBN neuvedeno.
- LIEVRE-CROSSON, Elisabeth. *Od kubismu k surrealismu*. Praha: LK 2007. ISBN 978-80-7309-507-9.
- LYER, Stanislav; HOLUB, Josef. *Stručný etymologický slovník jazyka českého*. Praha: SPN, 1992. 483 s. ISBN 80-04-23715-0.
- MACUROVÁ, Alena. Subjekty a text. In HODROVÁ, Daniela (ed.). *Proměny subjektu I*. Pardubice: Mlejnek, 1994. s. 31 – 34. ISBN 80-85-77801-7.
- MACHEK, Václav. *Etymologický slovník jazyka českého*. 4. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. 866 s. ISBN 80-7106-242-1.
- MACHOVÁ, Svatava; ŠVEHLOVÁ, Milena. *Sémantika a pragmatika jako lingvistické disciplíny*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1996. 190 s. ISBN 80-86039-05-6
- MALIŠ, Otakar. Funkce učebního textu. In MACHOVÁ, Svatava (ed.). *Učební text - jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1996. s. 86-92. ISBN 80-86039-03.
- MERHAUT, Vladislav. *Zápisky o Vladimíru Boudníkovi*. Praha: Společnost pro Revolver Revue, 2004. 400 s. ISBN 80-903061-1.
- MITOSEKOVÁ, Zofia. *Teorie literatury: historický přehled*. Brno: Host, 2008. 480 s. ISBN 978-80-7294-332-6.
- MOCNÁ, Dagmar; PETERKA, Josef et al. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha – Litomyšl: Paseka, 2004. 699 s. ISBN 80-7185-669.
- MOLES, Abraham. *Théorie de l'information et perception esthétique*. Paris: Flammarion 1958. 221 s. ISBN neuvedeno.
- MON, Franz. *Gesammelte Texte. Bd. 1-4*. Berlin: Wolf, Janus Press, 1994-1997. 377 s. ISBN 978-3928942126.
- MORIER, Henri. *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*. Paris: Presses universitaires de France, 1998. 483 s. ISBN 2-1304-9310-6.
- MOUGIN, Pascal; HADDAD-WOTLING Karen. *Dictionnaire mondial des littératures*. Paris: Larousse, 2002. 1018 s. ISBN 2-03-505120-7.



- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Intonace jako činitel básnického rytmu. IN *Studie II*. Brno: Host, 2001, s. 199-214. ISBN 80-7294-000-7.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. O jazyce básnickém. In *Kapitoly z české poetiky I*. Praha: Svoboda, 1948, s. 16 – 70. ISBN neuvedeno.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Záměrnost a nezáměrnost v umění. In *Studie I*. Brno: Host, 2000. s. 353–388. ISBN 80-86055-91-4.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Studie z poetiky*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1982. 906 s. ISBN 978-80-7294-240-4.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Studie z estetiky*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1966. 371 s. ISBN neuvedeno.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Cestami poetiky a estetiky*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1971. 364 s. ISBN neuvedeno.
- NADEAU, Maurice. *Dějiny surrealismu*. Přel. Zbyněk Havlíček. Olomouc: Votobia, 1994. 457 s. ISBN 80-85619-63-6.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Alena. *K surrealismu*. 1.vyd. Praha: Torst, 1998. 348 s. ISBN 80-7215-071-5.
- NÁROŽNÍK, Vladimír. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 1993. 154 s. ISBN 80-901647-0-6.
- NEUMANN, Josef; HOŘEJŠÍ Vladimír et al. *Velký francouzsko-český slovník A-K*. Praha: Academia, 1992. 836 s. ISBN 80-200-0234-0.
- NEUMANN, Josef; HOŘEJŠÍ Vladimír et al. *Velký francouzsko-český slovník L-Z*. Praha: Academia, 1992. 756 s. ISBN 80-200-0235-9.
- NEUMANNOVÁ, Eva. Cesty k umění. In KOLÁŘ, Jiří. *Koláže objekty*. Praha: Národní galerie v Praze, 1993. s. 7. ISBN 80-7035-049-0.
- NOURISSIER, François et al. *Dictionnaire des genres et notions littéraires*. Paris: Encyclopedia universalis et Albin Michel, 1997. 918 s. ISBN 9782226094216.
- Nouveau Petit Robert 2007. Paris: Le Robert, 2006. 2838 s. ISBN 2-84902-133-4.
- NÜNNING Ansgar; TRÁVNÍČEK, Jiří; HOLÝ, Jiří. *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce, osobnosti, základní pojmy*. Přel. Aleš Urválek a Zuzana Adamová. 1. vyd. Brno: Host, 2006. 912 s. ISBN 80-7294-170-4.
- OKOPIEŇ-SLAWIŇSKÁ, Aleksandra. Vztahy mezi osobami v literární komunikaci. In *Od poetiky k diskurzu*. Brno: Host, 2002. s. 98–115. ISBN 80-7294-072-4.
- OSOLSOBĚ, Ivo. *OstENZE, hra a jazyk*. 1. vyd. Brno: Host, 2002. 398 s. ISBN 80-7294-076-7.
- OU - Cinquième saison: revue de poésie évolutive. 18/1963. ISSN 0529-777.
- PADRTA, Jiří. *Kazimír Malevič a suprematismus*. Praha: TORST, 1996. 316 s. ISBN 80-85639-88-2.
- PALEK, Bohumil. *Sémiotika*. Praha: Karolinum, 1997. 335 s. ISBN 8071843563.
- PALKOVÁ, Zdena. *Fonetika a fonologie češtiny: s obecným úvodem do problematiky oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1994. 366 s. ISBN 80-7066-843-1.
- Pandora, kulturně literární revue 14/2007. ISSN 1801-6782.
- PAVEL, Thomas. *Fikční světy*. Praha: Academia, 2012. 225 s. ISBN 978- 8020021205.

- PAVELKA, Jiří; POSPÍŠIL, Ivo. *Slovník epoch, směrů, skupin a manifestů*. Brno: Georgetown, 1993. 290 s. ISBN 8090160409.
- PAVERA, Libor; VŠETIČKA, František. *Lexikon literárních pojmů*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. 422 s. ISBN 80-7182-124-1.
- PEŠÁNEK, Zdeněk. *Kinetismus. Kinetika ve výtvarnictví*. Praha: Nakladatelství AMU, 2013. 158 s. ISBN 9788073312329.
- PEŠAT, Zdeněk. *Apollinairovo Pásmo a dvě fáze české polytematické poezie*. In *Dialogy s poezií*. Praha: Československý spisovatel, 1985. s. 137 – 154. ISBN neuvedeno.
- PEŠAT, Zdeněk. Tři průhledy na poezii Jiřího Koláře. In Týž. *Tři podoby literární vědy*. Praha: Torst, 1998. s.172–180. ISBN 80-7215-047-2.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2001. 287 s. ISBN 80-7290-045-5.
- Petit Larousse illustré 2007. Paris: Larousse, 2006, 1856 s. ISBN 2-03-582491-5.
- PETŘÍČEK, Miroslav. *Úvod do současné filosofie*. 4. vyd. Praha: Herrmann & synové 1997. 180 s. ISBN 80-85572-88-5.
- PIJOAN, José. *Dějiny umění (10)*. Přel. Jiří Pechar. Praha: Odeon, 1986. 300 s. ISBN 09-03-01-502-86.
- RICHTEROVÁ, Sylvie. *Slovo a ticho*. München: Arkýř, 1986. 156 s. ISBN neuvedeno.
- RICHTEROVÁ, Sylvie. Sémiotický vesmír: centra a periferie. In táž. *Místo domova*. Brno: Host, 2004. s. 9 – 17. ISBN....
- ROMPORTL, Milan. *Základy fonetiky*. Praha: SPN 1975. 217 s. ISBN neuvedeno.
- RONENOVÁ, Ruth. *Možné světy v teorii literatury*. 1. vyd. Přel. Miroslav Červenka. Brno: Host, 2006. 296 s. ISBN 80-7294-180-1.
- RÜHM, Gerhard (ed.). *Die Wiener Gruppe. Achleitner, Artmann, Bayer, Rühm, Wiener*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1985. ISBN 3-498-07300-1.
- SANGSUE, Daniel. L'intertextualité. In *Le Monde des littératures*. Paris: Encyclopedia Universalis, 2003, s. 15- 21. ISBN 978-2-85229-800-2.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Kurs obecné lingvistiky*. Přel. František Čermák. Praha: Odeon, 1989. 467 s. ISBN 80-207-0070-6.
- SEDMIDUBSKÝ, Miloš et al. (eds.). *Čtenář jako výzva*. Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky. 1. vyd. Brno: Host, 2001. 338 s. ISBN 80-86055-92-2.
- SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka. Slovník filosofických pojmů*. 2. vyd. Praha: Vyšehrad 2002. 364 s. ISBN 978-80-7429-056-5.
- SRP, Karel. *Karel Malich*. Praha: Galerie Zdeněk Sklenář 2006. 455 s. ISBN 8023938398.
- SRP, Karel. Jinakost všednosti. In PETROVÁ, Eva a kol. *Skupina 42*. Praha: Akropolis, 1998. S. 185 – 195. ISBN 80-85770-67-9.

- SRP, Karel; BYDŽOVSKÁ, Lenka. *Český surrealismus 1929 – 1953*. Praha: Argo a Galerie hlavního města Prahy, 1996. 486 stran. ISBN 978-8070100479.
- SRP, Karel et al. *Karel Teige 1900 – 1951*. Praha: Galerie hlavního města Prahy, 1994. 207 s. ISBN 80-7010-027-3.
- STAROBINSKI, Jean. *Les mots sous les mots: Les anagrammes de Ferdinand de Saussure*. 2. vyd. Paris: Gallimard, 1971. 167 s. ISBN nevedeno.
- STEHLÍKOVÁ, Olga (ed.). Experimentální poezie. In *Pandora*, 14/2007. Nečíslováno. ISSN 1801-6782.
- STICH, Alexandr; LEHÁR, Jan; JANÁČKOVÁ, Jaroslava; HOLÝ, Jiří. *Česká literatura od počátku k dnešku*. Praha: LN, 2006. 1082 s. ISBN 978-80-7106-963-8
- ŠRÁMEK, Jiří. *Dějiny francouzské literatury v kostce*. Olomouc: Votobia, 1997. 469 s. ISBN 80-7198-240-7.
- ŠTOCHL, Josef. Antologie Vrh kostek, Die Wiener Gruppe a Havlovy Antikódy. In FEDROVÁ, Stanislava (ed.). *Česká literatura v intermedialní perspektivě: IV. Kongres světové literárněvědné bohemistiky. Jiná česká literatura (?)*, 1. vyd. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR; Akropolis, 2010. s. 39-50. ISBN 978-80-87481-02-8.
- ŠVANKMAJER, Jan. *Hmat a imaginace. Úvod do taktilního umění. Taktilní experimentace 1974 - 1983*. Praha: Kozoroh, 1994. 235 s. ISBN nevedeno.
- TĚŠITELOVÁ, Marie. *Kvantitativní lingvistika*. 2. vyd. Praha: SPN, 1987. 187 s. ISBN nevedeno.
- TODOROV, Tzvetan. *Poetika prózy*. 1. vyd. Praha: Triáda, 2000. 333 s. ISBN 80-86138-27-5.
- VANČÁT, Jaroslav; SÝKOROVÁ, Lenka. *Zdeněk Sýkora - Grafika*. Praha: Gallery, 2008. 188 s. ISBN 8086990361.
- VLAŠÍN, Štěpán a kol. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984. 468 s. ISBN 22-141-84.
- VLAŠÍN, Štěpán et al. *Slovník literárních směrů a skupin*. 2. doplň. vyd. Praha: Panorama, 1983. 1. vyd. 1976. ISBN 11-066-8302-76.
- WELLEK, René; WARREN, A. *Teorie literatury*. Olomouc 1996. 555 s. ISBN 80-7198-032-3.
- WINTER, Astrid. Jiná estetika: Konceptualismus a transmedialita v č. lit. po 2. svět. válce. In FEDROVÁ, Stanislava (ed.). *Česká literatura v intermedialní perspektivě: IV. Kongres světové literárněvědné bohemistiky. Jiná česká literatura (?)*, 1. vyd. - Praha : Ústav pro českou literaturu AV ČR; Akropolis, 2010. s. 25 – 38. ISBN 978-80-87481-02-8.
- WINTER, Astrid. Intermedialita a synestezie. In SCHNEIDER, Jan; KRAUSOVÁ, Lenka (eds.). *Vybrané kapitoly z intermediality*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. s. 49-66. ISBN 978-80-244-2055-4.
- WINTER, Astrid. *Metamorphosen des Wortes. Der Medienwechsel im Schaffen Jiří Kolářs*. Zugl.: Göttingen, Univ., Diss., 2004. Göttingen: Wallstein Verlag, 2006. 800 s. ISBN 978-3-89244-972-0.
- ZEMAN, Milan; MACURA, Vladimír. *Průvodce po světové literární teorii*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1988. 636 s. ISBN nevedeno.
- Znak, struktura, vyprávění: Výbor z prací francouzského strukturalismu*. Sestavil Petr Kyloušek. 1. vyd. Brno: Host, 2002. 324 s. ISBN 80-7294-016-3.

ZUSKA, Vlastimil. *Mimésis - fikce - distance: k estetice XX. století*. Praha: Triton, 2002. 145 s. ISBN 80-7254-285-0.

ZUSKA, Vlastimil. *Umění, krása, šeredno: texty z estetiky 20. století*. Praha: Karolinum, 2003. 369 s. ISBN 80-246-0540-6.

### III. Odborná literatura didaktická a pedagogická a prameny

ALBERT, Marie-Claude; SOUCHON, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette, 2000. 190 s. ISBN 2-01-15-5139-0.

ANDRÁŠOVÁ, Hana. Didakticko-metodické principy výuky. In JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. s. 148 - 149. ISBN 9788024735122.

ASTOLFI, Jean-Pierre et al. *Mots-clés de la didactique des sciences: repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles: De Boeck Université, 2008. 193 s. ISBN 9782804157166.

BARA, Stéphanie; BONVALLET, Anne-Marguerite; RODIER, Christian. *Ecriture créative*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2011. 100 s. ISBN 9782706116629.

BENEŠ, Eduard et al. *Metodika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1970. 159 s. ISBN neuvedeno.

BENTON, Michael. *The discipline of literary response: Approaches to poetry with L2 students*. *Educational Review*, 1995, roč. 47, č. 3, s. 333-342.

BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002. 106 s. ISBN 80-7238-182-2.

BERNARD, André. *Autonomie et enseignement: apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier, 1989. 159 s. ISBN 9782278038541.

BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál, 2011. 200 s. ISBN 978-80- 7367-992-7.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

BOČKOVÁ, Věra; NOVÁKOVÁ, Marie; ŘEHÁK, Miloslav. *Nárys didaktiky dospělých*. 2. upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1991. 80 s. ISBN 80-7067-035-5.

BÖTTCHEROVÁ, Ingrid (ed.) *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte*. Berlin: Schreibecke und Dokumentation, 1999. 192 s. ISBN-13: 978-3589050505.

BRAUN, Korbinian. Experimentelle Poesie und ihre Verwendbarkeit im Deutschunterricht. Aufgezeigt an Beispielen von Ernst Jandl. In *Beiträge zu den Sommerkursen*. München: Goethe Institut, 1973. s. 62 – 66. ISBN neuvedeno.

BROCKMEYEROVÁ – FENCLOVÁ, Jitka; ČAPEK, Vratislav; KOTÁSEK, Jiří. Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. In *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 1, s. 23–37. ISSN 0031-3815.

BUČKOVÁ, Tamara. Tvořivá dramatika a práce s literárním textem ve výuce cizích jazyků. In RŮŽIČKOVÁ, Dora et al. *Náměty k práci s dětmi*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. s. 21 – 60. ISBN 978-80-244-3174-1.

BUCHBINDER, Vol'f A.; STRAUSS, Wolfgang. H. (eds.) *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1986. 264 s. ISBN 577 664 6.

BYRAM, Michael. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier, 1992. 220 s. ISBN 978-2-278-04226-5.

- CARTER, Ronald; LONG, Michael N. *Teaching Literature (Longman Handbooks for Language Teachers)*. London: Longman Group United Kingdom, 1991. 208 s. ISBN 978-0582746282.
- CICUREL, Francine. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1991. 156 s. ISBN 2-01-018152-2.
- CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 1. vyd. Grenoble: PUG, 2002. 6. vyd. 2008. 452 s. ISBN 2 7061 1082 1.
- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-71784-63.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- DEBYSER, Francis; CARÉ, Jean - Marc. *Jeu, langage et créativité*. Paris: Hachette, 1991. 170 s. ISBN 2-01-0005038.
- DELORS, Jacques et al. *Učení je skryté bohatství*. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: ÚIV, 1997. s. 49-58.
- DUFEU, Bernard. *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris: Hachette, 1996. 208 s. ISBN 2-01-15-5079-3.
- DUCHESNE, Alain; LEGUAY, Thierry. *Petite fabrique de littérature 1: Textes et contextes*. 2. vyd. Paris: Magnard, 1987. 319 s. ISBN 978- 2210422704.
- DUCHESNE, Alain. *Petite fabrique de littérature 2. Lettres en folie: dictionnaire de jeux avec les mots*. Paris: Magnard, 1988. 288 s. ISBN 978-2210422810.
- DUCHESNE, Alain; LEGUAY, Thierry. *Petite fabrique de littérature 3. Les petits papiers : écrire des textes courts*. Paris: Magnard, 1991. 300 s. ISBN 978-2210422711.
- ELIAŠOVÁ, Viera. *Tvorivé písanie vo výučbe anglického jazyka na stredných školách (výskum)*. In táž. *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. s. 53 - 60. ISBN 80-7164-409-9
- FAISTAUER, Renate. *Wir müssen zusammen schreiben*. Innsbruck-Wien: Studien-Verlag, 1997.
- FENCLOVÁ, Marie. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2003. 108 s. ISBN 80-7290-126-5.
- FENCLOVÁ, Marie. *Otevírání brány jazykům a jejich studiu*. In *Cizí jazyky*, 2001/2002, roč. 45, č. 2, s. 38-40. ISSN 1210-0811.
- FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001. 164 s. ISBN 80-85931-99-0.
- FIŠER, Zbyněk. *Využití tvůrčího psaní v literární výchově*. In ELIAŠOVÁ, Viera (ed.). *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. s. 114 – 115. ISBN 8071644099.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- FRIOT, Bernard et al. *Presque poèmes – écriture poétique*. Livre CD. Paris: De La Martinière Jeunesse, 2005. 63 s. ISBN 978-2732433776.
- FRIOT, Bernard. *Grammaire et poésie*. Alliance française de Plzeň, 2013. Nепublikováno.

- GALISSON, Robert (ed.). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Clé International, 1980. 160 s. ISBN 978-2-19-033256-7.
- GALISSON, Robert et al. (ed.) *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris: Didier, 1996. 159 s. ISBN 9782218060342.
- GALISSON, Robert; COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976. 612 s. ISBN 2-01-003576-3.
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Brno: Paido, 2000. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. 207 s. ISBN 80-85931-21900.
- HALTÉ, Jean-François. *La didactique du français*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992. 127 s. 978-2-13-044511-1.
- HAUSENBLAS, Ondřej; KOŠŤÁLOVÁ, Hana; MAZÁČOVÁ, Nataša: 2010.....
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 498 s. ISBN nevedeno.
- HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. Jinočany: H & H, 2007. 157 s. ISBN 80-7319-067-2.
- HORÁK, František. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991. 101 s. ISBN 80-7067-003-7.
- HORÁK, František. *Vysokoškolská didaktika*. Praha: SPN, 1984. 141 s. ISBN nevedeno.
- HŘÍBKOVÁ, Radka. Umělecký text ve výuce cizího jazyka. In *Cizí jazyky*, 1999/2000, roč. 43, č. 3, s. 80-81. ISSN 1210-0811.
- CHALOUPKA, Otakar. *Škola a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. 101 s. ISBN 80-85865-41-6.
- CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971. 126 s. ISBN nevedeno.
- CHALOUPKA, Otakar. Interaktivita čtenářství. In *Český jazyk a literatura*, 2012/2013, roč. 63, č. 2, s. 57-61.
- CHODĚRA, Radomír et al. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. 1.vyd. Rudná u Prahy: Editpress, 2001. 196 s. ISBN 80-238-7482-9.
- CHODĚRA, Radomír et al. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 978-807-0421-574.
- CHODĚRA, Radomír. Didaktika, obecná didaktika, metadidaktika? (Na příkladu didaktiky cizích jazyků). In *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 1, s. 36 – 40. ISSN 0031-3815.
- CHODĚRA, Radomír. *Metodika výuky cizích jazyků na vysokých školách*. I, II. Praha: ÚRVŠ, 1988. ISBN 978-80-245-1771-1



CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků - úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3.

CHODĚRA, Radomír; RIES, Lumír. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století I*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, 163 s. ISBN 80-704-2157-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: PedF UP, 1993. 257 s. ISBN 80 7097-287-0.

JANÍK, Tomáš. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 119 s. ISBN 978-8073151867.

JANÍKOVÁ, Věra (ed.). *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků*. Brno: Masarykova Univerzita, 2005. 92 s. ISBN 80-210-3919-1.

JANÍKOVÁ, Věra; VLČKOVÁ, Kateřina. Organizační formy výuky a učivo v cizojazyčné výuce z hlediska autonomního učení. Pilotní výzkum. In JANÍKOVÁ, Věra (ed.). *Autonomie a cizojazyčná výuka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 124 – 147. ISBN 80-210-3919-1.

JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. 200 s. ISBN 978-8024735122.

JANÍKOVÁ, Věra. *Konkrétní poezie a rozvoj komunikativní kompetence ve výuce německého jazyka*. Cizí jazyky, 2001/20012, roč. 45, č. 4, s.123-124.

JELÍNEK, Stanislav. K rámcové charakteristice činnostního pojetí vyučování cizím jazykům. In NEČASOVÁ, Pavla; PODHAJSKÁ, Eva (eds.). *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2006. s. 12–20. ISBN 80-7290-206-4.

KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253.

KARBE, Ursula; PIEPHO, Hans-Eberhard. *Fremdsprachenunterricht von A bis Z: Praktisches Begriffswörter*. 1. vyd. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2000. 277 s. ISBN 3-19-006630-2.

KALINOWSKA, Ewa. *Littérature en français – Français en littérature*. Příspěvek na mezinárodním kongresu. 2e congrés européen de la Fédération internationale de professeurs de français – „Vers l'éducation plurilingue en Europe – De la diversité a la synergie.“ Praha, 8. – 10. 9. 2011.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. 180 s. ISBN 80-246-0192-3.

KNÖRRICH, Otto. *Lyrische Texte: Strukturanalyse und historische Interpretation*. Oldenburg: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 1985. 116 s. ISBN 3486803913.

KOLLÁROVÁ, Dana. *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. Bratislava: Renesans, 2005. 90 s. ISBN 80-968427-6-5.

KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh: malé trakáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing 1995. 102 s. ISBN 80-7187-037-4.

KRECHEL, Rüdiger. *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. 2. vyd. Heidelberg: Groos Verlag, 1991. 277 s. ISBN 978-3872765000.

KRUSCHE, Dieter; KRECHEL, Rüdiger. *Anspiel – Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes, 1992. 107 s. ISBN neuvedeno.

KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 172 s. ISBN 978-80-210-4373-2.

KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Literární komunikace ve výuce cizích jazyků*. *Cizí jazyky*, 2009/2010, roč. 53, č. 3, s. 86. ISSN 1210-0811.

LACHOUT, Martin. Neurolingvistika ve vztahu k vyučování cizím jazykům. In JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. s. 15 - 49. ISBN 9788024735122.

LAMAILLOUX, Pierre; ARNAUD, Marie-Hélène; JEANNARD, Robert (eds.). *Fabriquer des exercices de français*. Paris: Hachette, 1993. 192 s. ISBN 978-2011711304.

LANGE, Günter; MARQUARDT, Doris; PETZOLD, Leander; ZIESENIS, Werner. *Textarten - didaktisch*. Eine Hilfe für den Literaturunterricht. 1. vyd. Baltmannsweiler: Schneider, 1993. 192 s. ISBN 978-3896764386.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha*. O čtenářství jedenáctiletých. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997. 120 s. ISBN 80-7043-170-9.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. 2. vyd. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.

LEGUAY, Thierry. *Les poules du couvent couvent. Les curiosités du français*. Carcassonne: Mots Et Cie, 1999. 121 s. ISBN 978-2913588059.

LEREDE, Jean. *Suggérer pour apprendre*. Paris: Clé International, 1984. 315 s. 2. vyd. ISBN 978-2760503342.

LETHIERRY, Hugues. *L'Humour maître, didactique et zygomatique*. Bruxelles: De Boeck Université, 1996. 260 s. ISBN 2-88198-019-0.

LOJOVÁ, Gabriela; VLČKOVÁ, Kateřina. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA Jozef. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. 208 s. ISBN 8024703742.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MALÍŘ, František. *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory*. Praha: ČSAV, 1971. 161 s. ISBN neuvedeno.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef et al. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova Univerzita, 1995. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.

MAREČKOVÁ, Pavla. Emoce a učení se cizímu jazyku. In JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. s. 78 – 103. ISBN 9788024735122.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.

- MAREŠ, Jiří; MAN, František; PROKEŠOVÁ, L. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. In *Pedagogika*, 1996, roč. 46, s. 5-17. ISSN 0031-3815.
- MARTINEZ, Pierre. *La Didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996. 126 s. ISBN 978-2-13-063224-5.
- MIKO, František. *Aspekty literárneho textu*. Nitra: Pedagogická fakulta, 1989. 206 s. ISBN 80-85183-00-5.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3. vyd. Praha: SPN, 1988. 341 s. ISBN neuvedeno.
- OXFORD(ová), Rebecca. *Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom*. *The Modern Language Journal*, 1997, vol. 81, is. 4, s. 443–456. ISSN 1540-4781.
- PAŘÍZEK, Vlastimil. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1996. 76 s. ISBN neuvedeno.
- PETRUSEK, Miloslav; VODÁKOVÁ, Alena et al. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. s. 1236. ISBN 80-7184-310-5.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7
- PODLAHOVÁ, Libuše et al. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Vybrané kapitoly. Praha: Grada, 2012. 154 s. ISBN 978-80-247-4217-5.
- PODRÁPSKÁ, Kamila. Celoživotní osvojování cizích jazyků na příkladu výuky u dospělých. In JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. s. 160 – 177. ISBN 9788024735122.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2010. 199 s. ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PUREN, Christian (ed.). *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier, 1994. 206 s. ISBN 978-2278042678.
- PUREN, Christian (ed.). *Histoire des méthodologies: de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International, 1988. 448 s. ISBN 978-2-9528704-0-5.
- RAMSDEN, Paul. *Learning to teach in higher education*. Routledge: London & New York, 1992. 290 s. ISBN 0-415-06414-7.
- RICO, Gabrielle L. *Garantiert schreiben lernen: Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln*. Reinbeck / Hamburg: Rowohlt, 1984. 303 s. ISBN 978-3498057039.
- RIES, Lumír. *Didaktika ruštiny: vyučování jako komunikace, součinnost a hra*. 1. díl. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1987. 144 s. ISBN neuvedeno.
- RIES, Lumír; KOLLÁROVÁ, Eva. *Svět cizích jazyků DNES*. Bratislava: Didaktis, 2004. 188 s. ISBN 80-89160-11-5.
- RODRIGUEZOVÁ, Veronika; MARUŠÁK, Radek; KRÁLOVÁ, Olga. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4.

SCHMIEDER, Doris; RÜCKERT, Gerhard. *Kreativer Umgang mit Konkreter Poesie*. Freiburg: Herder, 1977. 125 s. ISBN 9783451093073.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983. 204 s. ISBN neuvedeno.

SLAVÍK, Jan. K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. In *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 2, s. 207-225. ISSN 1211-4669.

SOLFRONK, Jan. *Organizační formy vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1994. 67 s. ISBN 80-7066-334-0.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Učení, vyučování a hodnocení*. 1.vyd.Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 267 s. ISBN 80-244-0404-4. Dostupné též na internetu: <<http://www.msmt.cz/Files/Mezinarnodnispoluprace/Dokumenty/evropskyreferencniramec.zip>>. [cit. 16. 10. 2010].

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0521803136.

ŠTECH, Stanislav. Teoretické přístupy k vysokoškolské výuce. In VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1999. s. 157-165. ISBN 80-86039-97-8.

ŠVARŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Štefan. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 1995. 276 s. ISBN 80-88778-15-8.

TANDLICHOVÁ, Eva. Možnosti uplatňovania a rozvíjania tvorivosti pri príprave učiteľov cudzích jazykov. In ELIAŠOVA, Viera (ed.). *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. s. 72-78. ISBN 80 - 71644-09-9.

VALA, Jaroslav. *Poezie v literárni výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. 120 s. ISBN 978-80-244-2761-4.

VALA, Jaroslav. Poezie z pohledu adolescentních čtenářů. In *Česká literatura*, 2010, roč. 58, č. 3. s. 345–368. ISSN 0009-0468.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. 352 s. ISBN 9788024718651.

VÁŇOVÁ, Miroslava. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1998. 91 s. ISBN 80-86039-51.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava et al. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky (pro vzdělavatele učitelů)*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1999. 315 s. ISBN 80-86039-97-8.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. 283 s. ISBN 80-7290-100-1.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Využití malých skupin ve vysokoškolské výuce*. Praha: ÚRVŠ, 1988. ISBN neuvedeno.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Vzdělavatelé učitelů jako akademická profese. In WALTEROVÁ, Eliška (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2000 s. 161-174. ISBN 80-7290-034.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Zamyšlení nad konceptem výuky ve vysokoškolském vzdělávání. *Academia*, 2001, roč. 12, č. 3, s. 22 – 29. ISSN 1335-5864.

WALTEROVÁ, Eliška. Akční výzkum v podmínkách české školy. In *Český pedagogický výzkum v současných podmínkách*. Praha: CERM, 1997, s. 26 - 29. ISBN 80-7204-083-9.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita CDVU, 1994. 185 s. ISBN 80-210-0846-6.

WALTEROVÁ, Eliška; JEŽKOVÁ, Věra. *Vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1997. 194 s. ISBN 80-86039-19-6.

WEISS, François. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. 2. vyd. Paris: Hachette, 2002. 127 s. ISBN 15-5205-8.

WELLER, Rainer. *Kreative Spiele (Arbeitstexte für den Unterricht)*. Ditzingen: Reclam, 1999. 172 s. ISBN 9783150150443.

WELLER, Rainer. *Sprachspiele (Texte und Materialien für den Unterricht)*. Ditzingen: Reclam, 2001. 87 s. ISBN 9783150095331.

WERDER, Lutz von. *Lehrbuch des kreativen Schreiben*. 2. vyd. Berlin: Schibri, 2006. ISBN 3-928878-05-0.

WIERLACHER, Alois (ed.). *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. 1. díl. München: Fink, 1980. ISBN 3770518101.

ZAJÍCOVÁ, Pavla. Tvořivé psaní ve výuce němčiny. In JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. s. 104 – 132. ISBN 9788024735122.

ZELINA, Miron. Tvorivosť v slovenskom edukačnom systéme. In ELIAŠOVA, Viera (ed.). *Zborník zo Sympózia o tvorivom písaní*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. s. 18 - 20. ISBN 8071644099.

ŽOFKOVÁ, Hana; EIBENOVÁ Klauďie. Jak učit cizí jazyk a oboustranně se nenudit. In RŮŽIČKOVÁ, Dora et al. *Náměty k práci s dětmi*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. s. 124 - 125. ISBN 978-80-244-3174-1.

#### IV. Učebnice pro francouzštinu jako cizí jazyk<sup>1</sup> (analyzované učebnice v předvýzkumné fázi)

- ABRY, Dominique. *Ici*. Paris: CLE international, 2007.
- ANDANT, Christine; CHALARON, Marie-Laure. *A propos* (nouv. éd.). Grenoble, PUG, 2009.
- AUGÉ, Hélène. *Tout va bien*. Paris: CLE international, 2005.
- BAGLIETO, David et al. *Agenda*. Paris: Hachette FLE, 2011.
- BERTHET, Annie et al. *Alter ego*. Paris: Hachette FLE, 2006.
- BOSQUET, Michèle. *Pourquoi pas !* Paris: Editions Maison des Langues, 2008.
- BOULINGUEZ, Anne-Charlotte. *Mobile*. Paris: Didier, 2012.
- CREPIEUX, Gael. *Interactions*. Paris: CLE international, 2014.
- DENYER, Monique. *Version originale*. Paris: Editions Maison des Langues, 2009.
- DI GIURA, Marcella; BEACCO, Jean-Claude. *Alors?* Paris: Didier, 2007.
- DUBOIS, Anne-Lyse. *Scénario*. Paris: Hachette FLE, 2008.
- GIRARDET, Jacky. *Le Nouveau Sans Frontières: Méthode de français*. Paris: Clé International, 1998 – 2006.
- GIRARDET, Jacky; PECHEUR, Jacques. *Echo* (2e éd.) Paris: CLE international, 2013.
- GRANDET, Eliane et al. *Alter ego +*. Paris: Hachette FLE, 2012.
- HEU, Elodie et al. *Le Nouvel Edito*. Paris: Didier, 2010.
- LABASCLOULE, Josiane. *Nouveau Rond-Point*. Paris: Editions Maison des Langues, 2011.
- LABASCLOULE, Josiane. *Rond-Point pas à pas*. Paris: Editions Maison des Langues, 2010.
- LE BOUGNEC, Jean-Thierry. *Totem*. Paris: Hachette FLE, 2014.
- MENAND, Robert. *Le nouveau Taxi* (nouv. Éd.). Paris: Hachette FLE, 2009.
- MERIEUX, Régine et al. *Latitudes*. Paris: Didier, 2008.
- MERIEUX, Régine et al.. *Connexions*. Paris: Didier, 2004.
- MIQUEL, Claire. *Vite et bien*. Paris: CLE international, 2009.
- MONNERIE-GOARIN, Anne. *Métro Saint-Michel*. Paris: CLE international, 2006.
- POISSON-QUINTON, Sylvie et al. *Festival*. Paris: CLE international, 2005.
- POISSON-QUINTON, Sylvie et al. *Intro*. CLE international, 2011.
- POISSON-QUINTON, Sylvie; SIREJOLS, Evelyne. *Amical*. Paris: CLE international, 2011.
- SAMSON, Colette et al. *Club @dos*. Paris: Editions Maison des Langues, 2013.
- SAMSON, Colette. *Amis et compagnie*. Paris: CLE international, 2008.
- VANTHIER, Hélène. *Saison*. Paris: Didier, 2014.

---

<sup>1</sup> Uvedené zdroje jsou myšleny jako celistvé výukové řady, tj. učebnice, cvičebnice, popř. audiovizuální a doplňkové materiály.



## V. Konkrétní poezie – Analyzované učebnice pro český jazyk a literaturu pro základní školy

BAŤKOVÁ, B.; MIKULENKOVÁ, H. *Čítanka pro 3. ročník*. Olomouc: Prodos, 1993.

BAŤKOVÁ, B.; MIKULENKOVÁ, H. *Čítanka pro 4. ročník*. Olomouc: Prodos, 1993.

BAŤKOVÁ, B.; MIKULENKOVÁ, H. *Čítanka pro zvědavé : Pro 4. ročník*. Olomouc: Prodos, 1994.

BEZDĚKOVÁ, D. *Čítanka pro 9. ročník ZŠ a příslušné ročníky víceletých gymnázií*. 1. vyd. Všeň: ALTER, 2001.

BRADÁČOVÁ, L. *Čítanka pro třetí ročník základních a obecných škol*. 1. vyd. Všeň: ALTER, 1995.

BRUKNER, J.; ČÍŽKOVÁ, M. *Čítanka pro 2. ročník základní školy : knížka ke čtení, zpívání, hraní a malování*. 2., upravené vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2003.

BRUKNER, J.; ČÍŽKOVÁ, M. *Čítanka pro 2. ročník základní školy : Knižka ke čtení, zpívání, hraní a malování*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1996.

BRUKNER, J.; ČÍŽKOVÁ, M. *Čítanka pro 3. ročník základní školy : knížka ke čtení, zpívání, hraní a malování*. 2., uprav. a dopl. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2004.

BRUKNER, J.; ČÍŽKOVÁ, M.; KRÁLOVÁ, D. *Čítanka pro 4. ročník základní školy : knížka ke čtení, zpívání, hraní a malování*. 2., uprav. a dopl. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2004.

BRUKNER, J. *Čítanka pro 5. ročník základní školy : Knižka ke čtení, zpívání, hraní a malování*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1997.

ČEŇKOVÁ, J.; DEJMALOVÁ, K. ; PÁCALOVÁ, M. *Čítanka pro 3. ročník základní školy*. 1.vyd. Úvaly: Jinan, 1995.

ČEŇKOVÁ, J. *Čítanka pro 6. ročník základní školy*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 1998.

ČEŇKOVÁ, J.; DEJMALOVÁ, K.; MARINKOVÁ, H. *Čítanka pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1996.

ČEŇKOVÁ, J.; JONÁKOVÁ, A.; MARINKOVÁ, H. *Čítanka pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1998.

ČEŇKOVÁ, J. *Čítanka pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1998.

ČEŇKOVÁ, J.; SOLFRONKOVÁ, J. *Čítanka pro 9. ročník základní školy*. 1. vyd. Úvaly: Jinan, 1994.

DEJMALOVÁ, K.; ŽITNÁ, Z.; PÁCALOVÁ, M. *Čas pohádek a pověstí : Antologie literárních textů pro I. stupeň základních škol*. 1. díl. 1. vyd. Úvaly: Jinan, 1996.

DEJMALOVÁ, K.; PÁCALOVÁ, M. *Čítanka pro 2. ročník základní školy*. 1.vyd.Úvaly: Jinan, 1995.

DEJMALOVÁ, K.; PÁCALOVÁ, M. *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Úvaly: Jinan, 1994.

DEJMALOVÁ, K.; ŽITNÁ, Z.; PÁCALOVÁ, M. *Jak to v životě chodí : Antologie literárních textů pro I. stupeň základních škol*. D. 2. 1. vyd. Úvaly: Jinan, 1996.

DEJMALOVÁ, K.; ŽITNÁ, Z.; PÁCALOVÁ, M. *Hry a rýmy : Antologie literárních textů pro I. stupeň základních škol*. D. 3. 1. vyd. Úvaly: Jinan, 1996.

DOROVSKÁ, D.; ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 4*. 1. vyd. Olomouc: Prodos, 2000.

DOROVSKÁ, D.; ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 4. Pracovní sešit*. 1. vyd. Olomouc: Prodos, 2000.

- DOROVSKÁ, D. *Čítanka 5 : Pracovní sešit*. 1. vyd. Olomouc: Prodos, 1997.
- DOROVSKÁ, D.; ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 6 : Pracovní sešit*. 1. vyd. Olomouc: Prodos, 1998.
- DOROVSKÁ, D.; ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 7*. 1. vyd. Olomouc: Prodos, 1999.
- DOROVSKÁ, D.; ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 7 : Pracovní sešit*. 1. vyd. Olomouc: Prodos, 1999.
- DOROVSKÁ, D.; ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 7 : Příručka pro učitele*. 1. vyd. Olomouc: Prodos, 1999.
- DOROVSKÁ, D.; ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 8. Pracovní sešit*. 1. vyd. Olomouc: Prodos, 2000.
- DOROVSKÁ, D.; ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 8*. 1. vyd. Olomouc: Prodos, 2000.
- DOROVSKÁ, D.; ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 9*. 1. vyd. Olomouc: Prodos, 2001.
- DOROVSKÁ, D.; ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka pro 5. ročník*. 1. vyd. Olomouc: Prodos, 1997.
- DOSKOČILOVÁ, H.; PROVAZNÍK, J.; HEZINOVÁ, J. *Čítanka 3 pro třetí ročník základní školy*. 3. vyd. Praha: Scientia, 2000.
- DOSKOČILOVÁ, H.; PROVAZNÍK, J. *Učíme se číst s medvědem Kubulou*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1995.
- FIALOVÁ, Z.; PODZIMEK, J. *Čítanka s literární výchovou pro 9. ročník ZŠ*. 1. vyd. Praha: Moby Dick, 1998.
- FIALOVÁ, Z.; PODZIMEK, J. *Čítanka s literární výchovou pro 8. ročník ZŠ*. 1. vyd. Praha: Moby Dick, 1998.
- FIALOVÁ, Z.; PODZIMEK, J. *Čítanka s literární výchovou pro 7. ročník ZŠ*. 1. vyd. Praha: Moby Dick, 1998.
- FIALOVÁ, Z.; PODZIMEK, J. *Čítanka s literární výchovou pro 5. ročník ZŠ*. 1. vyd. Praha: Moby Dick, 1997.
- FIALOVÁ, Z.; PODZIMEK, J. *Čítanka s literární výchovou pro 4. ročník ZŠ*. 1. vyd. Praha: Moby Dick, 1997.
- GEBHARTOVÁ, V.; BRUKNER, J. *Čítanka 2. pro druhý ročník základní školy*. Praha: SPN, 1993.
- GEBHARTOVÁ, V.; VYKOPAL, Z. *Čítanka pro 2. ročník základní školy*. 9. uprav. vyd. Praha: SPN, 1985.
- GEBHARTOVÁ, V.; VYKOPAL, Z. *Čítanka pro 3. ročník*. 10. vyd. Praha: SPN, 1990.
- GEBHARTOVÁ, V. *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. 8. vyd. Praha: SPN, 1989.
- GEBHARTOVÁ, V.; VITVAROVÁ, J.; VYKOPAL, Z. *Čítanka pro čtvrtý ročník*. 9., uprav. vyd. Praha: SPN, 1992.
- GROLICHOVÁ, S.; HALASOVÁ, J. *Čítanka pro 2. ročník základní školy*. 1. vyd. Brno: Didaktis, 2003.
- HALASOVÁ, J. *Počteníčko : čítanka pro 1. ročník základní školy*. 1. vyd. Brno: Didaktis, 2003.
- HANZOVÁ, M.; HUTAŘOVÁ, I. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2004.
- HANZOVÁ, M.; ŽÁČEK, J.; MĚCHUROVÁ, A. *Čítanka pro 7. ročník základní školy a sekundu osmiletého gymnázia*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 1998.
- HANZOVÁ, M.; ŽÁČEK, J. *Čítanka pro 8. ročník základní školy a tercii víceletého gymnázia. Díl druhý*. 1. vyd. Praha: Fragment, 1998.
- HANZOVÁ, M.; ŽÁČEK, J. *Čítanka pro 9. ročník základní školy a kvartu víceletého gymnázia*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Nakladatelství Fragment, 1999.

- HAVEL, J.; HRNČÍŘ, S. *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. 1.vyd. Praha: Scientia, 1995.
- HORÁČKOVÁ, M.; STAUDKOVÁ, H. *Pracovní sešit k Čítance 4*. 1. Díl. 1. vyd. Všeň: ALTER, 2003.
- HORÁČKOVÁ, M.; STAUDKOVÁ, H. *Pracovní sešit k Čítance 4*. 2. Díl. 1. vyd. Všeň: ALTER, 2003.
- HRABÁKOVÁ, J.; STEJSKALOVÁ, A. *Čítanka pro 6. ročník základní školy*. 1.vyd.Úvaly: Jinan, 1995.
- HRABÁKOVÁ, J.; STEJSKALOVÁ, A. *Čítanka pro 7. ročník základní školy*.1.vyd. Úvaly: Jinan, 1994.
- JANÁČKOVÁ, Z. *Čítanka pro 3. ročník základní školy*. 1. vyd. Brno: Nová škola, 2002.
- JANÁČKOVÁ, Z. *Čítanka pro 4. ročník základní školy*.1. vyd. Brno: Nová škola, 2003.
- JANÁČKOVÁ, Z. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2004.
- KARFÍKOVÁ, V. *Čítanka : Literární výchova pro 5. ročník základní školy*. 9. uprav. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1995.
- KOŠŤÁK, J. *Literatura : pracovní učebnice pro 6.-9.ročník základních škol*. Díl 2. 1.vyd. Praha: Fortuna, 1995.
- KOŠŤÁK, J. *Literatura I : Pracovní učebnice pro 6. -9. ročník základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 2. uprav. vyd. Praha: Fortuna, 1997.
- KOŠŤÁK, J. *Literatura II : Pracovní učebnice pro 6. - 9. ročník základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. 2. uprav. vyd. Praha: Fortuna, 1997.
- KOŠŤÁK, J. *Literatura III : Pracovní učebnice pro 6.-9. ročník základních škol*. 1.vyd. Praha: Fortuna, 1995.
- LEDERBUCHOVÁ, L.; BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 6 : pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2003.
- LEDERBUCHOVÁ, L.; BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 7 : pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2004.
- LIBICH, M. *Čítanka pro závěrečný ročník základních škol*. 1. vyd. Most: Scholus, 1993.
- MALÝ, R.; MIKULENKOVÁ, H. *Čítanka 3 : pracovní sešit*. Olomouc: Prodos, 2004.
- MALÝ, R.; MIKULENKOVÁ, H. *Čítanka 3 : učebnice pro třetí ročník základní školy*.Olomouc: Prodos, 2004.
- MARTINKOVÁ, V. *Literatura 6*. 2. vyd. Praha: Tripolia, 2002.
- MARTINKOVÁ, V. *Literatura 7 : pro 7. ročník základních a občanských škol*. 2. vyd. Praha: Tripolia, 2002.
- MARTINKOVÁ, V. *Literatura 8 : pro 8. ročník základních a občanských škol*. 2. vyd. Praha: Tripolia, 2002.
- MARTINKOVÁ, V. *Literatura 9 : pro 9. ročník základních, občanských škol a národních škol a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 1. vyd. Praha: Tripolia, 2001.
- MARTINKOVÁ, V. *Malá čítanka 9 : pro 9. ročník základních a občanských škol*. 1. vyd. Praha: Tripolia, 2001.
- MARTINKOVÁ, V. *Malá čítanka 8 : pro 8. ročník základních a občanských škol*. 1. vyd. Praha: Tripolia, 2001.
- MARTINKOVÁ, V. *Malá čítanka 7 : pro 7. ročník základních, občanských a národních škol a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 2. vyd. Praha: Tripolia, 2002.
- MARTINKOVÁ, V. *Malá čítanka 6 : Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1.vyd. Praha: Trizonia, 1998.

- MARTINKOVÁ, V. *Teorie literatury netradičně : Učebnice pro střední školy, pro občanské školy a 6.-9.ročník ZŠ*. 1.vyd. Praha: Trizonia, 1995.
- MĚCHUROVÁ, A.; ŽÁČEK, J.; HORÁČKOVÁ, K. *Čítanka pro 3. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1998.
- MĚCHUROVÁ, A.; ŽÁČEK, J.; HORÁČKOVÁ, K. *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1997.
- MĚCHUROVÁ, A.; ŽÁČEK, J.; HORÁČKOVÁ, K. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1995.
- MĚCHUROVÁ, A.; ŽÁČEK, J.; HORÁČKOVÁ, K. *Čítanka pro 6. ročník ZŠ a pro primu osmiletého gymnázia*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 1997.
- MIKULENKOVÁ, H.; MALÝ, R. *Čítanka 2: pracovní sešit*. Olomouc: Prodos, 2004.
- MIKULENKOVÁ, H.; MALÝ, R. *Čítanka 2: učebnice pro druhý ročník základní školy*. Olomouc: Prodos, 2004.
- MIKULENKOVÁ, H. *Tom a Mimi. Já, já čtu! : Doplnková čítanka pro 1. ročník ZŠ*. 1.vyd. Olomouc: Prodos, 1992.
- MIŠKOVSKÝ, J. *Čítanka pro nejmenší na celý rok*. 1. vyd. Liberec: Dialog, knižní velkoobchod a nakladatelství, 2000.
- NOVÁK, F.; PŘÍBORSKÁ, O. *Čítanka textů literárních děl různých žánrů s nápovědou*. 1. vyd. Praha: Blug, 1996.
- NOVÁKOVÁ, Z. *Čítanka 2*. 1. vyd. Všeň: ALTER, 1994.
- NOVÁKOVÁ, Z.; WÁGNEROVÁ, D. *Čítanka pro druhý ročník základních a obecných škol*. 1. vyd. Všeň: ALTER, 1994.
- PECHOVÁ, D.; ŽITNÁ, Z. *Čítanka pro 5. ročník*. 1.vyd. Úvaly: Jinan, 1994.
- POKORNÁ, H.; SYNECKÁ, Z. *Čítanka pro 8. ročník*. 1. vyd. Úvaly: Jinan, 1994.
- POTŮČKOVÁ, J. *Čítanka pro 1. třídu základní školy*. 3. vyd. Brno: Studio 1+1, 1997.
- POTŮČKOVÁ, J. *Čítanka pro 3. třídu základní školy*. 1. díl. 1. vyd. Brno: Studio 1+1, 2001.
- PROVAZNÍK, J.; DOSKOČILOVÁ, H. *Trénujeme čtení s tátou Klapzubou*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1994.
- REZUTKOVÁ, H. *Čítanka pro 4. ročník*. 1. vyd. Všeň: ALTER, 1996.
- REZUTKOVÁ, H. *Čítanka pro 5. ročník*. 1. vyd. Všeň: ALTER, 1996.
- SLABÝ, Z.; LHOTOVÁ, D.; PECHOVÁ, D. *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1993.
- SOUKAL, J. *Čítanka 6 : literární výchova pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2003.
- SOUKAL, J. *Čítanka 7 : literární výchova pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2003.
- SOUKAL, J. *Čítanka 8: literární výchova pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 2002, 2005.
- ŠPIKA, M.; STAUDKOVÁ, H. *Pracovní sešit k Čítance 5. D. 2*. 1. vyd. Všeň: ALTER, 1997.

- ŠPIKA, M.; STAUDKOVÁ, H. *Pracovní sešit k Čítance 5. D. 1. 1. vyd. Všeň: ALTER, 1997.*
- ŠPIKA, M.; STAUDKOVÁ, H. *Pracovní sešit k Čítance 3. 1. vyd. Všeň: ALTER, 1997.*
- ŠRUT, P.; LUKEŠOVÁ, B. *Čítanka 6: pro 6. ročník základní školy. 1. vyd. Praha: Scientia, 1999.*
- ŠRUT, P.; LUKEŠOVÁ, B.; SLAVÍKOVÁ, J. *Čítanka 8 : pro 8. ročník základní školy. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001.*
- ŠRUT, P.; LUKEŠOVÁ, B.; SLAVÍKOVÁ, J. *Čítanka 9: pro 9. ročník základní školy. 1. vyd. Praha: Scientia, 2003.*
- ŠRUT, P.; LUKEŠOVÁ, B. *Čítanka pro 5. ročník základní školy. 1. vyd. Praha: Scientia, 1998.*
- ŠRUT, P.; LUKEŠOVÁ, B.; SLAVÍKOVÁ, J. *Čítanka pro 7. ročník základní školy. 1. vyd. Praha: Scientia, 2000.*
- ŠRUT, P. *Otíkova čítanka: pro 1. a 2. ročník. 1. vyd. Olomouc: Prodos, 1996.*
- ŠTĚPÁN, L. *Čítanka plná pokladů pro 3. ročník : Vypráví celá rodina. Soubor autorských děl k výuce literární a výtvarné výchovy pro 3. třídu základní školy. 1. vyd. Liberec: Dialog, knižní velkoobchod a nakladatelství, 2000.*
- ŠTĚPÁN, L. *Čítanka plná pokladů : Školní rok ve zvěrokruhu. Výběrové texty pro 4. třídu základní školy. 1. vyd. Liberec: Dialog, knižní velkoobchod a nakladatelství, 2000.*
- ŠTĚPÁN, L. *Čítanka plná pokladů : S abecedou za školou. Soubor autorských děl k výuce čtení, literární a výtvarné výchovy pro 2. třídu základní školy. 1. vyd.. Liberec: Dialog, knižní velkoobchod a nakladatelství, 2000.*
- ŠTĚPÁN, L. *Čítanka plná humoru : Letem světem fantazie. Výběrové texty literární výchovy pro 5. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií. 1. vyd. Liberec: Dialog, knižní velkoobchod a nakladatelství, 2000.*
- TOMAN, J.; MARŠÍKOVÁ, J. *Čítanka pro 2. ročník základní školy: čtení pro radost. 3. vyd. Praha: Fortuna, 2002.*
- TOMAN, J. ; VONDRŮ, M. *Čteme pro potěšení : Čítanka pro 3. ročník základní školy. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1993. 191 s.*
- TOMAN, J. *Já čtenář a můj svět : Čítanka pro 4. ročník základní školy. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1994.*
- TOMAN, J. ; Vondrů, M. *Dobrodružství s četbou : Čítanka pro 5. ročník základní školy. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1995.*
- TOMAN, J.; MARŠÍKOVÁ, J. *Čtení pro radost : Čítanka pro 2 ročník základní školy. Praha: Fortuna, 1993.*
- ULRYCHOVÁ, I.; TAUBENHANSLOVÁ, K. *Čteme si a hrajeme si : Texty pro literární výchovu a tvořivou dramaturgii .Č. 1. 1. vyd. Praha: Pansofia, 1994.*
- ULRYCHOVÁ, I. *Čteme si a hrajeme si 3 : Texty pro literární výchovu a tvořivou dramaturgii. 1. vyd. Praha: Pansofia, 1996.*
- ULRYCHOVÁ, I.; TAUBENHANSLOVÁ, K. *Čteme si a hrajeme si 2 : Texty pro literární výchovu a tvořivou dramaturgii. 1. vyd. Praha: Pansofia, 1995.*
- VYKOPAL, Z. *Čítanka pro 2. ročník základní školy. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1991.*
- VYKOPAL, Z. *Čítanka pro 3. ročník základní školy. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1991.*

VYKOPAL, Z. *Čtení mě baví : Čítanka pro 1. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992.

WAGNEROVÁ, J. *Čítanka pro prvňáčky*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2003.

ŽABENSKÁ, V. *Čítanka 9*. 1. vyd. Praha: Trizonia, 1998.

ŽÁČEK, J.; ZMATLÍKOVÁ, H. *Moje první čítanka*. 3. vyd. Praha: Nakladatelství Alter, 1998.

ŽÁČEK, J.; ZMATLÍKOVÁ, H. *Malý čtenář*. 1. vyd. Všeň: ALTER, 1994.

ŽITNÁ, Z.; WILDOVÁ, R. *Malý čtenář pro Otů pro 1. roč. ZŠ a OŠ : 3. díl učebnice počátečního čtení*. 1. vyd. Úvaly: Jinan, 1996.



## VI. Konkrétní poezie - Analyzované učebnice pro český jazyk a literaturu pro střední školy

BALAJKA, B.; BLAJER, Z.; CHAROUS, E. *Přehledné dějiny literatury: dějiny české a slovenské literatury s přehledem vývojových tendencí světové literatury*. Díl 2. 1. vyd. Praha: SPN, 1993.

BALAJKA, B.; SOLDÁN, L.; CHAROUS, E. *Přehledné dějiny literatury II*. 3. vyd. Praha: Fortuna, 1997.

BALAJKA, B. *Přehledné dějiny literatury*. Díl 1. 3. uprav. vyd. Praha: Fortuna, 1995.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Světová literatura po roce 1945 pro 4. ročník středních škol*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1995.

BRIXI, J. *Světová literatura. 1910-1945. Pro 3. ročník středních škol : Četbou a interpretací*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1994.

CHMELÍKOVÁ, V. *Světová literatura pro děti a mládež*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998.

ČEJKA, J. *Literární čítanka*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1994.

ČERNÍKOVÁ, J. *Literatura 1 : Alternativní učebnice pro 1. ročník středních škol*. Č. 2. Praha: Trizonia, 1991.

ČERNÍKOVÁ, J. *Literatura 1 : Alternativní učebnice pro 1. ročník středních škol*. Část 2. 1. vyd. Praha: Trizonia, 1991.

ČERNÍKOVÁ, J. *Literatura 2 : Alternativní učebnice pro 2. ročník středních škol*. Část 2. 1. vyd. Praha: Trizonia, 1992.

HAMAN, A. *Česká literatura po roce 1945 z ptačí perspektivy : Prozatímní učební text pro studenty 4. ročníků středních škol*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1990.

HNÍZDO, V. *Čítanka světové literatury : Učební text pro SOU knihkupecké a jako pomocná kniha pro ostatní školy II. cyklu*. 2., uprav. vyd. Praha: SPN, 1990.

HOFFMANN, B. *Literatura III : Výbor textů. Interpretace. Literární teorie*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1999.

HOFFMANN, B. *Literatura III : Výklad. Interpretace. Literární teorie*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1999.

HOFFMANN, B. *Literatura IV : Výbor textů. Interpretace. Literární teorie*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2000.

HOFFMANN, B. *Literatura IV : Výklad. Interpretace. Literární teorie*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2000.

HOFFMANN, B.; Tesaříková, J. *Literatura pro 1. ročník středních škol : Pracovní antologie textů*. 4. vyd. Praha: SPN, 1991.

HOFFMANN, B.; Stryalová, J. *Literatura pro 2. ročník středních škol : Pracovní antologie textů*. 3. vyd. Praha: SPN, 1990.

HOLÝ, J. *Česká literatura 1910-1945 : Příručka pro 3. ročník středních škol*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991.

HORÁKOVÁ, M.; KYSUČAN, L. *Literatura I : Výklad. Interpretace. Literární teorie*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1997.

HORÁKOVÁ, M. *Literatura. č. 1*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1996.

HOZNAUER, M. *Česká literatura po roce 1945: Učebnice literatury pro 4. ročník středních škol*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992.

HOZNAUER, M. *Čítanka literatury pro 4. ročník středních škol*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 1997.

HOZNAUER, M. *Dobrodružství s literaturou : (Vybrané texty k výuce literatury a na literární semináře)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1993.

- HRABÁKOVÁ, J. *Literatura II : Výklad textů. Interpretace. Literární teorie*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1998.
- HRABÁKOVÁ, J.; KUPCOVÁ, H.; STEJSKALOVÁ, A. *Literatura II. Interpretace. Literární teorie. Výbor textů*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1998.
- HRABÁKOVÁ, J.; STEJSKALOVÁ, A. *Úvod do literatury : texty k rozboru*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990.
- KOSTEČKA, J. *Do světa literatury jinak: Učebnice teorie literatury pro I.-IV. ročník středních škol*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1995.
- KŘIVÁNEK, V. et al. *Český dekameron: Sto knih 1969-1992*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1994.
- MACHALA, L. *Česká a slovenská literatura v exilu a samizdatu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990.
- MARTINKOVÁ, V. *Dějiny literatury 1 : učebnice pro 1. ročník středních škol*. 2., přeprac. vyd. Praha: Trizonia, 1995.
- MARTINKOVÁ, V.; KUČEROVÁ, Z. *Dějiny literatury 2: učebnice pro 2. ročník středních škol*. 2., přeprac. vyd. Praha: Trizonia, 1996.
- MARTINKOVÁ, V. *Literatura 1 : Alternativní učebnice pro 1. - 4. ročník středních škol. Část 1*. 1. vyd. Praha: Trizonia, 1991.
- MARTINKOVÁ, V. *Literatura 1: pro 1. ročník středních škol*. 4. vyd. Praha: Tripolia, 2001.
- MARTINKOVÁ, V. *Literatura 2: pro 2. ročník středních škol*. 4. vyd. Praha: Tripolia, 2001.
- MARTINKOVÁ, V. *Literatura 3: dějiny literatury pro 3. ročník středních škol*. 1. vyd. v nakl. Tripolia. Praha: Tripolia, 2000.
- MARTINKOVÁ, V. *Literatura 3 : Dějiny literatury. Alternativní učebnice pro 3. ročník středních škol*. Praha: Trizonia, 1993.
- MARTINKOVÁ, V. *Literatura 3 : pro 3. ročník středních škol*. 5. vyd. Praha: Tripolia, 2002.
- MARTINKOVÁ, V. *Literatura 4 : Alternativní učebnice pro 4. ročník středních škol*. 1. vyd. Praha: Trizonia, 1994.
- MARTINKOVÁ, V. *Teorie literatury 1 : učebnice pro 1. - 4. ročník středních škol*. 3. dopl. vyd. Praha: Trizonia, 1997.
- MARTINKOVÁ, V. *Teorie literatury 1-4 : pro 1. až 4. ročník středních škol*. 5. vyd. Praha: Tripolia, 2001.
- MARTINKOVÁ, V. *Zásobník textů a otázek 4 : Alternativní učebnice pro 4. ročník středních škol*. 1. vyd. Praha: Trizonia, 1994.
- MARTINKOVÁ, V. *Zásobník textů a otázek pro aktivní práci žáků ve výuce 2 : Alternativní učebnice pro 2. ročník středních škol*. 1. vyd. Praha: Trizonia, 1992.
- MARTINKOVÁ, V. *Zásobník textů a otázek pro aktivní práci žáků ve výuce 3 : Alternativní učebnice pro 3. ročník středních škol*. Praha: Trizonia, 1993.
- NEZKUSIL, V. *Česká a světová literatura 1900 - 1945 : pro 3. ročník středních škol*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1999.
- NEZKUSIL, V. *Česká a světová literatura po r. 1945 pro 4. ročník středních škol*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Fortuna, 2000.

- NEZKUSIL, V. *Literatura pro 1. ročník středních škol : Nejstarší literární památky. Počátky českého národního obrození*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 1999.
- NEZKUSIL, V. *Úvod do světa literatury 4 : Pro 7. až 8.ročník ZŠ, pro nižší ročníky víceletého gymnázia, popřípadě pro školy střední*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992.
- NEZKUSIL, V. *Úvod do světa literatury : Pro 7.-8. ročník ZŠ, pro nižší ročníky víceletého gymnázia, popřípadě pro školy střední. Část 2*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992.
- OLIVERIUSOVÁ, E. *Světová literatura : Antologie*. 2. část. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991.
- OLIVERIUSOVÁ, E. *Světová literatura : Antologie*. Sv. 1. 1. vyd. Praha: SPN, 1990.
- PECH, J. *Stručný přehled české a světové literatury pro středoškoláky*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1999.
- SOUKAL, J. *Literatura pro 1. ročník gymnázií*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2001.
- SOUKAL, J. *Literatura pro 1. ročník středních odborných škol*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2000.
- SOUKAL, J. *Literatura pro 2. ročník gymnázií*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2002.
- SOUKAL, J. *Literatura pro 2. ročník středních odborných škol*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2001.
- SOUKAL, J. *Literatura pro 3. ročník gymnázií*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2003.
- SOUKAL, J. *Literatura pro 3. ročník středních odborných škol*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2003.
- ZEMAN, M. *Co v učebnici nebylo: Dovětek k výkladu meziválečné české literatury. Pro studenty 3.ročníků středních škol*. 1.vyd. Praha: Fortuna, 1990.
- ZEMAN, M. *Česká literatura 1910-1945 pro 3. ročník středních škol četbou a interpretací*. Praha: Fortuna, 1993.
- ZEMAN, M.; FORST, V. *Literatura III. Přehled vývoje a směrů: Učebnice pro 3. ročník gymnázií, SOŠ a studijní obory SOU*. 3. vyd. Praha: SPN, 1990.
- ZEMAN, M. *Teorie literatury pro střední i základní školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1991.
- ZEMAN, M. *Teorie literatury pro střední školy : Klíč literární interpretace. Slovník základních pojmů*. 2. oprav. vyd. Praha: Fortuna, 1992.

## VII. Elektronické zdroje

*Almanach Wagon. Revue Pandora.* Připravila Kateřina Tošková [online]. [cit. 12. 9. 2009]. Dostupné z [http://www.almanachwagon.cz/\\_pdf/wagon\\_07\\_III.pdf](http://www.almanachwagon.cz/_pdf/wagon_07_III.pdf). 557 s.

APOLLINAIRE, Guillaume. *Caligrammes* [online]. [cit. 20. 1. 2013]. Dostupné z: <http://www.guillaumeapollinaire.fr/calligrammes.htm>.

ARP, Jean. *La Planche à Œufs* [online]. [cit. 18. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.bridgemanart.com/asset/170105/Arp-Hans-Jean-1887-1966/La-Planche-a-Oeufs-1922-wood-and-paint>.

BÍLEK, Lukáš. *Experiment jako program v české poezii šedesátých let.* [online]. [cit. 15. 6. 2009]. Dostupné z: <http://www.ucl.cas.cz/slk/data/2006/sbornik/8.pdf>.

CAGE, John. «*Imaginary Landscape No. 4*», 1951. [online]. [cit. 15. 10. 2010]. Dostupné z: <http://www.medienkunstnetz.de/works/imaginary-landscape-4/>.

DUCHAMP, Marcel. *LHQQQ* [online]. [cit. 12. 9. 2009]. Dostupné z <http://www.wikipaintings.org/en/marcel- Duchamp/l-h-o-o-q-mona-lisa-with-moustache-1919>.

DONGUY, Jacques. *Poésies expérimentales – Zone numérique (1953-2007)* [online]. [cit. 12. 9. 2009]. Dostupné z <http://www.costis.org/x/donguy/index.asp>.

*Echolálie* [online]. [cit. 12. 12. 2011]. Dostupné z: <http://leccos.com>.

*Erika Abrams* [online]. [cit. 30. 9. 2011]. Dostupné z: <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-3869.html>.

*Eurydice - The Information Network on Education in Europe* [online]. [cit. 27. 1. 2012]. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php).

*Eurydice: Key Competencies.* A developing concept in general compulsory education. Survey 5 [online]. [cit. 2. 2. 2011]. Dostupné z: <http://eurydice.org>.

FEDROVÁ, Stanislava; HEJK, Jan; JEDLIČKOVÁ, Alice (eds). *Poetika programu – program poetiky.* [online]. [cit. 15. 6. 2009]. Dostupné z: <http://www.ucl.cas.cz>.

GOMRINGER, Eugen. *Konstellation* [online]. [cit. 20. 1. 2013]. Dostupné z [http://www.lyrikline.org/de/gedichte/flow-grow-show-blow-10150#.UvEt6\\_KePFx](http://www.lyrikline.org/de/gedichte/flow-grow-show-blow-10150#.UvEt6_KePFx).

GRÜNEWALD [online]. [cit. 12. 9. 2009]. Dostupné z [http://www.antonimiranda.com.br/poesia\\_visual/jose\\_lino\\_grunewald.html](http://www.antonimiranda.com.br/poesia_visual/jose_lino_grunewald.html).

HEISLER, Jindřich. *M* [online]. [cit. 12. 9. 2009]. Přístupné též z: <http://theremina.tumblr.com/post/47997973897/jindrich-heisler-m-from-abeceda-c>.

KOLÁŘ, Jiří. *Dáma s hranostajem* [online]. [cit. 12. 9. 2013]. Dostupné z: [www.e-flux.com/announcements/Jiri-kolar](http://www.e-flux.com/announcements/Jiri-kolar).

*Konkrétní umění* [online]. [cit. 1. 9. 2009]. Dostupné z <http://artalkweb.wordpress.com>.

*La poésie. Un apprentissage linguistique facile et amusant!* (1995) Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, Canada. [online]. [cit. 28. 6. 2009]. Dostupné z: <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/poesie/>.

LEGER, Fernand. *Gioconda s klíči* [online]. [cit. 12. 9. 2009]. Dostupné z: [http://www.terminartors.com/artworkprofile/Leger\\_Fernand-The\\_Gioconda\\_with\\_Keys](http://www.terminartors.com/artworkprofile/Leger_Fernand-The_Gioconda_with_Keys).

*Le site des professeurs de francais, un site de l'Organisation Internationale de la Francophonie*. [online]. [cit. 22. 6. 2009 a 28. 5. 2012]. Dostupné z: [www.franc-parler.org](http://www.franc-parler.org).

*Petit dictionnaire des concepts info – documentaires* [online]. [cit. 12. 10. 2012]. Dostupné z: <http://www.cndp.fr>.

*Portál Západočeské univerzity* [online]. [cit. 20. 4. 2014]. Dostupné z: <http://portal.zcu.cz>.

*Sylabus Katedry francouzského jazyka a literatury Pedf UK* [online]. [cit. 28. 11. 2007]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kfjl>.

VINCI, Leonardo da. *Dáma s hranostajem* [online]. [cit. 12. 9. 2013]. Dostupné z: <http://leonardo-da-vinci.wz.cz/dama-s-hranostajem>, cit. 12. 9. 2013; též [www.krakow-info.com/muzeum3.htm](http://www.krakow-info.com/muzeum3.htm).

*Vladimír Boudník* [online]. [cit. 1. 9. 2009]. Dostupné z <http://artlist.cz>.

WARHOL, Andy. *Mona Lisa* [online]. [cit. 12. 9. 2009]. Dostupné z <http://www.metmuseum.org/Collections/search-the-collections/489409>.