

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

2016

Mgr. Ladislav Slezák

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Jak číst báseň:

K problematice chápání poezie na středních školách

Mgr. Ladislav Slezák

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Zadání

tématu závěrečné písemné práce doplňujícího pedagogického studia

Celé jméno studenta: Ladislav Slezák

Titul: Mgr.

Rok zahájení DPS: 2014

Zaměstnání/ škola a ročník studia: nezaměstnaný

Práce je svým obsahem zaměřena převážně do oblasti: **psychologie, pedagogika, obecná didaktika, oborová didaktika, metodologie, sociologie.** (zakroužkujte)

Téma práce: Jak číst báseň: K problematice chápání poezie na středních školách

Obsah práce:

(určit zaměření práce, stručně vymežit cíle práce a jejich dosažitelnost, obsah práce, metody pro zpracování, účel a aplikovatelnost)

Mezi studenty středních škol většinou převažuje nezáměr o poezii. Jednou z vad může být i styl výuky. Tato práce si klade za cíl didakticky vymežit, jak poezii vykládat. Má navrhnout metody, které by mohly právě zájem o poezii zvýšit. Hlavním měřítkem bude opuštění dějinného výkladu a zaměření se na text samotný. Jen skrze interpretování a kritické myšlení je možné ve studentovi probudit zájem. A tato práce bude chtít nabídnout nový pohled na výkladovou složku literatury, která se učí na středních školách.

Literatura:

NEWTON, Kenneth. *Jak interpretovat text*. Olomouc 2008, ISBN 978-80-86624-47-1.
JANKOVIČ, Milan. *Cesty za smyslem literárního díla*. Praha 2005, ISBN 80-246-1013-2.
VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé*. Olomouc 2013. ISBN 978-80-244-3922-8.
PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.

Plánovaný termín odevzdání práce: 15. dubna

Konzultováno s: Mgr. Adriana Sychrová, PhD. Podpis konzultanta 

Práce se odevzdává v termínech vyhlášených garantem DPS nejméně ve dvou vyhotoveních, přičemž nejméně jedna kopie musí být svázána v pevné vazbě. Práce musí obsahovat normovaný seznam použité literatury a její rozsah (bez příloh) musí být minimálně 40 stran. Formální úprava závěrečné práce se řídí platnými předpisy Univerzity Pardubice.

Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) s instrukcemi pro vypracování závěrečné písemné práce.

v Pardubicích dne: 30.11.2015 Podpis studující(ho): 

Termín odevzdání Zadání tématu závěrečných prací se uskutečňuje 2x ročně.
Do **15. prosince** pro ty studenty, kteří se chystají přistoupit ke SZZk **v květnu** (s povinností odevzdat práci nejpozději 15. dubna)
a do **15. března** pro ty studenty, kteří se chystají přistoupit ke SZZk **v září** (s povinností odevzdat práci nejpozději 15. června).
Studenti se přihlašují k závěrečné zkoušce prostřednictvím příslušného formuláře **v den odevzdání závěrečné písemné práce.**

Řádně vyplněnou a podepsanou přihlášku odevzdejte osobně (sekretariát KVV, Mgr. Eva Matějová, budova G, 5. patro) nebo zašlete poštou na adresu: Katedra věd výchově, FF UPa, Mgr. Eva Matějová, koordinátor DPS, Studentská 84, 532 10 Pardubice

tato část slouží pro potřeby katedry věd o výchově:

Navrhované úpravy:

Souhlas vedoucího práce (datum, podpis):

Poznámky:

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou, nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 8. 4. 2016

Mgr. Ladislav Slezák

Poděkování

Rád bych poděkoval paní Mgr. Adrianě Sychrové, Ph.D. za veškerou pomoc s touto prací.

ANOTACE

Mezi studenty středních škol většinou převažuje nezájem o poezii. Jednou z vad může být i styl výuky. Tato práce si klade za cíl didakticky vymezit, jak poezii vykládat. Má navrhnout metody, které by mohly právě zájem o poezii zvýšit. Hlavním měřítkem bude opuštění dějinného výkladu a zaměření se na text samotný. Jen skrze interpretování a kritické myšlení je možné ve studentovi probudit zájem. A tato práce bude chtít nabídnout nový pohled na výkladovou složku literatury, která se učí na středních školách.

KLÍČOVÁ SLOVA

Didaktika literatury, poezie, interpretace, komunikace

TITLE

How to read a poem: On the problem of understanding of poetry in secondary schools

ANNOTATION

Among high school students usually prevails disinterest in poetry. One of the defects may be teaching style. This work aims to didactically define how to interpret poetry. To propose methods that might just increase interest in poetry. The main measure will be the abandonment of historical interpretation and focus on the text itself. Only through interpreting and critical thinking can arouse interest in the student. And this work will want to offer an interpretation component of literature that is taught in secondary schools.

KEYWORDS

Didactics of literature, poetry, interpretation, communication

Obsah

Úvod.....	9
1. Literatura na středních školách.....	11
1.1. Literatura ve starém světě.....	13
1.2. Text kontra dějiny.....	16
1.3. Literatura v novém světě.....	19
2. Problematika chápání poezie	22
2.1. Nebezpečná poezie?	24
2.2. Báseň jako význam	27
2.3. Meze interpretace.....	29
3. Přístupy k poezii.....	34
3.1. Myšlenkové mapy.....	36
3.2. Konstrukce fikčních světů.....	39
3.3. Didaktické hry	42
3.4. Skupinové komunikace.....	45
3.5. Pluralita interpretací	47
3.6. Hledání literární výchovy	49
4. Závěr.....	52
5. Resumé	54
6. Seznam literatury	55

Úvod

Žijeme ve světě neomezených možností, můžeme téměř cokoliv, samozřejmě v rámci daných právních norem. Liberální demokracie je sice orientovaná na zisk, ale zároveň na volný trh, ten nám dává velké množství možností, jak se pokusit být inovativní, kreativní či jakkoliv tvůrčí. Otázkou je, jestli tomu máme přizpůsobenou i výchovu či vzdělávání. Jestli žáky vedeme k samostatnosti, kreativitě nebo je učíme poslouchat a plnit úkoly. Může se to zdát směšné, ale jakou společnost vytváříme, taková společnost nás čeká. Osobně si myslím, že i z toho důvodu jsou v dnešní době polemiky o vzdělávání, výchově, školství velmi patrné a důležité. Jedná se o mediálně propírané téma. Z toho pramení i zájem pedagogů, odborníků, věnující se zefektivnění školní výuky. Žijeme ovšem ve světě demokratickém a reformovat školství a nechat ho zaběhnout a pokud možno minimálně s ním manipulovat je věc skutečně utopická, ba dokonce nemožná. Z toho důvodu jsou rady odborníků jednoduché. Změna musí začít u každého učitele ze své vlastní iniciativy. Ano, také globálně utopické, ale i malé krůčky mohou strhnout lavinu.

Tato práce tedy může být vodítkem, může být ukazatelem, radou, či manifestem, jak se pokusit literární výchovu ozvláštnit, zefektivnit a obohatit. Zejména se zaměříme na poezii, která má v učebnicích pověst něčeho krásného, archivního či neopakovatelného. Bohužel zároveň poezii provází společenský mýtus o neuchopitelnosti a hlavně nechápatelnosti. Pátrání po smyslu básně samozřejmě nemusí být úplně špatné, existují ovšem i básně, které svůj smysl hledají v nesmyslnosti. Už to by nás mělo nasměrovat úplně jiným směrem. Potřebujeme člověka naučit pracovat se slovy, vytvářet myšlenkové pole, na které se daná slova budou zachycovat a tvořit jakýsi řetězec. Nepotřebujeme báseň vysvětlit jednou větou, vždyť básní bylo od počátku lidstva napsaná bezpočet, nikdo není schopen si zapamatovat o čem ona báseň je, možná krom pár výjimek. Potřebujeme, aby člověk uvažoval nad skladbou slov, aby dokázal rozumět, aby dokázal interpretovat, aby se neohlížel na ostatní názory, aby inovativně vyložil svou teorii.

Pokud student opustí střední školu a zná jména všech knih Jana Nerudy, tak ho určitě pochválíme, prakticky se ovšem jedná o věc zcela zbytečnou a postupem času zapomínání hodnou. Literární historie je zároveň už celkem objemným korpusem, který snad ani není možné do hlavy dostat. Každý učitel literatury na střední škole vám s radostí potvrdí, že učiva

je moc, času málo a zájmu studentů ještě méně. Pokud toto uslyšíte, tak vás automaticky napadne, že je někde chyba. Nic nenamítám vůči nějakému obecnému kulturnímu rozhledu, naopak, ale tvrdím, že škola nemá naučit faktografická data. Ty koneckonců jsou pro dnešního člověka vyhledatelné během několika vteřin. Škola má člověka připravit na život, má mu pomoci se v něm orientovat a naučit ho pracovat se základními předpoklady života ve společnosti – tedy komunikaci, myšlení a práci s jazykem. Literatura je v tomto ohledu nejzpůsobivější předmět na středních (i základních) školách, který může u studentů tyto schopnosti rozvíjet a utvářet.

Nicméně je nutné ještě zmínit, že veškeré informace, které pramení z této práce, se určitě netváří jako věcné pravdy. Jedná se o polemizující úvahy, které mají donutit k zamyšlení, stejně jako k tomu mají donucovat hodiny literární výchovy. Pokud se totiž zaměříme na práci s myšlením při hodinách, tak věřím, že alespoň na chvíli, než svět pozná nějakou radikální společenskou změnu (jako nyní technologický vývoj), budou generace na svět připraveny. Věřím, že pak ubudou i stále častěji vyskytující se nervová a emocionální onemocnění, které s dynamikou společnosti souvisí.

Tato práce se tedy pokusí vysvětlit nutnost nového přístupu k výuce. Pokusí se poukázat na zajímavé didaktické metody, které mohou výuku nejen ozvláštnit a zefektivnit, ale zároveň i vzbudit trochu pozornosti u studentů. Věřím, že každý člověk je schopen se pro něco zaujmout, otázkou je jestli ho k tomu dokážeme navést. Nicméně zde se o to pokusíme.

Vím, že se nebude jednat o reformní práci, ale ve společnosti jsou otázky ohledně didaktiky stále živé, zvláště dnes. I proto chci, aby tato práce mohla být jedním z oněch malých krůčků, které jednou třeba strhnou lavinu.

1. Literatura na středních školách

Momentální situace na středních školách z hlediska práce s literaturou je trochu komplikovaná. Studenti o ní převážně nejeví příliš velký zájem. Zřejmě chápou, že osvojení si jazyka, bezchybný pravopis je potřebný, tím ovšem jejich nepatrný zájem zřejmě opadá. Pokud ovšem vynecháme označení předmětu *Český jazyk a literatura*, tak si můžeme položit otázku, jak charakterizovat literaturu. Jaký má být její smysl. My budeme pracovat s termínem *Literární výchova*. Který jiný předmět by měl být stěžejním pro lidské uvažování a kritické myšlení. Je nutné si uvědomit, že myšlení o literatuře je zároveň myšlením o světě, ve kterém žijeme. „Škola je pro myšlení o literatuře médiem základním, třebaže existují i jiné kanály, jejichž prostřednictvím literatura na veřejnost působí.“¹ Otázkou samozřejmě zůstává, zda si jedinec tyto kanály vyhledá. Spíše v to doufat nemůžeme. Proto by měla škola dbát důraz na práci se studentem. A ať už můžeme systému školství vyčítat milión věcí, tak jedno mu nikdy nemůžeme odepřít. Státní maturita z českého jazyka je krok správným směrem. Její poskládání se určitě dá ještě zdokonalovat, nicméně požadavky na maturanta jsou uspokojivé, ba dokonce potěšující.

Komplexnost maturitní zkoušky zajišťují tři části: didaktický test, písemná práce a ústní zkouška.² Didaktický test není zaměřen pouze na znalosti, ale také na práci s textem, vyhledávání v textu, dávání přečteného do souvislostí atd. Také hodnocení písemné práce, tedy funkčního užívání jazyka, je v pořádku. Hledisko použití jazyka, kompoziční výstavba textu atd. Obecná struktura ústní zkoušky: Analýza výňatku uměleckého díla, obecně kulturní a literárněhistorický kontext díla, porovnání výňatku z uměleckého textu s výňatkem z textu neuměleckého, typické rysy daného neuměleckého textu (jeho stylová a jazyková charakteristika).³ Tím pádem i ústní zkouška klade na studenta nároky zcela optimální. Orientace v textu, zasazení do kontextu či analýza textu jsou potřebné dovednosti, které student potřebuje mít zažité. A právě tomu se musí přizpůsobit i výuka. Ta samozřejmě někde funguje a někde ne, což je z hlediska nedávného novátorství zcela pochopitelné.

¹ JANOUŠEK, Pavel. *Černá kočka aneb Subjekt znalce v myšlení o literatuře a jeho komunikační strategie*. Praha, 2012. ISBN 978-80-200-2128-1. Str. 225.

² *Komplexní zkouška z českého jazyka a literatury: společné části maturitní zkoušky*. Praha, 2006. ISBN 978-80-87337-00-4. Str. 4.

³ Tamtéž. Str. 27.

Není překvapující, že jsou maturitě podmíněny celé čtyři roky, které student na střední škole stráví. Škola potřebuje úspěšné maturanty, aby procento úspěšných bylo vysoké a nalákalo to další studenty a tak pořád dokola. Je důležité si uvědomit, že bohužel kapacita studentů je pochopitelně pro školu stěžejní. Proto se dá předpokládat, že příprava na maturitu z českého jazyka je orientovaná správným směrem, který udává státní maturita, ale zároveň je ona příprava možná příliš strojová. Určitě každý pedagog se zaměřením na literaturu je nadšen, když se ve třídě objeví student, který pravidelně čte a tím pádem se s ním dá o literatuře diskutovat i v hodině. Blahodárné jak pro učitele, tak pro žáka, zbytek třídy se ale bohužel ztrácí. Pokud budeme chtít literaturou oslovit více žáků, tak musíme pracovat s texty, musíme jim pomáhat chápání, musíme uznávat jejich názor.

K tomu nám v literární teorii nahrává teorie interpretace, bohužel mnoho pedagogů není schopno na tuto strategii přistoupit. Vnímají pravdu pouze jednu. V tomto ohledu nám do karet nehrají ani učebnice. Pravděpodobně nejrozšířenější čítanky, s kterými se na středních školách pracuje, jsou učebnice od Věry Martínkové a kolektivu. *„Učebnice Věry Martínkové usiluje o heslovité uspořádání našich a světových autorů, o rozdělení děl podle základních druhů, o stručné vystižení „atmosféry doby“. Poskytuje tím žákům rychlou orientaci ve faktech a slouží vyhledávání údajů o vzniku děl v rámci biografie jednotlivých tvůrců. Jenže příručka současně trpí přílišnou výčtovostí, takže specificky literární souvislosti nakonec zamlžuje.“*⁴ I přílišné držení faktů může na jedince působit chaoticky a při náhledu na objem informací celkem děsivě. Osobně jsem toho názoru, že není nic, co by o aktuálním světě vypovídalo víc, než literatura. Literatura nám nepřiblíží dobu, kterou popisuje, ale hlavně dobu ve které vznikla. Vše má souvislost a nic není stvořeno ze dne na den. I literatura a každé umělecké dílo má svůj vývoj. Pomocí textů tedy můžeme onu dobu postupně rozpoznávat.

Aktuální podoba výuky tedy vypadá tak, že přechází od teorie k textu. Kdybychom začali u textu a z něj vytvořili teorii, tak by to pro daného jedince mohlo být mnohem zajímavější a mnohem lépe chápatelné. Koneckonců podmínka státní maturity tomu nahrává. Nemusíme být snílky, ani to nedokáže v celé třídě vzbudit zájem o literaturu. Nicméně vytvoření jednotné formule, že bez dovednosti práce s textem zkrátka státní maturitu téměř nelze splnit, může být pro mnohé studenty klíč. Přeci jen, pokud má člověk na výběr, zda se učit teorii (čili ukládat

⁴ POSLEDNÍ, Petr. *Změnit školní kánon*. In *Češtinář* 9, 1999, č. 5, str. 21-27. ISSN 1211-6874. Str. 24.

do mysli faktografická data) nebo přečíst krátký text a zkusit s ním nějak pracovat, tak předpokládám, že volí vždy jednodušší variantu. Tedy práci s textem.

Pokud nám tedy státní maturita vytvořila jakési podmínky, pro efektivnější zacházení se studenty, tak bychom ho měly plně využít. Proto se nyní pokusíme charakterizovat vnímání literatury coby výukového předmětu a nastínit si jeho pozitivní i negativní východiska, která časem získávala.

1.1. Literatura ve starém světě

Přechod do 21. století má na společnost obrovský vliv. Můžeme ho nazvat stoletím „zrychlenosti“. Rychlé šíření technologického vývoje je patrné téměř na každém kroku a musíme si uvědomit, že to má i zásadní vliv na společnost. Je pak jednoduché určovat, co společnost vnímá jako důležité a co ne. Technika nasměrovala oči společnosti do budoucna, oči humanitních oborů zase sledují minulost, která je v tomto kontextu celkem irelevantní. Uznávám, že tyto úvahy spíše spadají do sociologie, ovšem pro pochopení určité proměny literární didaktiky se jedná o důležitou zmínku.

Stačí se zaměřit na představu učitele ve společnosti. Učitel byl po dlouhá desetiletí vnímán jako vážený představitel ve společnosti, vzdělanec s patentem na moudrost. Není to tak dávno, co zárukou moudrosti byly pouze knihy a právě učitel. On byl prostředníkem mezi informacemi a „laickým“ žactvem. Z toho pramenilo i jeho vysoké postavení ve společnosti a zároveň vážnost jeho osoby. Dnes se nacházíme v době, kdy moudrost obsahují nejen knihy a učitel, ale i internet. Tudíž, cesta k informacím je otázkou několika vteřin. Tak extrémní rozdíl ještě určitě nebyl v devadesátých letech minulého století, kdy byl internet vázán na počítač. Technický vývoj ovšem neskončil a dnes nosí informace téměř každý jedinec v kapse. Otevírá se nám tedy otázka, k čemu v dnešní době je potřeba učitel, když informace nám nikdo předávat nemusí? Předem upozorňuji, že pouze polemizujeme, nijak bych důležitost učitelství nechtěl snižovat. Jen nastiňuji fakt, do kterého společnost zkrátka musela vejít. Nacházíme se v situaci, kdy učitel pozbyl vážnosti v české společnosti, právě zmíněným technologickým vývojem. Osobně se i domnívám, že to je jeden ze „spouštěčů“ jisté agresivity žáků, o kterých média informují v poslední době velmi často. Jedná se o jednoduchou rovnici. Pokud já budu

v ruce držet čistý papír (student) a přijde ke mně muž a bude mi nabízet úplně stejný papír (učitel), tak je pochopitelné, že pro mě bude jeho přístup nepochopitelný. Proto je důležité nepohoršovat se nad tím, jak je dnešní mladá generace agresivní, ale pátrat po tom, proč se to děje a jak tomu zabránit. S každým člověkem se dá pracovat, čím ovšem pomoc přichází déle, tím je to složitější. Pokud se přizpůsobíme době a vyslechneme připomínky mladších generací, tak by snad neměl být v rámci výchovy dalších generací problém, jen se musí neustále aktualizovat. Bezpochyby jsou to stejní lidé, kteří se rodili před tisícem let, jen žijí ve světě s rozdílnou kulturou. Osobně se také bojím toho, že může být mnohem hůře, pokud se nenaleznou nová východiska, pro vytvoření nového učitelského mýtu ve společnosti.

Z této úvahy pak musíme vytvořit něco, co společnost potřebuje. Pokud už nepotřebuje učitele, jako garanta vědomostí, tak mu musíme vytvořit nový háv společenské stability. Proč nepodnítit společnost, aby učitel byl chápán jako průvodce do života. Jako osoba, která nabízí rozhled a vytváří prostor pro sebeuvědomění a hlavně sebevyjádření. Protože, pokud nám do škol proudí generace, která je schopná každou možnou informaci vyhledat na internetu během několika vteřin a učitel bude dál vystupovat jako garant těchto informací, tak je pochopitelná jistá frustrace u studentů. Nežijeme zkrátka ve světě nedostatku informací, ale ve světě přemíry informací. Učitel by se tedy měl stát tím, který žáky naučí se v těchto informacích orientovat. Učitel se zkrátka už nemůže chápat jako osoba ve třídě povýšená, ale musí sestoupit níž ke svým studentům na rozdíl jediného pomyslného schodu a začít se studenty diskutovat, do značné míry jako „rovný s rovným“. Osobně si myslím, že to žáci na střední škole potřebují a někde ve skrytu duše i chtějí.

Byť se tyto zmíněné formulace zaměřují na střední školu obecně, tak právě předmět český jazyk a literatura by v tomto ohledu měl být vlajkovou lodí. Státní maturita pomohla vytvořit pomyslný model většího aktivního přístupu, požadující od studentů, tak stále nevymizela některá negativa, která obsahoval starý přístup. *„Problém české školy je – v souladu se silnou faktografickou tradicí českého (a rakouského) školství – přesvědčení učitelů o tom, že např. literární kritiku, kompozici básnického textu či titul literárního díla (textu je třeba takzvaně vysvětlit, tedy vyložit, podat tradičním výkladem), resp. velmi slabé povědomí o skutečnosti, že např. literární kritiku, kompozici básnického textu či titul lze zprostředkovat i jiným způsobem než výčtovým výkladem, a to dokonce způsobem diametrálně odlišným (žáci mohou vstoupit do role literárního kritika a pokusit se kriticky zhodnotit úryvek*

textu; žáci mohou rekonstruovat básnický text rozstříhaný na verše apod.; žáci mohou hledat chybějící titul a svoji volbu odůvodnit atd.).“⁵ I to má za následek devalvující postavení učitele ve společnosti. „Zbytečnost“ učitele totiž už nevnímají jen žáci, ale i jejich rodiče. Další důvod, že se musí jeho role proměnit. Koneckonců vyučující literatury neustále zmiňují nedůležitá fakta, které v podstatě nesouvisí s literaturou. Jestli měl Josef Kajetán Tyl děti se sestrou své manželky je zcela irrelevantní proti jeho literárnímu dílu. Jedná se o zcela nepotřebnou informaci, která sice může fungovat jako veselý dodatek na odlehčení hodiny, ale rozhodně by to neměla být informace, na které se zkoumá studentova znalost literatury.

Dalším problémem, které přineslo staré pojetí literatury je jistá schematičnost literatury. *„Většina češtinářů od teorie literární výchovy očekává, že přinese návodné příklady, jak pracovat s literárními texty a jak zobecňovat poznatky, dovednosti nebo postoje související s literárněvědnými pojmy a literárněhistorickými fakty. V očích mnoha vyučujících se tak diskutovaný obor mění na soubor instrukcí „popularizujících“ složité obsahy literární vědy, a tím usnadňujících plnění požadavků obsažených v osnovách pro střední školy.“⁶ Předpokládám, že to pramení z jistého charakterového rysu společnosti. Přeci jen je jednodušší, když člověk v práci dostane podrobný plán, co má pracovně splnit. Nemusí pak nic zdlouhavě vymýšlet, nemusí být kreativní či nápaditý. Teď je otázkou jestli ve společnosti potřebujeme takovéto „roboty“. Škola je svými přístupy totiž vychovává. Proto onen tlak musí být vyvíjen hlavně na učitele. Bohužel toto, ve společnosti devalvující povolání, má možnost postupně proměňovat společenské mínění. Ať to může znít sebesměšněji. Právě od učitele bychom měli požadovat vlastní iniciativu, kreativitu a pomocí ní zapojovat do vzdělávacího procesu i samotné studenty. Teprve poté překročíme onen starý svět.*

Pokud se následně zaměříme na poezii, tak zde je stále velmi silný společenský mýtus o postavě samotného básníka. Dodnes básníka chápeme jako oduševnělou postavu, která vidí pod povrch věcí, jehož slova se dotýkají něčeho nemyslitelného, krásného, až posvátného. Z toho pramení i zažitá otázka – Co tím chtěl básník říci? Otázka, která v literatuře nemá mít žádnou hodnotu, neboť s ní ze své podstaty nesouhlasí. Celé moderní literární věda již ustanovila, že text stojí před čtenářem sám o sobě. Autor s ním de facto nemá nic společného. V tomto ohledu byl obrovský přínos poststrukturalistů, jako byli Roland Barthes, popřípadě i

⁵ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0. Str. 39.

⁶ POSLEDNÍ, Petr. *Didaktika literatury?* In *Češtinář* 10, 1999, č. 1, str. 129-134. ISSN 1211-6874. Str. 129.

Jacques Derrida. V literárních úvahách starší doby bychom pak mohli najít několik, dnes již, překonaných a zcela nesmyslných informací.

„Básníková víra je proto především mystikou poslání a za druhé vírou ve vlastní pravdu, spojenou s oddaností svému úkolu.“⁷ Zábranova charakteristika básníkovy údklu, romanticky zbarveného, tak nějak vyplývá ze své doby, dnes ovšem toto musíme plně odmítat. Básník nemá žádné poslání, žádnou oddanost, a pokud ano, tak to není předmětem přemýšlení o literatuře, ale spíše jeho popularizující rovinou. Obraz básníka jako rozervané bytosti pohybující se mezi snem a skutečností je v rámci vzdělávání žáka nesmyslný. Žák nemusí znát údkl básníkův, ani jeho životopisná data. Musí umět pracovat s textem, který napsal a se kterým, od doby vydání, nemá nic společného. Nesmíme se tedy ptát, co tím básník chtěl říci, jak nabádá staré pojetí literární výuky, které nějakým záhadným způsobem využívá i společnost pátrající po smyslu nějaké věci. Nová otázka má znít – Co nám říká text?

Tím jsme do jisté míry poukázali na některé neduhy, které v dnešní didaktice literatury nemají co pohledávat. Jedná se o pojetí, které se zkrátka musí nějakým způsobem reformovat. „Jazyk učiva je do značné míry orientován informačně. Slouží k věcné komunikaci, skrze ní se vyjadřují hlavně komunikační funkce, jako jsou pojmenování, označování, vyjmenování a popis.“⁸ A jak bylo naznačeno, tak přístup k informacím už není dominantou učitele. In z toho důvodu se informační anabáze ve třídě musí snížit na nejmenší možnou hladinu a nasměrovat hodiny literární výchovy směrem k vlastnímu sebepoznávání a zároveň k poznávání světa, který je okolo. Teprve poté můžeme společenské neduhy, jako např. obrovskou mediální negramotnost, pomalu vymítit. Největším problémem na školách je ovšem tzv. literární dějepis. Na ten se zaměříme v následující kapitole.

1.2. Text kontra dějiny

Na předchozích řádcích byl zmíněn termín – literární dějepis. A je nutno poznamenat, že do státní maturity, tak ani nemůžeme tento předmět na střední škole nazvat. Základní škola je tohoto trochu ušetřena, neboť tam většinu předmětu zahrnuje mluvnici, tedy jak správně číst

⁷ ZÁBRANA, Jan. *Jak se dělá báseň*. Praha, 1970. Str. 61.

⁸ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno, 2005. ISBN 80-7315-104-9. Str. 61.

a psát. Teprve poté následuje tzv. literární dějepis, který by měl také pozměnit svou podobu. My se ovšem věnujeme především školám středním. Přitom literární teorie, která je hlavní iniciátorem práce s literaturou, nebo by měl být, dává učitelům obrovské pole působnosti. „V literární vědě není teorie pojednáním o povaze literatury nebo o metodách jejího studia. Je to korpus myšlení a psaní, jehož hranice se dají jen velmi obtížně vymezit.“⁹ Proto je nynější důraz na práci s textem zcela v souladu s tím, co literární teorie představuje.

Literární dějepis, který se stal starým, omšelým a zcela neproduktivním stylem výuky literatury zřejmě ani není třeba podrobněji představovat. Tudiž, jenom pár slovy. Nacházíme se v prvním ročníku střední školy. Začíná se prvními písemnými památkami, vysvětlují se historické souvislosti. Student téměř nedostane šanci do prvních písemných památek nahlédnout a už se přesouvá k dalším. Samozřejmě, že čím více se blížíme maturitě, tím více se objevuje i autorů, děl a charakteristik doby. To snad ještě ani není tak velký problém, ostatně korpus autorů a děl pevně zaštiťuje školní kánon, který i tak je dost široký, natož aby například kopíroval kánon západní literatury Harolda Blooma. Určení, co v kánonu zachovat a co opomenout, je otázka složitá, neboť objektivitu se v tomto ohledu asi nedočkáme. Hlavním hodnotitelem je vždy subjektivní jedinec, ba subjektivní jedinci. Přesto je samotné dílo vždy něčím neotřesitelným, obdivovaným i zavrhaným, ale ve své podstatě neměnným.¹⁰

Proměnlivost díla zajišťuje daný dobový přístup, dobová interpretace. Tím jak přibývají autoři, tím mají učitelé větší tendenci vysvětlovat. A bohužel nejenom kulturní ovzduší, ale i jisté zakotvení autora z hlediska osobního v něm. Pokud pak student získal výkladový korpus, který zahrnoval charakteristiku doby, tři autory, jejich životní peripetie a všechna zaměstnání, do toho u každého autora tři díla a jejich strohé převyprávění, tak nám musí být jasné, že to studentovi k ničemu nebude. Není možné si tolik informací zapamatovat. Naučit se dají, ovšem na velmi omezenou dobu. Z toho důvodu je tento přístup neúčinný a akorát podporuje stále prokazatelnější nezájem o „vysokou literaturu“. Přitom poznání ohledně charakteristiky doby nám přitom nejlépe rozkóduje text. „Protože každé dílo je součástí širšího kulturního celku (umění), vyžaduje recepcí jeho zařazení do kontextu umělecké situace, tj. dobových tradic, kódu a norem.“¹¹

⁹ CULLER, Jonathan. *Krátký úvod do literární teorie*. Brno, 2002. ISBN 80-7294-070-8. Str. 11.

¹⁰ TANSELLE, G. Thomas. *Principy textové kritiky*. Praha, 2012. ISBN 978-80-85778-86-1. Str. 17.

¹¹ ŠTOCHL, Miroslav. *Teorie literární komunikace*. Praha, 2005. ISBN 80-86903-03-5. Str. 129.

Nemá smysl studenty zatěžovat informacemi, které byly základem starého přístupu. Tato historická fakta totiž není problém vyhledat pomocí informačních technologií a hlavně jejich zapamatovatelnost je nesmyslná. „*Jádrem obsahu literárního vyučování je soubor literárních textů a že poznání těchto textů je specifickou formou poznávacího procesu, neboť sama literatura je zvláštní formou poznání (odrazu) skutečnosti.*“¹² Pokud bude student v textu vyhledávat motivy, styl jazyka, uspořádání textu nebo i jeho celé vyznění, tak potom nebude problém nějakým způsobem charakterizovat autorův styl, tíhnutí k uměleckému směru popřípadě odhalování návaznosti na jiná literární díla, které mohou vést ke komparacím, jež jsou v komunikaci o literatuře, také velmi oživující. Právě přístup zaměřený na text může oslovit studenta a vytvořit hlubší zájem.

Pokud studenta necháme uvažovat nad textem, pokud mu vytváříme prostor pro vyjadřování, dáváme mu najevo, že jeho názory rádi vyslechneme, tak to může vést k mnohem výraznějšímu zájmu i ve volném čase. Radost z nabytých vědomostí či zajímavých úvah je pro každého člověka potěšující, jenom musíme vzbudit zájem o ně, což ve výsledku nemusí být tak složité. Starý přístup literárního dějepisu totiž probíhal výkladem neúměrného množství informací, které ani není student schopen pojmout a následné reflexe učitele, který si stěžuje, že o to studenti nemají zájem. Ten zájem musí vzbudit učitel svým přístupem, ne daná informace. Zajímavá informace vzbudí zájem u nepatrného procenta posluchačů.

Literatura přitom není nic nahodilého. Jedná se o korpus textů, který na sebe, ať úmyslně či neúmyslně, navazuje a vytváří tak pomyslnou síť tvořící literární kulturu. „*Text není tvořen řadou slov vyjevujících jedinečný, svým způsobem teologický smysl (jenž by byl „zprávou“ Autor-Boha), ale je prostorem mnohých dimenzí, kde se snoubí a popírají různá psaní, z nichž žádné není originálem: text je tkanivem citací, pocházejících z tisíce kulturních zdrojů.*“¹³ A právě pomyslné vytváření této sítě, jejíž může být učitel zakladatelem, spoluvůrcem a korigujícím faktorem je inovativní a věřím, že v literární výchově prospěšné, zejména pro vývoj každého jedince v lavici.

Text by tedy měl zcela nahradit literární dějepis, abychom mohli hovořit o literární výchově. A byť tomu státní maturita napomohla, tak stále se jedná pouze o přípravu půdy.

¹² JERÁBEK, Jaroslav. *Nové pojetí vyučování literatuře na gymnáziu*. Praha. 1989. Str. 35.

¹³ BARTHES, Roland. *Smrt autora*. In *Aluze 9*, č. 3, 2006, str. 75-77. ISSN 1805-3784. Str. 76.

Nyní musí přijít ten nedůležitější a možná i nejtěžší faktor. A to vlastní iniciativa učitele. Teprve poté můžeme hovořit o literatuře v novém světě.

1.3. Literatura v novém světě

Okolnosti a postup technologických vymožeností a s tím související rozrůstající se síť komunikačních a společenských možností vytváří neustálou proměnlivost dobového úzu. Reagovat na tyto změny, které navíc nelze očekávat je skutečně náročné a složité. Nemůžeme ovšem očekávat, že se v nich bude každý samostatně bez pomoci orientovat. Dané orientaci poté nepomáhá ani stagnace školství vychovat kreativního jedince. Státní maturita sice obrátila úhel pohledu na text, ale práce s ním není příliš kvalitní. To se samozřejmě potom někde může odrazit. Stačí nahlédnout na nejčastější neduhy, které naši společnost naplňují. Mediální negramotnost, prokrastinace (byť se tato problematika stala silně populárním zbožím, tak to nic neubírá na vážnosti dané problematiky), emocionální nerovnost, časté agresivní reakce, přemíra stresu, nekritické myšlení apod. Vymítit tyto věci nedokážeme, ale dokážeme jejich procentuální dopad na společnost snížit. Způsobů, které toto ovlivní zajisté několik. Jedním z nich je i školní výuka.

„Nápadným rysem myšlení o literatuře ve 20. Století, zejména anglofonním světě, je důraz na interpretaci textu.“¹⁴ V tomto ohledu máme trochu zpoždění, ale nejedná se o nic, co bychom nemohli aplikovat, zvláště v době, kdy práce s textem a následné práce s interpretacemi mají ve výuce stále větší váhu. Právě interpretace textu může do značné míry vytvořit ve třídě mezi účastníky komunikace jakési vážené pole, na kterém nikdo nemusí přednést vyloženě špatné myšlenky. Od toho, aby ve třídě případné spory o dílo ustaly, je právě učitel. Spor je věc, která je v dnešní společnosti zcela běžná. Zejména u mladší generace je v tomto ohledu problém, neboť neumí tyto situace příliš zvládat. Právě debaty nad textem mohou na takovéto situace studenty připravit, jejich využitelnost v životě, případná schopnost uznat chybu, přiklonit k oponentovu názoru, je věc zcela k nezaplacení. I tyto hodnoty sebou musí literární výchova nést. *„Literární tradice pozitivní i negativní kulturní hodnoty v podobě konceptů slov a světů z generace na generaci. Tradice představuje znalostní a dovednostní*

¹⁴ NEWTON, Kenneth M. *Jak interpretovat text*. Olomouc, 2008. ISBN 978-80-86624-47-1. Str. 7.

*předpoklad dorozumívání, je nositelem řádu.*¹⁵ A právě tento řád by měla výuka na střední škole podporovat a přinášet. Jinak svoji vlastní společnost přivádíme na okraj propasti.

Literatura v novém světě má být krom textu založena i na komunikaci. Právě interakce mezi studentem a studentem, popřípadě studentem a učitelem, přičemž role žádného z účinkujících nestojí na piedestalu, musí být podstatou v myšlení o literatuře. *„Skutečnost, že nemalá část komunikace o literatuře probíhá ve školní sféře, znamená, že je to komunikace institucionálně řízená a regulovaná. Jejím primárním cílem je formovat a udržovat paměť občanské komunity jako svébytného a sebevědomého subjektu. Cílem sekundárním, závislejším na míře demokratičnosti školy i society a jejím respektu k jedinci, je pak rozvíjet kreativitu jejích členů tak, aby byli schopni paměťové osvojené abstraktní výkladové a hodnotové konstrukce nevnímat jako dogma, ale jako výzvu k vlastnímu poznávání, k četbě a hledání vlastního názoru na lidskou společnost, její minulost i přítomnost.*¹⁶ Není jiného způsobu, jak donutit člověka takto přemýšlet. Právě proto musí být škola jeho podněcovatelem. Když totiž takovýmto způsobem podnítíte lidské přemýšlení, dokážeme několik procent studentů nasměrovat k pravidelnějšímu čtení. Už jenom z důvodu, aby v následující komunikaci mohli své postoje a názory vytvářet a případně obhajovat. Není žádoucí vychovávat jedince, kteří se bojí promluvit, aby nebyli k smíchu. Tato tendence je mezi studenty znatelná. Pokud daný student něco řádně promyslí, naučí se promýšlet, tak se nebude bát vyjádření před skupinou. Nehledě k tomu, že každý názor musí mít určitou váhu. Bohužel někteří učitelé, cítící se ještě stále v mocenském postavení ve třídě, vědomě i nevědomě žáky občas zesměšňují, pokud se jim nějaká odpověď nepodaří. I to je důvodem, proč si někteří učitelé stěžují, že s nimi studenti při hodinách nemluví. Vytvoření prostoru pro studenty, kde žádná odpověď není špatná a každý názor má určitou váhu, tak možná podnítíme i jejich snahu kvalitnější přípravy na nadcházející hodinu. I kdyby to mělo být samotné čtení. *„Čtení vždy nanovo přemostňuje narůstající mezeru mezi minulostí a stále se proměňující přítomností, mezi individuálním čtenářem a textem, za nímž je skryt tvůrce a jeho duchovní svět.*¹⁷ Oním tvůrcem mějme na mysli v případě prózy vypravěče a v případě poezie lyrický subjekt (lyrického mluvčího).

¹⁵ PAVELKA, Jiří. *Předpoklady literárního dorozumívání*. Brno, 1998. ISBN 80-210-1800-3. Str. 114.

¹⁶ JANOUŠEK, Pavel. *Černá kočka aneb Subjekt znalce v myšlení o literatuře a jeho komunikační strategie*. Praha, 2012. ISBN 978-80-200-2128-1. Str. 227.

¹⁷ PAVELKA, Jiří. *Předpoklady literárního dorozumívání*. Brno, 1998. ISBN 80-210-1800-3. Str. 196.

A nakonec literatura v novém světě musí přejímat současnou literární vědu. Ne ve smyslu vysvětlování aktuálních fenoménů, teorií, ale přizpůsobovat výuku zásadním proměnám literárního uvažování na poli literární vědy. Pokud tedy máme za sebou vlnu poststrukturalismu, která zpochybnila autora. Pokud je vytvořena celá teorie o fikčních světech literárních děl a jak tyto dominanty v dílech fungují, tak je zcela nesmyslné vysvětlovat životopisná data daných autorů. To může zůstat v životopisech, které si člověk přečte se zájmem v rámci vlastní záliby, stejně tak to může zůstat na internetu, kde je to bez problémů dohledatelné. My musíme studentu naučit pracovat s textem a podnítit je tím k četbě a k vlastnímu seberealizování. Jak již psal Roland Barthes – Zrození čtenáře musí být zapláceno smrtí Autora.¹⁸

I přes proměnu literární výchovy se ovšem objeví jedna problematika. Tou bude poezie, která je sice společností považována za něco kouzelného, duchaplného, ovšem také jako něco těžko chápatelného. Ještě větším problémem však je, že tento názor nesdílí jen veřejnost a studenti, ale do velké míry i učitelé. Proto se nyní zaměříme na poezii – její chápání a celkový přístup k ní.

¹⁸ BARTHES, Roland. *Smrt autora*. In *Aluze* 9, č. 3, 2006, str. 75-77. ISSN 1805-3784. Str. 77.

2. Problematika chápání poezie

Poezie a próza jsou ve výuce literatury dva základní kameny, které se bez sebe neobjedou. Každý umělecký směr našel svůj obraz v obou odvětvích, v nichž je více či méně patrný. Dominantou současné společnosti je próza. Samozřejmě poněkud populárně zaměřené, nicméně i tento stav je poněkud zvláštní. Pokud nahlédneme na literární ocenění, které nerozděluje kategorie na prózu, poezii atd., ale budeme hledat vážené udílení v oblasti literatury, které zaujímá všechny formy literárního vyjádření, tak nám na paměť přijde snad jen *Cena Jiřího Ortena*. Cena, kterou uděluje *Svaz českých knihkupců a nakladatelů* autorovi, kterému v době vydání knihy nebylo více než 30 let. Bez ohledu na to, jaké dílo napsal. Od roku 2013 tuto cenu obdrželi pouze básníci (Ondřej Buddeus, Ondřej Hanus, Alžběta Stančáková). Za posledních šest let byla oceněna hned čtyři básnická díla. A byť je próza prodávanějším artiklem, tak i poezie díky tomuto ocenění získává určitý druh pozornosti. Ovšem stále by si zasluhovala mnohem větší prostor. Osobně to přičítám jistému mýtu, který si ve společnosti poezie drží. Jako dílo, které lze jen těžko pochopit. Vždyť básnická sbírka třeba obsahuje dvacet básní – tedy minimálně dvacet významů, smyslů a zamlžených vyjádření. Naopak dvousetstránková próza nese jedno, nanejvýš dva. To je ovšem špatný přístup, který musíme trochu vyvrátit, a to hlavně ve školách. Vždyť sama soudobá poezie se snaží tento mýtus bortit. Básníků je skutečně mnoho, těžko hovořit v současnosti o uceleném směru, ba stylu. Ale nejvýrazněji se v současné poezii projevuje důraz na autentičnost, každodennost, sexualitu. Básně se snaží podat jednoduchou „bezsmyslnou“ výpověď – tady a teď. Většinová produkce v oblasti poezie se snaží utéct „tajemným dálkám“ Otokara Březiny a snaží se ve přeinformovaném světě vrátit člověka k jednomu momentu, který mu zobrazuje. Zda je to správný směr, kam se má poezie ubírat, ponechme stranou, není to podstatné, zkrátka zvláště ze současné poezie člověk nemusí mít vůbec strach. Bohužel současná poezie se studentům do ruky nedostává. Přesto není příliš složité proměnit přístup i ke čtenářsky náročnějším textům.

„*Básník myslí v obrazech. To byla jakási definice básníka, která spojovala tvůrce mýtu z dávných dob s moderním lyrikem v jeden básnický rod.*“¹⁹ Význam básníka v kontextu díla je už překonán. Nicméně se jedná o frázi, která pomáhala onen mýtus utvářet. Dnes ovšem tyto

¹⁹ VOKOLEK, Vladimír. *Obrana básníka*. Havlíčkův Brod, 1992. ISBN chybí. Str. 31.

úvahy literární vědu zcela opustili a taktéž ve výuce literární výchovy nesmějí mít své místo. Pokud chceme zájem o poezii zvýšit, musíme dát její význam a smysl stranou. Je nutné si uvědomit, že báseň nemusí mít smysl, nemusí mít význam, a pokud ano, tak si ho určí sám čtenář. Pokud studentovi dáme tuto možnost, aby se na literární díla díval otevřeně sám za sebe, pak ho to může posílit z hlediska literárního i společenského uvažování. Pokud ovšem budeme studentovi do hlavy ukládat názvy děl a jejich strohé charakteristiky, bez jakéhokoli čtenářského zážitku, pak je celá výuka literatury zbytečná a nenaplňuje svůj potenciál. Zvláště poezie, na jejíž přečtení a vstřebání potřebujeme mnohem méně času, než vyžaduje próza, tím může poezie získat silnější pozici ve výuce. „*Poezie má ve výuce literatury obtížnou pozici: žáci ji často odmítají, mnohým připadá nepotřebná, nesrozumitelná, nudná a odtažitá.*“²⁰ A z toho důvodu bychom měli přístup k žákům změnit. Musíme využít text, dát studentům volnost interpretace a poté jejich interpretace korigovat v rámci daného směru, stylu atd. Tedy žádná interpretace není vyloženě špatná, žádná není vyloženě dobrá.

„*Rozvíjení trvalého zájmu o literaturu je dlouhodobý proces spojený s utvářením celého komplexu osobnostních rysů, jež se ve vyučovacím procesu formují na základě tvořivého kontaktu s uměleckým dílem a na základě osvojování vybraných literárněvědných poznatků a s nimi spjatých dovedností, schopností a návyků.*“²¹ Návyky však musí být nenásilné. Nemají před studentem vytvářet hodnotový žebříček ani schematický plán učiva. Mají studentovi nabídnout text, mají umožnit jeho interpretaci. Pokud student získá pocit důležitosti v rámci vlastního názorového spektra, bude jeho přístup jistě přívětivější.

Pokud chápeme jako hlavní problém problematiky chápání poezie společenský mýtus, který si poezie drží, tak druhým problémem, který ho nepatrně pomáhá odrážet je přístup učitelů. Ve výuce se próze věnuje mnohem více prostoru, přičemž poezie nám dává mnohem více prostoru k vyjádření a uvažování. Interpretace každého verše může být různorodá, naopak prozaické texty mají tendenci na sebe vázat další a další okolnosti obsažených v textu, a tím pádem je možnost širšího záběru složitější. Jedno ovšem mají próza a poezie stejné a to jakýsi fikční svět, do kterého můžeme nahlédnout. Samozřejmě v případě poezie fikční svět značně omezený textem, ale bezbřehý pomocí čtenáře. „*Vlastním obsahem literární složky českého jazyka jsou texty, především texty umělecké literatury. Byť mají tyto texty ze své podstaty fikční*

²⁰ VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé: Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc, 2013. ISBN 978-80-244-3922-8. Str. 12.

²¹ JERÁBEK, Jaroslav. *Nové pojetí vyučování literatury na gymnáziu*. Praha, 1989. Str. 48.

*povahu, dovolují nám chápat svět (a jeho řád), přibližují nás, explicitně či implicitně, (národní) kultuře a tradici, zároveň však poskytují čtenářský, estetický, tedy umělecký zážitek.*²² A právě poezie může pomocí textů utvářet rámce uměleckých směrů a stylů mnohem přímočařeji, než například próza. Jedinou cestou je však najít ten správný přístup.

Je třeba si uvědomit základní pravidlo, než začneme zkoumání poezie více věnovat. Žádná interpretace nemusí být správná. Pravda závisí pouze na přijetí společenské většiny. Tudíž charakteristika daného díla, které je předloženo třídě z odborné literatury nemusí být správná. Pokud ji třída přijme, tak správná je, ovšem pokud ne a vytvoří vlastní, tak ji musíme také respektovat. Samozřejmě pokud učitel názor většiny přijme a vysvětlí příčiny a důsledky, které pramení z daného uměleckého směru, stylu, jemuž díla náleží. Největší krása literatury pramení z faktu, že vývoj společnosti může díla minulé chápat zcela jinak a proto umělecké dílo není ustálenou významovou dominantou. „*Každé literární dílo začíná žít vlastním životem v tom okamžiku, kdy je zveřejněno. Stává se „obecným majetkem“, součástí dějin kultury, a je spojeno s interpretací, výkladem. Zdá se, že nejdůležitější pro pochopení díla je jeho obsah.*“²³ K tomuto obsahu musíme ovšem najít správný přístup.

2.1. Nebezpečná poezie?

Umění je ve společnosti velmi důležitý ukazatel. Zejména pro budoucí generaci, která právě z ní může vyčíst, jaký svět skutečně byl. Jak už bylo zmíněno v úvodu práce – literární dílo neřekne nic o době, které se věnuje, ale promluví víc o době, z níž vzešlo. „*Kulturu, její jednotlivé části včetně uměleckých děl i člověka lze chápat jako „sémiotickou monádu“, schopnou generovat mysl.*“²⁴ Skrz znaky a symboly si dokážeme vygenerovat obraz dané kultury. V tom je celkové umění velmi přínosné. Osobně si myslím, že poezie je v tomto ohledu nejvlivnější. Její vývoj je totiž nejenom zobrazením navazujících uměleckých generací, ale častokrát i symbiózou s dobovým smýšlením a vývojem. Určitě nebudeme chtít, aby toto luštění připadlo na studenty, jedná se spíše o vedlejší produkt. Pokud budou žáci s básnickými

²² HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: Výzvy oboru*. Praha, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0. Str. 11-12.

²³ VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé: Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc, 2013. ISBN 978-80-244-3922-8. Str. 11.

²⁴ PAVELKA, Jiří. *Předpoklady literárního dorozumívání*. Brno, 1998. ISBN 80-210-1800-3. Str. 111.

texty pracovat, tak do sebe jisté kulturní povědomí dostanou. Ať vědomě či nikoliv. Důležité ovšem je, aby tato představa nebyla primárním úkolem. Práce s textem má být nenásilná, zejména pokud jde o poezii. Ovšem, jak už bylo zmíněno dříve, hlavním problémem v tomto ohledu je chápání učitelé. „Hlavním důvodem, proč se poezie učitelé obávají, je podle mého předběžného zjištění především to, že sami poezii málo rozumějí, ve vlastní četbě upřednostňují prózu, někteří dokonce přiznávají, že poezii vůbec nečtou nebo, že k ní nemají vztah, že ji nechápou atp.“²⁵ Pokud ovšem učitelé změní přístup, tak by s poezií nemusel mít nikdo žádný problém. Už by nebyla nebezpečnou, tedy prostorem, kde se učitel necítí úplně nejlépe. Stačí vynechat přehnané nároky, o kterých máme představu, že poezii zahalují.

Vyhovující bude, pokud báseň předložíme studentům jen jako text, který se snažíme nějakým způsobem interpretovat a musíme pominout, že dojdeme k nějakému očekávanému a podstatnému výsledku. „Báseň v rámci užšího tematickeho prostoru narába s bohatým významovým škálováním. Preto je čítanie basne verou chápavého prístupu, nahmatávania zmyslu jeho pomalého, trpělivého rozkrývania.“²⁶ Protože pomalé rozkrývání textu, hledání rovin (popřípadě struktur), jež obsahuje, nás může přivádět k novým a novým skutečnostem, jak básnický text charakterizovat. Ony struktury můžeme roztřídit, a následně znovu vytvořit, podobným způsobem pracuje i dekonstrukce Jacquese Derridy. I samotné struktury si můžeme určovat, neexistuje návod, jak pracovat s textem. Požadavek osvobození od schematičnosti může v mnohém prospět kritickému myšlení. Poté můžeme struktury jako je motivická výstavba, kompoziční výstavba, stavba fikčního světa, jazykové prostředky chápat v různých souvislostech. Vždyť i jazyk je v tomto ohledu důležitý. I tím, že jeho prostředky pomáhají naší slovní zásobu rozšiřovat. „Druhy jazyků – spisovný, hovorový atd. – a výběr z nich rovněž může charakterizovat uživatele, právě tak jako výslovnost některých hlásek či intonace vět...“²⁷ Nemusíme tak pracovat pouze s textem, ale i s charakteristikou lyrického mluvčího, tím můžeme získat další z mnoha interpretací, kolik jich text mít může.

Velký strach v tomto kontextu může být z již zmíněných chybných interpretací. To je v zásadě skalní problém. Možná i proto se většina učitelů raději drží zažitých charakteristik a nesnaží se vytvářet půdu pro myšlení studentů. Tento přístup je totiž pohodlnější a můžeme ho považovat za nezávadný. Smysl čtení, které by mělo být v literární výchově důležité se tímto

²⁵ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: Výzvy oboru*. Praha, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0. Str. 67.

²⁶ ZAJAC, Peter. *Tvorivosť literatúry*. Bratislava, 1990. ISBN 80-220-0159-7. Str. 165.

²⁷ DOUBRAVOVÁ, Jarmila. *Sémiotika v teorii a praxi*. Praha, 2002. ISBN 80-7178-566-0. Str. 121.

stylem zcela mívá významem. „Čtení díla je stejně nakonec po všech sporech a mimo vši teorii třeba ponechat čtenářově dobré vůli, protože proces čtení, dotváření smyslu díla se v jasné převaze děje intimně, privátně, bez jakékoli možnosti dohledu, patronátu, mimo jakýkoli dialog, polemiku nebo možnost intervence ze strany autora či odborné kritiky.“²⁸ Veškerá polemika přijde na řadu po čtenářově přečtení a osobitém vyhodnocení díla. Učitel pak má přistoupit na roli průvodce, který různé interpretace bude směřovat k danému cíli. Ostatně na každém názoru může být zrno pravdy, pokud si student své názory na dílo obhájí, tak by nikdy neměl nastat problém chybné interpretace. Od toho je učitel a případně zbytek třídy, zda dokáže argumenty interpretujícího vyvrátit. Právě takto by se mělo pracovat v literární výchově a zejména s poezií, která tímto přístupem bude ztrácet svůj nabytý habitus. Je ovšem důležité si uvědomit, že tento přístup stojí zejména na vyjádření a názorovým výkladem. Rozhodně student nemá při práci s verši stavět složité slohové rozbory, takovéto prostředky jsou nadbytečné přestávky mezi slovy.²⁹

Dalším důležitým předpokladem, jak pracovat s textem je soustředit práci studentů na samotný text a zcela opustit jeho stvoření. „Poctivá kritika a citlivé hodnocení se nezaměřuje na básníka, ale na poezii.“³⁰ Je třeba zmínit, že učitel také musí při práci s literaturou a zejména s poezií brát na zřetel každou individualitu ve třídě. Každá interpretace je přímo závislá na postoji svého tvůrce. „Každý čtenář si z poezie vybírá takové významy a myšlenky, které jej v danou dobu a v dané situaci oslovují. Studenti se v hodinách literární výchovy často dostávají do nejisté situace a pochybností, zda textu rozumí správně. Obtížně verbalizují svůj estetický soud a mnohdy se snaží svými odpověďmi vyhovět představám učitelů.“³¹ Učitel by měl pomyslnou zeď mezi ním a studentem zbourat a vytvořit ve třídě takovou svobodnou atmosféru, aby se student nebál vyjádřit své názory. Dokáže tak obohatit klima ve třídě i případně sám sebe. Pokud student pocítí váhu svého názoru a může svůj náhled obhajovat, následně přijmout vyvrácení své teorie, popřípadě interpretační „vítězství“, tak se může přístup studentů v hodinách rapidně proměnit. Jejich příprava na hodiny, pak může být mnohem více důsledná, samotná práce s tímto přístupem, ovšem musí začínat v hodině. Je pochopitelné, že nemusíme takto oslovit celou třídu, ale osobně si myslím, že se bude při

²⁸ ŠTOCHL, Miroslav. *Teorie literární komunikace*. Praha, 2005. ISBN 80-86903-03-5. Str. 100.

²⁹ OPELÍK, Jiří (ed.). *Jak číst poezii*. Praha, 1969. Str. 12.

³⁰ ELIOT, Thomas Stearns. *O básnictví a básnících*. Praha, 1991. ISBN 80-207-0286-5. Str. 13.

³¹ VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé: Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc, 2013. ISBN 978-80-244-3922-8. Str. 12.

výuce pozornost postupně zvyšovat. Tím samozřejmě zbouráme i určité mýty, které se kolem poezie vytváří. Její „nebezpečnost“, pak můžeme úctyhodně pominout.

2.2. Báseň jako význam

Člověk je bytost, která neustále něco hodnotí, neustále něco chválí, nad něčím se pohoršuje a snaží se mít vytvořený vlastní hodnotící žebříček, aby dokázal ocenit, co pro jeho osobu má hodnotu a co ne. Může se nám to nelíbit, ale je to zkrátka fakt, který nesmíme opomíjet. Je pochopitelné, že každý člověk, každá individualita má svůj hodnotový žebříček úplně jiný. Knihu od Jamese Joyce bude pravděpodobně jinak hodnotit literární kritik a jinak třeba horník, to je přirozené, ovšem váha ani jednoho hodnocení by neměla být považována za podřadnou. Jsou lidé, kteří potřebují v uměleckých artefaktech (obraz, kniha, film, hudební nosič...) jistý přesah, existují ovšem i lidé, kteří tyto artefakty používají spíše konzumně. Poezie, popřípadě báseň samotná se ve společnosti bohužel etablovala do prostoru, který zaujímají jen ti, kteří hledají onen smysl. Z poezie se asi nikdy nestane konzumní záležitost, snažím se vysvětlit, že pro spoustu lidí poezie znamená text, ve kterém je obsažen myšlenkově téměř nedosažitelný hluboký smysl světa. Proto před ní mnozí utíkají. Báseň se ovšem nikdy nesnaží mít hluboký smysl. Smysl a význam jakémukoli textu dává jeho čtenář, ne autor, ani lyrický mluvčí.

Dalším negativem zůstává trochu omezený přístup k poezii, který právě ve hledání „složitosti“ funguje. Pro člověka (čtenáře) je příliš jednoduché říci, já to nechápu, aniž by se nad textem zamyslel. Není důležité hledat ustálený smysl, snažím se najít, co mi ta báseň nabízí, pro mé vidění a prožívání světa. Ať už se jedná o myšlenku, která mě při čtení napadla, ať už se jedná o paralelu, kterou mi text připomíná, zkrátka cokoliv, co mi přijde na mysl. Ať už je ona myšlenka zdánlivě nesmyslná nebo bláznivá. „*Je pro nás typické, že koncepty vnímáme jako balíčky významů. Významy se zdají být lokalizované a ustálené. (Dáváme jim nálepky: svatba, narození, smrt...)*“³² Existují ovšem lidé, kteří tyto ustálené významy boří (např. svatba, kde jsou všichni oblečeni v černém a tím pádem naruší tradiční „bílou“ představu). Vytváří si tak svůj vlastní význam a tímto způsobem bychom měli přistupovat i

³² TURNER, Mark. *Literární mysl: O původu myšlení a jazyka*. Brno, 2005. ISBN 80-7294-130-5. Str. 82.

k literatuře na středních školách. Nesmíme studenty děsit, že daná báseň má jeden ustálený význam, který musejí „uhádnout“ jinak budou nedostatečně klasifikováni. Student musí vysvětlit, jak dané básni porozuměl, co ho oslovila a pokusil se i interpretovat vlastními slovy a na případné dotazy učitele by pak měl svou interpretaci obhájit, případně ji proměnit. Je pochopitelné, že k tomuto přístupu potřebujeme zejména iniciativu pedagogů, kteří budou ochotni tento přístup využívat. Samozřejmě to bude zpočátku náročné, ale věřím, že i sami učitelé se o svých studentech něco dozvědí a i je budou hodiny mnohem více bavit.

Pokud budou studenti nutně potřebovat v textu nějaký nadčasový význam, tak i s tímto se dá pracovat. „*Najkompletnějším celkom je pritom literárne dielo vo svojej celistvosti, pričom najvyšší stupeň parametrickosti jeho usporiadanie vyjadruje práve zmysel.*“³³ Problém zůstává, že existují díla, která se snaží naprosto odprostit od jakékoliv interpretace, jakéhokoliv významu (např. René Magritte a jeho obraz *Zrádnost obrazů*). Proto může student hodnotit díla i dle toho, zda vidí v textu nějaký význam. Ovšem musí nám zůstat na paměti, že i v absolutním osvobození od významu je jistý význam. Jak bylo řečeno v úvodu kapitoly, člověk je neustále hodnotící bytost.

Pedagog také musí dohlédnout, aby daný student rozebíral báseň bez ohledu na autorův život. Už bylo zmíněno, že spojnice mezi autorem a jeho dílem je populárně lákavá, ale vzhledem k charakteru díla zcela nepřijatelná. Autor není vypravěčem a v případě poezie ani lyrickým subjektem. „*Není to tedy tak, že subjekt díla nemá nic společného s empirickým autorem – každý ve svém vlastním světě mohou znamenat zhruba totéž; subjekt díla je však umístěn v jiné ontologické sféře, poznávám jinými cestami a z jiných zdrojů a v aktuálním světě hraje jinou roli než empirický autor.*“³⁴ Umělecký text je totiž zcela odlišný od aktuálního světa, byť ho zobrazuje ve všech podobách a byť je jeho dokladem. Učitel jako průvodce textem by měl toto mít neustále na paměti a od komparace života s dílem studenty přísně odrazovat.

S informacemi, které byly v této kapitole zmíněny, by se mohlo začít na středních školách pracovat. Potom se onen mýtus, který si poezie drží, může rozmlžovat. Poezii nemusíme přisuzovat vznešené výrazy, nemusí hladit duši, nemusí být humánní očišťou. Přístup k ní nemusí být nijak opatrný, je vhodné ji brát jako text samotný. Každý čtenář pak

³³ ZAJAC, Peter. *Tvorivosť literatúry*. Bratislava, 1990. ISBN 80-220-2159-7. Str. 197.

³⁴ ČERVENKA, Miroslav. *Fikční světy lyriky*. Praha, 2003. ISBN 80-7185-592-8. Str. 49.

může jednotlivým veršům přisuzovat vlastní hodnoty a významy. Pokud současné velké nároky na poezii zrušíme a básnické texty dáme do rukou čtenářů a ke skupinové reflexi, tak si poezii může vydobýt postavení, které si zaslouží. Je to přeci jen součást literatury, proto by bylo nešťastné zaměřovat se pouze na prózu. „*Umělecká literatura, ať už budeme tento pojem chápat jakkoli široce, provází lidstvo po celá staletí a představuje tak nesmírný zdroj poznání o kultuře, myšlení a cítění předchozích generací. Čtení literárního textu pak tedy můžeme přirovnat k jedinečnému procesu, během kterého se čtenář může setkat s touto dlouhou tradicí a zažít tak něco málo z tohoto nesmírného bohatství.*“³⁵ Část učitelů si bohužel myslí, že toto poznání musíme do studentů vtoukat pomalu násilím. Kultura je obsažená v každém textu, do kterého student nahlédne. Je zbytečné učit studenty ustálené odborně schválené interpretace. To dnešní doba nepotřebuje. Potřebujeme člověka, který umí porozumět textu, umí ho interpretovat, následně si svou interpretaci obhájit, popřípadě přijmout svou chybnou interpretaci a v rámci komunikace ji proměnit. A tato práce s texty studenta naplní kulturní povědomím, aniž by si to sám uvědomoval. Navíc tak dostáváme do člověka určité hodnoty, které se sám, svobodnou vůlí, rozhodne ve svém budoucím životě hájit.

Nehledejme tedy v básni význam, ale berme samotnou báseň jako význam. Jako význam, pro čtenáře. Právě on vytvoří interpretační a hodnotové stanovisko k básnickému textu. A potom pracujeme s jeho stanoviskem. Pokud opustíme poezii přehnaných nároků, tak se před námi objeví báseň, do níž každý rád nahlédne. To bude potom daného jedince spojit s kulturou, v níž se nachází. Pokud dokážeme odstranit od poezie přehnané nároky, tak dalším důležitým prostředkem je již několikrát zmíněná interpretace. Dokonce je možná nejdůležitější, jak budeme s interpretacemi pracovat.

2.3. Meze interpretace

Člověk není jen osobou, která něco hodnotí. Neustále také něco interpretuje, to v podstatě souvisí s běžnou komunikací. Samozřejmě se nejedná o texty, ale i o zážitky, vzpomínky, zajímavé události, děje filmu atd. Vůdčí myšlenkou je na malém prostoru, v pár

³⁵ SKOPEČKOVÁ, Eva. *Literární text ve výuce anglického jazyka*. Plzeň, 2010. ISBN 978-80-7043-935-7. Str. 15.

věťách, vystihnout podstatu dané události, vzpomínky... I z toho důvodu se interpretace vázaná na literární text příliš neodličuje od stabilní komunikace mezi dvěma či více lidmi. „*Literární komunikace je specifickou formou dorozumívání, vycházející z individuální (re)konstrukce literárního díla.*“³⁶ Můžeme tedy tvrdit, že se jedná o stabilní komunikaci, ve které se používá interpretace. Předmětem rozhovoru se pouze stává literární dílo, popřípadě umělecký text. Existuje pouze jediný fakt, který interpretace související s literaturou, popřípadě s jakýmkoli uměním, od stabilní komunikace, v níž se interpretace vyžaduje. Jelikož je předmětem umělecké dílo, tak by interpretující měl ve svém projevu vytvořit i jakýsi pomyslný přesah. Ovšem nemusíme ho po studentech vyžadovat. K onomu přesahu se dopracují sami, s přibývajícím zkušeností budou jejich interpretace časté, tak postupem času budou ve svých soudech využívat určité kritické myšlení, komparativní prostředky atd. „*Interpretace obrací pozornost ke specifičnosti literárního sdělení. Od pouhé analýzy či popisu, které interpretace předpokládá, se liší zejména hlubším vědomím souvislosti (kulturních, společenských, existenciálních, světonázorových, filozofických apod.).*“³⁷ A pokud chceme, aby si studenti do života přenesli jisté povědomí o kulturních souvislostech, zprostředkujeme jim ho přes text, s nímž mohou pracovat.

Každý jedinec, který přistupuje k textu, využívá svůj vlastní úhel pohledu. Člověk je individualita, která se od ostatních liší, proto je pochopitelné, že každá interpretace bude trochu jiná. Učitel může se studentskými soudy o textech pracovat spolu se třídou a v rámci komunikace se může třída dopracovat k celistvé „třídní“ interpretaci, která bude symbiózou názorových postojů jednotlivých žáků. Každý čtenář tak vytvoří zcela svébytnou interpretaci, s tím, že dle svých individuálních předpokladů bude svůj soud zaměřovat na určitý aspekt textu, který bude vyvyšovat nad ostatní. „*Každá interpretace upřednostňuje vlivem osobnosti interpreta nějakou významotvornou část textu na úkor ostatních částí.*“³⁸ To je ovšem zcela pochopitelné, neboť tento fakt se odvíjí od individuálního hodnotového žebříčku, který má v sobě jedinec obsažený. Už bylo zmíněno, že každý člověk hodnotí, má svůj hodnotový žebříček a je zcela přirozené, že daná interpretace se o tyto předpoklady opírá, popřípadě ho pomáhá vytvářet a ubezpečovat.

³⁶ PAVELKA, Jiří. *Předpoklady literárního dorozumívání*. Brno, 1998. ISBN 80-210-1800-3. Str. 196.

³⁷ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jiloviště, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. Str. 310.

³⁸ ŠTOCHL, Miroslav. *Teorie literární komunikace*. Praha, 2005. ISBN 80-86903-03-5. Str. 116.

Pokud se v rámci třídy budou vytvářet různé interpretace a v závěru i jedna společná, na které by se třída shodla, pak je na učiteli, aby ve třídě nevznikali zbytečné spory. Učitel působí jako průvodce ke „správnému řešení“, které je samozřejmě pomíjivé. Pokud se bude v hodinách takto pracovat, tak zajisté budeme vytvářet půdu pro kreativní prostředí, které v dnešní společnosti a zejména u mladé generace chybí. *„Důraz na tvořivé interpretační aktivity, i zcela elementární je v kontextu současné výukové praxe nutný, pokud skutečně stojíme o to posunout těžiště vzdělávání od vědomosti směrem k dovednostem a zároveň pracovat s vlastním obsahem oboru i školního předmětu – s texty umělecké literatury.“*³⁹ Nároky, které tento přístup vyžaduje, jsou i pro studenty přijatelnější a pro učitele mnohem perspektivnější, než stabilní výkladová praxe. Pokud aspoň v rámci hodin na středních školách uděláme ze studentů čtenáře, tak může rozvoj jejich osobnosti mít velkou perspektivu do budoucna. Čtenář se snaží luštit znaky, které jsou v díle obsažené, ovšem nehledá uschované významy, ale hledá významy, které mu jsou blízké a které chápe svou osobností. Poté interpretuje a určuje, zda zapadají do jeho hodnotového žebříčku či nikoliv. *„Každý proces čtení tkví do jisté míry v tom, že čtenář přidává dílu kvality, které mu nejsou nikdy celkem vlastní, nelze tvrdit, že chápe dílo subjektivisticky, bez ohledu na textem skýtané orientační body.“*⁴⁰ To ostatně předpokládá, že člověk je pouze symbiózou kultury, genů a výchovy. A z těchto prostředků, které na něj působí, vytváří i své kritické soudy. I proto je třeba ke studentským interpretacím přistupovat zodpovědně a klidnou cestou dovést různé interpretace k reprezentativnímu řešení. Pedagog musí být trochu psycholog a v práci s jednotlivými interpretace mi musí mít neustále na paměti, že každý studentský kritický postoj k uměleckému textu může být něčím přínosným. Není potřeba nic předem odsuzovat, má studenty nasměrovat na nalezení pravdy, která stojí na třídním uznání.

Práce s básnickým textem je pak mnohem složitější. Onu složitost však vytváří jen společenský mýtus, jemuž jsme se již věnovali. Přitom poezie má v rámci práce s textem oproti próze jednu velkou výhodu. V prozaických dílech je stěžejní nosnost příběhu, na kterém jsou závislé i jazykové prostředky. Naopak básnické texty mají svou podstatu zejména na práci s jazykem. I to je fakt, který společnost chápe jako ztrátu času, ale pokud se naučíme pracovat i s takovými jazykovými prostředky, tak studenti získají vytříbený cit na vlastní

³⁹ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: Výzvy oboru*. Praha, 2014. ISBN 978-80-264-2626-0. Str. 62.

⁴⁰ ŠTOCHL, Miroslav. *Teorie literární komunikace*. Praha, 2005. ISBN 80-86903-03-5. Str. 99-100.

jazyk. Učitelé ovšem musejí básnické texty do výuky literární výchovy vpustit, neboť to se ne vždy daří. „Zjišťujeme, že adekvátní interpretace poezie se ve školách téměř nedělá; někteří učitelé rezignují na práci s textem pro množství učiva, o kterém se domnívají, že musí tzv. probrat, nebo chápou práci s textem jako ryze doplňkovou, okrajovou činnost, luxus, který si mohou dovolit jen tehdy, když už konečně „odučili“ požadované penzum faktů především z literární historie.“⁴¹ Jak už ale bylo několikrát zmíněno. Literární historii musíme opustit a hodiny literární výchovy postavit na dvou faktorech, které spolu souvisí. Jednak na práci s textem a dle této práce vysvětlovat kulturní a i historické souvislosti, jež s texty poznamenává. Nic se potom nezmění na tom, že studenti budou poznávat literaturu jen skrze texty a daný text potom bude i nadále osvětlovat tolik ceněné znalosti, byť jejich cesta povede přes dovednosti.

Čtenář by tedy měl být jediným člověkem, který představí svůj soud o daném textu. „Co se literárního díla týče, vždycky bude existovat škála dobrých, horších i vysloveně špatných interpretací, interpretací podobných i nesouměřitelných, ale zhola nemožnou, nesmyslnou interpretaci nikdo přičetný nevytvoří.“⁴² Toho se asi bojí každý učitel nejvíce. Učitelé se možná trochu bojí vložit text do rukou studentů, neboť ho chápou jako člověka neznalého literárního provozu a tudíž nedokáže rozlišovat znaky v textu. Pokud ovšem bude pedagog před studenty texty schovávat, tak na to bude doplácet společnost, neboť jí budou tvořit lidé, kteří neumí pracovat se svým vlastním jazykem. Ať už v písemné nebo čtené formě. Je pochopitelné, že některé interpretace mohou být i nemístné, ovšem od toho je ve třídě pedagog. To on vytváří se studenty kolektivně přijatelnou interpretaci. Postupem času, kdy studenti budou cítit pedagogovu důvěru, tak jejich interpretační schopnosti, pomalu s rozvíjejícím se ponětím o literárním životě, budou neustále jistější a kvalitnější. Největší břemeno ovšem zůstává na učiteli a je pochopitelné, že to se některým pedagogům nebude líbit. Teď je otázkou, jestli chceme nekomplikovat učitelům výuku, nebo pokud chceme vychovat uvědomělé a chápající generace. Přičemž, vzhledem k tomu, jakého prostoru se v dnešní literární vědě interpretaci dostává, tak to může studenty navádět k vážnosti, kterou jim pedagog nabízí. „Z filozofického hlediska bychom mohli tvrdit, že interpretace nutně tvoří součást veškeré literární vědy (dokonce i té, která na slova nahlíží zdánlivě jen v jejich běžném

⁴¹ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: Výzvy oboru*. Praha, 2014. ISBN 978-80-264-2626-0. Str. 68.

⁴² ŠTOCHL, Miroslav. *Teorie literární komunikace*. Praha, 2005. ISBN 80-86903-03-5. Str. 119.

významu), protože u literárního diskursu nelze čtení a interpretaci oddělit.“⁴³ Tím pádem se studenti stávají při práci s textem živým konstruktérem v literární vědě. Pracují jako literární vědci a postupem času se v této roli budou cítit jistější a jistější.

Studenti ovšem mohou při práci s textem přepracovávat zažitě standardy. Když se podíváme na literární historii, tak zjistíme, že téměř každá literární generace, která nastupovala do literárního života, tak se v prvních dílech snažila distancovat od generace předcházející. Snažila se provokovat, což samozřejmě k mladému životu patří. I proto může práce s textem a její následný přesah do obecné teorie, která je dílem samotných studentů.

„Hlavním účinkem teorie je polemika s „obecným povědomím“, s obecně vžitými názory na význam, psaní, literaturu, zkušenost.“⁴⁴ Polemika se stávajícími hodnotami a fakty je pro mladého člověka jistě velmi lákavá. I o to můžeme pedagog opřít svůj přístup v literární výchově. Pokud student dostane možnost vyjádření, bude se cítit jako důležitá součást kolektivního interpretačního okruhu, a navíc pokud bude mít možnost spoluutvářet něco nového, třeba i popírajícího zažitě významy, samozřejmě za předpokladu, že má tato teorie šanci na životnost a vychází ze samotného textu, tak se jedná o cestu, která k poezii, popřípadě celé literatuře přinese novou vlnu čtenářů. Ostatně obraz čtenáře, který sedí u stolu dvě hodiny bez hnutí a dívá se do papírových stránek, není pro dnešní generace příliš lákavý, pokud ale v rámci školní praxe tuto možnost ochutnají, tak nikde není vyloučené, že většina z nich tento zažitý společenský obraz promění ve svém individuálním uvažování o čtenářství. Je to jen jedna z mnoha cest, jak potlačit mediální negramotnost, která s technologickým věkem narůstá. Moderní informační a technologické vymoženosti, totiž na život člověka klade méně a méně nároků, proto se člověk nemusí k životu tolik snažit. Lék proti této „pohodlnosti“ bohužel leží ve škole a ve výchově. Koneckonců, čtenář dnes ke čtení nemusí používat jen papírové knihy, možnosti jsou širší, i to studentům imponuje. Proto by bylo dobré studenty vychovat ke vztahu k psané kultuře. Bude to přínosné jak pro budoucí společnost, tak pro studenty samotné, byť o tom budou určitě pochybovat.

⁴³ NEWTON, Kenneth M. *Jak interpretovat text*. Olomouc, 2008. ISBN 978-80-86624-47-1. Str. 16.

⁴⁴ CULLER, Jonathan. *Krátký úvod do literární teorie*. Brno, 2002. ISBN 805-7294-070-8. Str. 12.

3. Přístupy k poezii

Poezie je víc, než cokoliv jiného, hlavně práce s jazykem. S jazykem pracuje autor, který poezii píše, lyrický mluvčí, který báseň čteme, a čtenář, který báseň interpretuje. Ovládnutí jazyka by pro studijní předmět věnující se českému jazyku a literární výchově mělo tedy být stěžejní. Jazyk má jistý přesah, který získáme jen prací s ním. „*Jazyk je na rozdíl od jiných uměleckých kódů nástrojem myšlení.*“⁴⁵ Na jazyk reagujeme, používáme ho ke komunikaci, už jen pokud máme jeho kód naučený, což má většinou už dítě nastupující do mateřské školy. Následný celý vzdělávací proces by v rámci výuky jazyka literatury měl vést ke neustálému zdokonalování našich komunikačních, tedy jazykových prostředků. Není důležité, kolik umí člověk cizích slov, důležité je, jak dokáže jazyku samotnému porozumět. Vždyť každá myšlenka se dá vyjádřit několika různými větami. Důležité je aby jedinec dokázal porozumět. A právě práce s poezií, která je plná slov nám toto může zpřístupnit.

Studenta je potřeba naučit věřit ve své individuální schopnosti a jeho přístup má být subjektivní. Postupem času pak získá i gestikulační výbavu, která jeho kritický přednes obohatí i o termíny z literární vědy. „*Nejčastější metody používané v literární výchově při interpretaci textu (vysvětlování, práce s textem apod.), zaměřené na zkoumání formální stránky básně potlačují subjektivní prožitek, totiž většinu studentů od poezie spíše odrazují.*“⁴⁶ Proto stojí soud pouze na studentovi a následné vzájemné komunikaci učitele se zbytkem třídy. Student pak nezíská jen pocit určité důležitosti, ale také se naučí praktiky, které se používají v demokratické společnosti, v níž žijeme. Na jisté demokratičnosti musíme výuku práce s textem postavit, jinak se stává zcela neúčinná. Pokud si čtenář vytvoří interpretaci a ta bude odsouzena, neboť nenaplnuje ustálenou představu o textu, tak tím jenom podporujeme představu studentské nedůležitosti a vyvoláváme ve studentech pocity nevážnosti a odsouzenosti. Cesta k emočním a psychickým rozkolům v budoucím životě jedince.

Pedagog by měl skutečně svůj přístup k poezii před studenty zpříjemnit a dát čtenářům volnou ruku. „*Sebeobratnější interpret, který dokáže duchaplně a poutavě zpracovat nesnadno uchopitelný předmět s veškerými jeho syntaktickými, metrickými a zvukovými komponenty, nebude ušetřen kritiky ze strany těch, které chtěl oslovit, pokud spatřuje smysl a cíl své práce*

⁴⁵ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jiloviště, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. Str. 41.

⁴⁶ VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé: Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc, 2013. ISBN 978-80-244-3922-8. Str. 12.

*pouze v minuciózni akribii. Každý čtenář totiž nestojí o to, aby jej někdo o poezii poučoval tímto způsobem.*⁴⁷ Dalším důležitým komponentem ve výuce literatury na střední škole také zůstává, že znát metrum básně je zcela nedůležité. Tím se zabývají versologové, tudíž i většina literárních vědců či teoretiků nepotřebuje znát práci s metrem či rytmikou. Vždyť chceme ve třídě studenty, kteří budou nějakým způsobem chápat text, ne versologa, který bude jeden verš vytrvale rozebírat.

Naopak práci s poezií je třeba studentům trochu odlehčit. Neklást přehnané nároky, využít třeba i humor. *„Humor pomáhá nadlehčovat situaci, snižovat napětí a podporovat přátelské vztahy ve třídě. Jemný humor žáky povzbuzuje, dodává jim odvalu a odbourává konflikty.*⁴⁸ Pokud budeme upřímní ke studentům, budou upřímní oni k nám. To se týká jak práce s textem, tak i v okolnostech mimo výuku. Přeci jen vztah mezi učitelem a žáky se musí určitým způsobem pěstovat. Poté svým přístupem naučíme studenty chovat i respekt k uměleckému dílu, stačí jenom přenést svoje nadšení na samotné studenty, což je nejtěžší, ale možné.

Pokud bude v pořádku přístup žáků k učiteli a naopak, pak nebude žádný problém vypěstovat ve třídě i nějaký pozitivní vztah k poezii. Ke hře slov. *„Přístupy k uměleckému dílu mohou být jistě různé. Jako čtenáři i jako vykladači si volíme takový, který nejvíce odpovídá našemu zaujetí. Přijímáme tím samozřejmě riziko jistého omezení. Omezení, které může být zároveň nenahraditelnou možností rozumění.*⁴⁹ Tedy musíme brát v potaz individuální zaujetí každého hodnotícího studenta.

Abychom nevytvářeli pouze teorii, jak by se mělo pracovat s texty, pokusíme se i o několik úvah, jak pracovat ve třídě s básnickými texty. Existuje skutečně několik možností, jak se samotným textem postupovat, popřípadě pedagog může spoustu nových přístupů vymyslet. Předpokladem je pouze kreativita a kritické myšlení, které musíme do studentů vštěpit. Zaměříme se tedy na možné přístupy k poezii.

⁴⁷ STAIGER, Emil. *Poetika, interpretace, styl*. Praha, 2008. ISBN 978-80-86138-94-7. Str. 197.

⁴⁸ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno, 2005. ISBN 80-7315-104-9. Str. 97.

⁴⁹ JANKOVIČ, Milan. *Cesty za smyslem literárního díla*. Praha, 2005. ISBN 978-80-7043-935-7. Str. 325.

3.1. Myšlenkové mapy

Myšlenková mapa samozřejmě není žádný nový prostředek pro práci s kreativitou. Přesto si stále uchovává své kouzlo a dokáže najít nové úhly pohledu na zkoumaný text. Princip tohoto přístupu je zcela jednoduchý. Student obdrží básnický text, který bude mít za úkol přečíst. Poté se pokusí z básně vytvořit myšlenkovou mapu. Báseň můžeme chápat nejen jako textovou složku, ale určitě i jisté grafické vyjádření (ohledně toho, kdy lyrický mluvčí přechází na další řádek, jak používá interpunkci...).

Myšlenková mapa nám pomůže danou grafickou tvář básně narušit a vytvořit ji ve zcela novém smyslu. Čtenář pak nalézá zcela nové významy, které se mu mohou zamlouvat a budou přínosem pro vývoj jeho kritického myšlení.

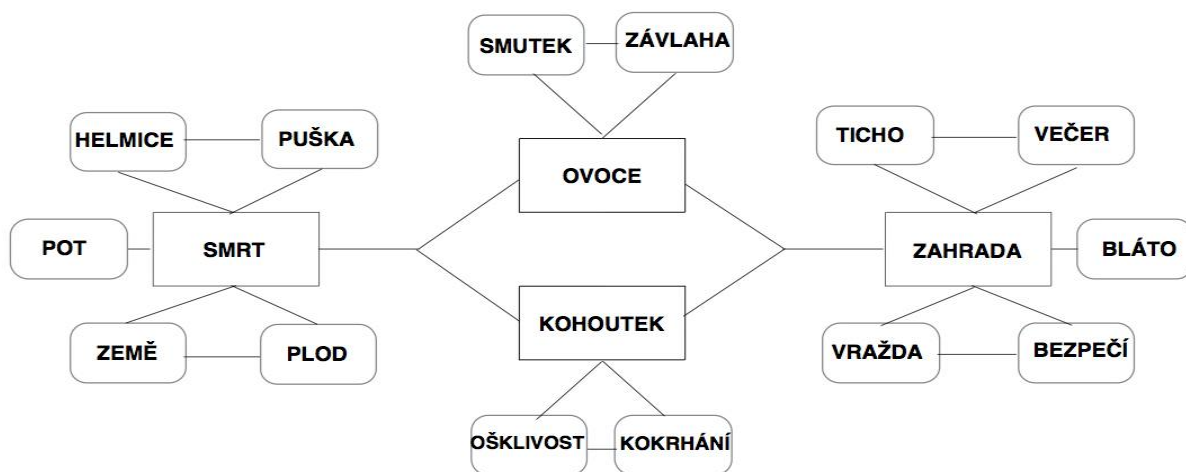
Pokusíme si myšlenkovou mapu vytvořit na příkladu: „*Smrt sejme helmici a už ji nenasadí / a setře z čela pot / a pušku hluboko do měkké země vsadí. / Ať vydá plod! // Ach smutné ovoce, nesmírně zalévané, / kdo si tě natrhá? / Ošklivý kohoutek, od věků na čekané, / zlověstně kokrhá // a trhá ticho mé a odvádí je navždy / k blátu a ke křeči. / Zahrady večerní, hořící ohněm vraždy! / Zahrady bezpečí!*“⁵⁰

V každé strofě se pokusíme vytvořit klíčový motiv a následné vedlejší motivy, které ho doplňují a pokusíme se je pospojovat, jak by spolu mohly pracovat. Po vytvoření myšlenkové mapy se zaměříme na interpretaci textu.

V úvodní strofě je stěžejním motivem smrt, která na sebe váže tři shluky motivů. Nejprve samostatný motiv potu, který je spojován pouze s hlavním motivem. Dále motiv helmice a pušky, které jsou spojeny spolu a oba motivy doplňují motiv smrti. Třetí shluk tvoří motiv země a plodu, které taktéž spojují sebe a hlavní motiv. Hlavní motiv nám následně přechází do druhé strofy. Tam za klíčové motivy považují jednak motiv ovoce, který na sebe přebírá vedlejší motivy smutku a závlahy. Druhým hlavním motivem ve druhé strofě je motiv kohoutka, který na sebe váže vedlejší motivy ošklivosti a kokrhání. Dva hlavní motivy ze druhé strofy se následně spojují a ve třetí strofě na ně navazuje opět jediný hlavní motiv, a to motiv zahrady. Ve třetí strofě opět rozdělujeme do třech motivických shluků. Samostatný motiv bláta, dále související motivy ticha a večera a do třetice související motivy vraždy a bezpečí. Graficky by tedy myšlenková mapa vypadala následovně:

⁵⁰ ORTEN, Jiří. *Západ*. In ORTEN Jiří. *Knihy veršů*. Praha, 1995. ISBN 80-202-0553-5. Str.176.

Obr. 1. 1: Myšlenková mapa



Interpretace:

Lyrický mluvčí v básni klade vedle sebe dvě ústřední témata. Téma smrti, která samozřejmě představuje jistý rámec nicoty, něčeho neplodného a konečného. Druhé téma představuje zahrada, čili něco plodného, neustále kvetoucího. Dalo by se tvrdit, že lyrický mluvčí dává do kontrastu krásu s ošklivostí a vytváří tak protiklady údělu lidského bytí.

Je pochopitelné, že tato interpretace nemusí být patentovanou pravdou, jiný interpretující se může zaměřovat na zcela jiné významy, které v básnickém textu objeví. A pokud je dokáže odůvodnit, tak nemůžeme jeho interpretaci hodnotit negativně. Důležité ovšem zůstává, že se v onom textu snaží jisté významy vyhledávat. „*Mentální schopnost spojovat a míchat koncepty se vždycky zdála být výjimečně literární a imaginativní.*“⁵¹ A to má pro studenta dozajista své kouzlo, jenom mu pedagog musí vyjít vstříc a připravit mu půdu pro takovéto uvažování.

Myšlenková mapa skutečně není nic složitého a míru kreativity to určitě u studentů vyžaduje. Další výhodou myšlenkové mapy je fakt, že se dá aplikovat snad na veškeré texty, tedy i všechny básnické. Existují totiž přístupy, které některým básním příliš nevyhovují, ale myšlenkové mapy se dají bez problémů využívat. Samozřejmě, že některé texty budou

⁵¹ TURNER, Mark. *Literární mysl: O původu myšlení a jazyka*. Brno, 2005. ISBN 80-7294-130-5. Str. 154.

vyžadovat poněkud větší míru kreativity, než jiné. Bohatě motivická báseň plná obrazu, jaké psal třeba Antonín Sova je určitě vhodnější text při tvorbě myšlenkové mapy, než třeba básně Jáchyma Topola, které se pyšní spíše slovním bohatstvím a míří k ponuré každodennosti. Pokud ovšem budeme se studenty takto pracovat, tak i motivicky chudší básně mohou mít své kouzlo a budou mnohem více podněcovat studentskou kreativitu, a to by měl být jeden z cílů literární výchovy. „Vnímáním literárního uměleckého textu dochází v mysli čtenáře k zpracování získané informace, k jejímu srovnání s dřívější zkušeností jedince, uložení v paměti, a k jejímu zařazování do vztahu k soustavě představ a pojmů.“⁵² To se ovšem týká pouze studentů, kteří mají s texty už bohatší zkušenost. Myšlenkové mapy jsou v tomto ohledu velmi významné, neboť jsou vhodné zejména pro první kreativnější práci s textem.

Osobně si myslím, že je takováto práce mnohem přínosnější, než jak probíhá práce s texty v současné době na většině škol. Tam většinou učitel vysvětlí pojem oxymóron a zadá celé třídě, aby ho ve dvoustránkovém textu našli. Možná, že si hrstka pozorných ujasní, co ve skutečnosti oxymóron znamená, ale studenty takováto práce příliš nenaučí. Myšlenková mapa by v tomto ohledu měla být mnohem schůdnější a pro studenty i zajímavější. Navíc se tento přístup dá praktikovat i ve skupinách. Myšlenkovou mapu může vytvářet třeba pět studentů. V momentě, kdy jsou mapy hotovy, tak mohu před třídou přednést svou mapu a pedagog diskutuje i se zbývajících skupinami, kde třeba vidí nedostatky, co by mohlo být doplněno atd. Tím samozřejmě už podněcujeme mnohem více věcí než jenom při práci s textem. Učíme pak studenty spolupracovat, argumentovat, hledat vhodná řešení v rámci demokratického uvažování atd. Určitě je tento přístup zcela v pořádku a ve školách by se měl začít praktikovat, neboť myšlenková mapa nepředstavuje žádný vysoký standard.

Z myšlenkové mapy dále můžeme vycházet do složitějších přístupů k básnickému textu. Nyní se zaměříme na jeden, který vyžaduje už trochu zručnější zacházení, ale pořád není nikterak složitý. Má jediný limit, jeho použití je značně omezené a odvíjí se od charakteristiky zkoumaného básnického textu.

⁵² HÁDKOVÁ, Marie – JINDRÁČEK, Václav. *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury*. Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-469-1. Str. 80.

3.2. Konstrukce fikčních světů

Pokud dokážeme vytvořit myšlenkovou mapu, tak dalším pomyslným stupněm by mohl být pokus o konstrukci fikčního světa, která zaměstnává nejenom studentovu kreativitu, ale také představivost a domýšlení. Zde se musí student zcela odstříhnout od dané reality, ale zároveň skrze ni vytvořit obraz světa, který mu text nabízí.

Spoustě lidí se nyní vybaví představa, že by student měl onen fikční svět zprostředkovaný skrz text nakreslit. Ano, i to je způsob, ale poezie nám v tomto ohledu trochu více napomáhá zůstat pouze mezi slovy a psaným projevem. Přesto je zcela pochopitelné, že některé básnické texty jsou k tomuto případu zcela nehodící se. *„Klasickým problémem fikčního světa je jeho neúplnost; spolu s tím, že entity fikčního světa na rozdíl od entity světa aktuálního nejsou určeny ve všech svých attributech, je tím míněn i fakt, že hranice této neúplnosti nelze snadno stanovit.“*⁵³ Fikční svět, je však svět, který nevytváří autor, ale konstruuje ho čtenář v době čtení. Samozřejmě jen ve své hlavě, náš přístup je pak zaměřen na zaznamenávání tohoto světa na papír. O to je větší nárok na studenta, který se o rekonstrukci fikčního světa pokouší.

V podstatě už fikční svět u prozaického textu je těžké stanovit, nikdy ho nejde vykonstruovat do úplného detailu. Vždy musí být konstruktér velmi kreativní a pozorný na čtené, aby jeho konstrukce byla kvalitní. Následný problém zůstává v konstrukci fikčního světa v poezii. Určitě existuje mnoho literárních teoretiků, kteří by vám na toto téma odpověděli, že nic takového neexistuje. Fikční svět samozřejmě nemusí a ani nemůže být úplný. Z toho plyne, že některé básně, zejména opřené o dialogickou rovinu se v tomto kontextu dají rozebírat jen velmi těžko, ba dokonce vůbec. Proto je velká odpovědnost v tomto ohledu na učiteli, aby dokázal třídě předložit básnický text, který se dá tímto přístupem zkoumat.

Aby se v básni dal zkoumat fikční svět, tak určitě musí mít nějakou epickou povahu, ovšem není to jediná podmínka. Pokud je básnický text obrazově zastoupen, tak ani v tomto případě bychom neměli problém. Pokud má báseň epickou, tedy v podstatě příběhovou rovinu, tak se s fikčním světem dá zacházet jako v případě prózy. My se ovšem zaměříme na básně, které spíše vynikají silnými obrazy, neboť tento typ básní má velmi významnou sílu v české i

⁵³ ČERVENKA, Miroslav. *Fikční světy lyriky*. Praha, 2003. ISBN 80-7185-592-8. Str. 29.

světové literatuře 20. století (Vladimír Holan, Jiří Orten, František Halas, Josef Kainar, Allen Ginsberg, Ezra Pound, Lawrence Ferlinghetti...). Možných použitelných textů je skutečný dostatek. Stěžejní si je uvědomit, že básně, jejichž principem zůstává důraz na obrazy, jsou pro čtenáře složité. Lyrický mluvčí může vytvářet jeden obraz za druhým, až čtenář nemusí tempo stíhat. Pokud ovšem budeme pracovat s těmito obrazy jako s konstrukcí fikčního světa, tak nám žádný obraz neunikne a můžeme si s textem hrát, hledat významy a nesmysly.

Jelikož chápu konstrukci fikčního světa jako takový vyšší stupeň myšlenkové mapy, tak vyžijeme stejný text, který jsme již rozebírali. Pro přesnost ho uvádím znovu: „*Smrt sejme helmici a už ji nenasadí / a setře z čela pot / a pušku hluboko do měkké země vsadí. / Ať vydá plod! // Ach smutné ovoce, nesmírně zalévané, / kdo si tě natrhá? / Ošklivý kohoutek, od věků na čekané, / zlověstně kokrhá // a trhá ticho mé a odvádí je navždy / k blátu a ke křeči. / Zahrady večerní, hořící ohněm vraždy! / Zahrady bezpečí!*“⁵⁴

V této metodě tedy nebudeme využívat kreslení, ale zkusíme vytvořit obrazové schéma, jak jde za sebou. V podstatě tak tvoříme báseň jen podle našeho mentálního obrazu daného textu. Předpokladem zůstává, že co verš, to obraz. Konstrukci skládám následovně:

Zkrvavená helmice padá na zem / nad ní je vidět orosené čelo /
puška se zabodává do země / helmice, puška i čelo leží vedle sebe na zemi. //
Přezrálé ovoce / visí na odkvétávajícím stromu /
poblíž stojí kohoutek jakoby zkamenělý / výrazně nahlas kokrhá. //
kohoutek ztichnul, nic se nehýbe / bláto obepíná okolní planinu /
stmívá se nad zahradou / setmělá zahrada.

Nyní můžeme s naší konstrukcí zacházet libovolně. Můžeme přejít k interpretaci básně, popřípadě interpretace vytvořeného fikčního prostoru nebo můžeme vytvořené obrazy spojit v jediný. Ta by zřejmě vypadala následovně:

Vidíme zahradu, pomalu se stmívá, vidíme mladého muže ležícího na zablácené zemi,
má orosené čelo a vedle sebe pohozenou pušku a zkrvavenou helmu.
Kousek od něj se tyčí pomalu usychající jablono s jediným jablkem,

⁵⁴ ORTEN, Jiří. *Západ*. In ORTEN Jiří. *Knihy veršů*. Praha, 1995. ISBN 80-202-0553-5. Str.176.

které již pomalu uhnívá, zatímco vedle stromu stojí nehnutý kohoutek
a ticho prostřídává jeho hlasitý a příšerný skřek.

Po zobrazení tohoto obrazu můžeme vytvořit další interpretaci. V momentě, kdy na text hledíme z trochu jiného úhlu, tak můžeme nacházet nové významy, které nás předtím třeba vůbec nenapadli. Třeba kokrhání kohouta, které se střídá s tichem, může znít jako kostelní zvony, když zvoní umíráček. Shnilé jablko může symbolizovat pomíjivost (plod velmi chutný, kterému ovšem došla životnost) a může kontrastovat s mužem ležícím na zaklátěné zemi (jablko – člověk, hniloba – bláto). Něco živého už není živé a daný obraz se to snaží, dává, co nejjasněji najevo. Jak je vidět, tak tato interpretace se celkem výrazně liší od té, kterou jsme zformovali pomocí myšlenkové mapy. I to svědčí o faktu, že každý text odlišným úhlem pohledu může přicházet s novými, zajímavými a překvapivými souvislostmi. Vždyť z toho důvodu se píšou knihy, aby si někdo dal tu práci nad ní zapřemýšlet a nějak ji v tomto ohledu využil. Poezie má v tomto kontextu mnohem větší kouzlo, než próza. Dá se mnohem více ohýbat – je mnohem více mnohovýznamová.

Konstrukce fikčního světa je metoda velmi kreativní a opravdu vyžaduje zodpovědný přístup, o to větší práce záleží na pedagogovi, který tímto způsobem zadá práci třídě. Pokud jsme o myšlenkové mapě tvrdili, že je ideální i pro skupinovou práci, tak konstrukce fikčního světa se k tomuto účelu příliš nehodí. Čtenář jde v tomto ohledu už celkem do krajností své mentální výbavy, proto by práce v kolektivu případně vedla asi ke zbytečným rozběrům a častým nedorozuměním. Proto bych tento přístup zanechal v ruce jednotlivce. Určitě není žádný problém tuto práci zadat ve třídě. Student může pracovat, jako jsme pracovali na příkladu. Nejprve vytvoří sled obrazu, následně promítne jednotný obraz a poté se dle jednoho či druhé pokusí vytvořit vlastní interpretace. Pokud bude mít básnický text podobný rozsah jako náš příklad, tak se nejedná o nijak zdolnou práci. Pedagog si může vybrané konstrukce vybrat a v příští hodině se k nim vrátit a debatovat o těch, které ho zaujaly. Aby nepolevil případný zájem studentů, tak by se hodilo, aby se pedagog vyjádřil ke každému studentovi, třeba i pár slovy. Stačí vyslovit pár pochvalných slov, pár pouček, nikoho vyloženě nevychválit, nikoho vyloženě zkritizovat. Náš školský systém samozřejmě závisí na hodnocení, tudíž ani zcela nevidím problém tyto studentské snahy známkovat. Jednak pracují

s textem, poznávají umělecký text a také k němu kriticky přistupují, což v podstatě vyplňuje jisté předpoklady psaní slohu.

Velmi zajímavé by bylo vytvářet v hodinách i jisté experimenty. Třidu můžeme rozdělit na dvě půlky, všem rozdáme text, který jsme rozebírali. Ovšem jedna půlka bude mít po ruce pouze text, druhá dostane i obecnou charakteristiku období, ve které báseň vznikla, dále i obecnou charakteristiku autora a sbírky, z níž text pochází. Je pochopitelné, že student, který má tyto prostředky k dispozici bude pracovat tak, aby naplnil danou charakteristiku. Naopak student, který pracuje pouze s textem, jedná svobodně a volně. Následné srovnávání konstrukcí ve třídě pedagogem by mohlo být velmi poučené a zábavné, pokud ovšem učitel bude volit ten správný směr komunikace. Tedy důraz na onu kreativitu, kterou jedna část studentů využila a část ne. Pochopitelně, pokud by byl využit tento experiment, tak veškeré hodnocení třídy ve smyslu známek je nemístné.

Konstrukce fikčních světů je tedy velmi zajímavá, dává nám možná větší pole působnosti než myšlenková mapa. Je ovšem zároveň složitější na přípravu a ne s každým textem se dá takto pracovat. Nicméně tento přístup konstrukce fikčních světů už se pomalu blíží didaktickým hrám, na které zaměříme v další kapitole.

3.3. Didaktické hry

Na úvod je potřeba si vymezit, co přesně by mohl znamenat pojem didaktické hry. Tento termín můžeme obecně chápat jako nenásilně přednášený obsah učiva, specificky poté jako předávání objemu základních znalostí pomocí hry. Hra je mnohými chápána jako zpestření výuky, která nemá zásadní vliv na poznání studentů. Pokud je ovšem hra kvalitně pojata, tak zajisté dokáže studenty oslovit a něco jim předat. „*Zážitkovost literatury se ovšem nemusí nutně projevit v reakci čtenářů, je ji třeba chápat jako vnitřní dispozici textu.*“⁵⁵ Pomocí hry pak onu zážitkovost můžeme mezi studenty vyvolat. Záleží na samotném přístupu a smyslu dané hry.

Vzhledem k tomu, že pojem „hra“ je velice různorodý, tak je pochopitelné, že i pojetí této entity se může různit. Existují hry spíše konzervativní i vyloženě experimentální.

⁵⁵ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jiloviště, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. Str. 24.

Inovativní a přesto konzervativnější cestou se vydala Vendula Mikulíková s Hanou Marešovou, které sepsali didaktické hry pro celý druhý stupeň základní školy. Vytvořili metodickou pomůcku seskládanou ze čtyř částí (každá část věnující se jednomu ročníku na druhém stupni ZŠ), každá část pak obsahuje tematické celky s kompletně vypracovanými přípravami na hodiny literární výchovy, mluvnice a komunikační a slohové výchovy.⁵⁶ Tento přístup je velmi přínosný, neboť obsahuje veškeré prvky, které tento předmět požaduje. Literatura zde spolupracuje s mluvnicí i slohovými předpoklady. Jedná o vhodný přístup, který předpokládá důležitost znalostí, ovšem ve zcela přijatelné míře. Tento princip je navíc možné využít i na střední škole, styl výuky jde totiž využít i při zcela jiném učivu, stačí využít jen některé mechanismy, které didaktické hry obsahují. Navíc přístup k těmto hrám je zcela bezproblémový, neboť je libovolně umístěný na internetu.⁵⁷

Zmínili jsme, že didaktické hry mohou být i více experimentální, mohou totiž využít i prvky zážitkové pedagogiky. Použijeme opět jeden příklad, jak by taková hra mohla vypadat:

Ve třídě máme 30 studentů. Vytvoříme tři skupiny po deseti s tím, že v každé skupině bude jeden student představovat literárního teoretika. Všechny skupiny dostanou k práci odlišný básnický text, všechny texty musejí připadat na stejné období (např. pokud se výuka bude zabývat Buřiči, tak pedagog vybere texty od Františka Gellnera, Karla Tomana a Stanislava Kostky Neumanna). Pedagog se před začátkem práce pokusí jednoduše shrnout atmosféru doby a základní principy daného uměleckého směru, který všichni tři autoři více či méně naplňují.

Následuje skupinová práce ohledně rozboru textu a hledání uměleckých prvků a celkové vytváření interpretace. Když má skupina text zpracovaný, tak vystoupí vybraný literární teoretik a bude před třídou obhajovat svůj text, bude představovat interpretaci, která vzešla z jeho skupiny. Poté bude muset obstát i při případných dotazech ostatních skupin. Takto bude postupovat i druhá a třetí skupina, přičemž učitel bude neustále nápomocen, plní roli jakéhosi pomocníka a zároveň hlídá, aby se komunikace mezi studenty nestočila špatným směrem. Když všechny skupiny skončí svůj přednes, tak jsou rozpuštěny a poté zcela individuálně žáci volí, který text se nejvíce blížil danému uměleckému směru (v našem případě buřičské – anarchistické poezii). Tento příklad je samozřejmě různě proměnitelný,

⁵⁶ MIKULÍKOVÁ, Vendula – MAREŠOVÁ, Hana. *Didaktické hry ve výuce českého jazyka a literatury*. Olomouc, 2010. ISBN 978-80-244-2710-2. Str. 19.

⁵⁷ Veškeré materiály jsou k dispozici on-line na webové stránce www.didaktickehry.upol.cz

hlavním smyslem je v této hře komunikace a práce s textem, přičemž jeho průvodcem je právě samotná hra. „*To že se hra a hravost z perspektivy literární vědy jeví jako vlastnost víceméně problematická, má svou vnitřní logiku. Slovo, jazyk, literatura, ale i hra jsou totiž fenomény, kterým v dějinách dlouho náležela také sakrální funkce. Mimo jiné proto, že byly jedním ze základních prostředků identifikace jedince s nadosobními hodnotami – ať již tyto byly spatřovány v příslušnosti k určitému náboženství, společenské a kulturní vrstvě, národu, nebo i k lidské civilizaci jako celku.*“⁵⁸ To ostatně princip hry nese i nadále, alespoň v kontextu literární výchovy. Pramení to už z lidského předpokladu, někam patřit. Jisté principy zážitkové pedagogiky nám pak pomohou v určité socializaci samotných studentů mezi sebou, popřípadě k posilování jejich vazeb. Zmiňovaný princip musí samozřejmě přinášet i negativní situace (spory, hádky), nicméně je na učiteli, aby dokázal tyto blížící se situace předvídat a včas přeorientovat případné aktéry na jiné myšlenky.

Hry, které můžeme v literární výchově využívat, jsou skutečně postavené jen na kreativité učitele. I hra, která byla představena jako příklad, se dá různě proměňovat, jen se zachováním základních principů (práce s textem, komunikace, kritické myšlení). Vše se také musí odvíjet od počtu studentů ve třídě. Pokud jich je výrazně méně, tak může jeden student představovat básníka, který text přečte, a dvě skupiny studentů mohou text na základě poslechu interpretovat. Pokud bude ve skupině třeba pět žáků, tak učitel využije text o deseti verších, každý student ve skupině si během čtení rychle zapíše dva verše. Text si skupina následně složí a pokusí se ho interpretovat. Skupiny následně představí své interpretace a básník jednu z nich přijme. Pedagog se samozřejmě během této hry zapojuje, pomáhá a po skončení hry se studenty vše povysvětlí a objasní, pokud něco není jasné. Jiný princip, tytéž požadavky jako u předchozí hry.

Určitě by bylo potřebné takto pojaté hry do výuky zapojit. „*Psychologie i filozofie navíc už dávno ukázaly, že hra není podvod, ale důležitá složka každé lidské činnosti a významný prostor pro rozvíjení lidské kreativity, tedy věcí navzdory vší své hravé „nepraktičnosti“ pro jedince i societu nesmírně potřebnou.*“⁵⁹ A největším přínosem zůstává nenásilná forma, kterou hra povětšinou představuje. Místo stabilního výkladu žáci poznávají texty, pracují s nimi a snaží se báseň interpretovat v rámci daného uměleckého směru, kam se

⁵⁸ JANOUŠEK, Pavel. *Černá kočka aneb Subjekt znalce v myšlení o literatuře a jeho komunikační strategie*. Praha, 2012. ISBN 978-80-200-2128-1. Str. 29.

⁵⁹ Tamtéž. Str. 30.

řadí. Musíme však brát v úvahu meze interpretace. Je možné, že studenti vytvoří domněnku, že daný text příliš nesouhlasí s daným uměleckým směrem, je pak na učiteli, zda tento fakt vyvrátí nebo přijme. Hra je zkrátka jen dalším zajímavým přístupem, jak s básnickými texty pracovat, aniž bychom vytvářeli studentům stigma z poezie, které je zcela zbytečné. Je důležité, aby dokázali pracovat se slovy, na kterých povětšinou poezie stojí. Důležitá ovšem není jen práce s textem, ale i následná komunikace studentů mezi sebou, ať už předmětem zájmu je jakýkoliv básnický text.

3.4. Skupinové komunikace

Didaktické hry, které jsme představovali, byly ve značné míře založeny na skupinové komunikaci, která potřebuje ve výuce prostor. Škola vzdělává i vychovává zároveň, a pokud chceme vychovat generace, které nemají problémy s komunikací, tak tomu musíme přizpůsobovat i výuku, zejména literární výchovy. Populace roste a dnes již téměř neexistuje práce, kde by člověk nepřicházel do kontaktu s lidmi. Proto musí člověk, který opustí vzdělávací proces umět bez problémů komunikovat. Komunikovat bez zbytečných emočních výkyvů, s kritickým myšlením, příjemným vystupováním a zároveň s porozuměním pro druhý subjekt komunikace. Literární dílo se nám pak může stát velmi významným pojítkem a ústředním objektem dané komunikace. „*Dílo vytváří ve své osobité gestaci kód, jemuž nás učí. Vzhledem k němu jsme schopni porozumět výzvě, hledat horizont, který tu dosud nebyl, odkud by se nám všechno to neobvyklé, co kladlo odpor naší běžné významové pohotovosti a co přesahovalo naši dosavadní schopnost dávat věcem smysl, objevilo opět jako smysluplné – i když budeme stěží moct tuto smysluplnost, lpějící na zjevu a tvaru věcí, představující se před možnostmi jejich pojmů, redukovat na nějaký viditelný výsledný význam.*“⁶⁰ Pokud práce s textem bude vyžadovat skupinovou komunikaci, tak může onen výsledný význam být mnohem pevnější. Vždyť skupina je tvořena individualitami, které své interpretace použijí k vytvoření skupinové modelace. Princip může fungovat na několika úrovních. Pokud máme třídu rozdělenou na skupiny, tak jednotlivci vytvoří interpretaci a následně mohou skupiny vytvořit i jednu společnou, samozřejmě pod vedením a „dohledem“ pedagoga. Učitel musí

⁶⁰ JANKOVIČ, Milan. *Cesty za smyslem literárního díla*. Praha, 2005. ISBN 78-80-703-935-7. Str. 145.

v tomto ohledu být nápomocný, neboť on určuje ráz komunikace mezi studenty, on vytváří půdu pro debaty o díle. Poté spolu se studenty může konstruovat významy, hledat společné odpovědi, vysvětlení a docházet k závěrům.⁶¹ Jen tak docílíme nenásilného vytvoření dovednostního a znalostního úzu. Právě vztah učitele se žákem je nejdůležitějším předpokladem komunikaci ve skupině. Studenti musejí brát v úvahu pedagogovi poznámky a určující poučky, kterými směřuje studenty k poznání. „*Interaktivní pojetí školní literární výchovy, resp. didaktická interakce uplatňující se v estetickovýchovném procesu školní literární výchovy, je založeno na realizaci dvou základních vztahů, a to na vztahu mezi učitelem a žákem a na vztahu učitele a žáka k uměleckému dílu.*“⁶² Přičemž umělecké dílo se musí stát pojítkem jejich vztahu. Pomocí něho může celá třída vytvářet určité sémiotické pole, které v konečném součtu nebude obsahovat jen prvky díla, ale zároveň si bude držet hodnoty a znaky, které vytváří samotná komunikace, vztahy mezi studenty a také vztah třídy k učiteli. Svou hodnotu v tomto ohledu získávají výrazové prostředky, ale třeba i intonace. „*Funkce výrazových prostředků textu jsou dány jejich zapojením do sémantického plánu díla, jsou obsaženy ve významech, které vznikají v procesu komunikace.*“⁶³ Jen v komunikaci konstruujeme významy daného textu.

Skupinová komunikace je samozřejmě způsob, který je uplatnitelný v několika výukových stylech. Je vhodná v rámci didaktických her, které jsme si již charakterizovali, ale dají se využít i ve výukových metodách, které na komunikaci stojí a netvoří žádnou hru. Jedná se v podstatě o zjednodušení, pravděpodobně i k časové nenáročnosti, předvedených her. Studenti mohou do skupin obdržet text, každá skupina pochopitelně jiný a k tomu i papír velikosti A2. Na ten se budou snažit vytvořit interpretaci. K jejímu docílení se dají použít některé metody, které jsme si již představili (konstrukce fikčního světa, myšlenková mapa). Další skupiny spolu s učitelem potom vedou komunikaci, popřípadě i se skupinou, která interpretaci stvořila, a snaží se ji přijmout nebo vyvrátit.

V rámci skupinové komunikace můžeme ještě více podpořit kreativní myšlení. Individuálně i skupinově můžou studenti navazovat na daný text. Jednoduše pokračovat v básni, dle svého uvážení. Nebo učitel použije více pomůcek. Například třídě rozdá báseň o

⁶¹ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno, 2005. ISBN 80-7315-104-9. Str. 53.

⁶² HÁDKOVÁ, Marie – JINDRÁČEK, Václav. *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury*. Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-469-1. Str. 75.

⁶³ PAVELKA, Jiří. *Předpoklady literárního dorozumívání*. Brno, 1998. ISBN 80-210-1800-3. Str. 109.

třech strofách, přičemž tu prostřední vynechá a studenti budou mít za úkol ji vytvořit. Pro tuto metodu je vhodné využívat zejména básně, které mají pravidelný rým, teprve po případné přípravě může pedagog použít i básně s volným veršem. Student, ovšem nemusí být odkázán jen na svou mysl. Učitel může studenty do druhé strofy nasměrovat tím, že jim poskytne některé motivy, které se v textu druhé strofy objevují. Žáci musejí danou báseň uchopit vlastním přemýšlením. Poté v rámci komunikace může třída spolu s učitelem určit ty nejpovedenější. Pokud bude pedagog chtít nadále s texty pracovat, tak vybrané básně může se třídou interpretovat (myšlenková mapa, konstrukce fikčního světa) a poté interpretace porovnat s interpretovaným originálem. „*Narativní představivost je mimořádně obratná ve vkládání jednoho příběhu do druhého.*“⁶⁴ Touto metodou se ji pokoušíme ve studentech podněcovat. Je to jen další příklad, jak vytvářet ve studentech jisté kritické a kreativní myšlení. Společně s vědomím, že jejich názor a jejich práce není zbytečná, o čemž svědčí samozřejmě už váha jejich individuální, popřípadě skupinové interpretace. Právě interpretaci a její význam jsme probrali teoreticky, nyní se zaměříme spíše na její využití a její váhu ve vzdělávacím procesu.

3.5. Pluralita interpretací

Interpretace se stala středobodem této práce. Neustále se k ní vracíme, neustále ji požadujeme. Její důležitost byla již zmíněna, nyní se spíše zaměříme na její funkční využití. „*K podstatě umělecké komunikace i interpretace patří, že je individuální. Literární dílo, které se objevuje v procesu literárního dorozumívání, vždy projevuje současně svůj reproduktivní a produktivní charakter.*“⁶⁵ S podstatou jejího individuálního charakteru se dá pracovat. Ve vzdělávacím procesu můžeme využít několik typů interpretace. Můžeme využít interpretaci ústní, která po studentovi vyžaduje kritické myšlení, rozkrývání struktur básnického textu bez přípravy. Při ústní interpretaci, kde můžeme sledovat studentovi mentální procesy při práci s textem, můžeme rozpoznat, zda umí se slovy v básni pracovat, zda si je zvládá konstruktivně vyložit. Popřípadě může pedagog zasáhnout, nasměrovat jiným směrem studentovo uvažování.

⁶⁴ TURNER, Mark. *Literární mysl: O původu myšlení a jazyka*. Brno, 2005. ISBN 80-7294-130-5. Str. 202.

⁶⁵ PAVELKA, Jiří. *Předpoklady literárního dorozumívání*. Brno, 1998. ISBN 80-210-1800-3. Str. 198.

Ostatně to je velká výhoda, neboť se zde pedagog nesetkává s výsledným tvarem, ale sleduje jeho formování. „Ústní projev se liší od písemného svojí živostí a uvolněnou stavbou. Často obsahuje subjektivně zabarvená slova, nebo také slangové či nářečové výrazy. Nechybí také slova zaměřená na udržení pozornosti posluchače: oslovení, výzvy, otázky, apod.“⁶⁶ Je pochopitelné, že po studentovi nemůžeme požadovat přehnaně kultivované vystupování, pokud tak nevystupuje pravidelně, tak výrazy mohou být i nespisovné. Důležité je studenta spíše podporovat a ukazovat mu případně směr při interpretování, než mu vyčítat chyby. Přednes je důležitý a student v něm potřebuje mít jistotu, což pro něj bude plus i do budoucího života.

Ústní interpretace může nabýt i kolektivního habitu. „Didaktická interpretace je součástí vzdělávacího procesu, jejím iniciátorem je pedagog a partnerem žák či student. Na rozdíl od vědecké interpretace má ráz interaktivní a v dobrém smyslu eklektický; aniž nutně vytyčuje nové přístupy k poznávání textu či díla, podněcuje maximálně pozorný, vnímavý kontakt s textem, literární zážitek a jeho popis, přemýšlení o konkrétním tvůrčím činu v širších souvislostech literatury, života a světa.“⁶⁷ Tento přístup samozřejmě může pedagog pojmout jako výkladový. Spolu se studenty prozkoumá daný básnický text, s tím, že bude rozšiřovat kulturní klima dané doby. Samozřejmě, že v textu najdeme spoustu motivů, obrazů, které mohou zároveň nějak evokovat současnost, popřípadě mohou evokovat její kontrast. Jelikož nás má literatura učit kultuře a poznávání světa, tak je určité důležité, když bude mít zároveň interpretace přesah do aktuálního světa. Může vzbudit dotazy a debatu nasměrovat na aktuální dění. V této chvíli je pedagog povinen vytyčit hranice, aby téma aktuálního světa příliš nenarušilo původní záměr hodiny, tedy aby nezabralo příliš mnoho času. Hlavním objektem zájmu musí zůstat samotný text. „Interpretace literárního díla má pochopitelně dialogický charakter v tom smyslu, že zakládá zvláštní typ intertextové vazby, rozvíjení, pokračování jednoho textu v textu jiném.“⁶⁸

Tím v podstatě může pedagog vytvořit přímou linii textů a kopírovat, tak kulturní i básnický vývoj tokem historie, aniž by musel zmiňovat faktografický korpus. Pedagog zkrátka musí podněcovat studentské uvažování. Vždyť i pro samotného pedagoga je pak učitelská praxe neustále inovativní, nová a neustále proměňující se. I samotného učitele může tento

⁶⁶ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno, 2005. ISBN 80-7315-104-9. Str. 113.

⁶⁷ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jiloviště, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. Str. 314.

⁶⁸ ŠTOCHL, Miroslav. *Teorie literární komunikace*. Praha, 2005. ISBN 80-86903-03-5. Str. 112.

přístup rozvíjet v kritickém myšlení o básnickém textu. „*Inovativní pojetí je pro učitele skutečnou výzvou především proto, že v něm nejde o pouhou dekonstrukci, nejde v něm o radikální nahrazení poznávání o díle poznáváním díla. Za inovativní, tedy tvořivé, čtenářské, interpretativní, zážitkové pojetí literatury výchovy považujeme cílevědomý postup, který začíná poznáváním díla a teprve z něj odvozuje poznávání o díle.*“⁶⁹ Ústní interpretace ovšem není jediná využitelná forma.

Pomocí interpretace písemné pedagog vidí výsledný tvar studentovi práce. Ovšem tento přístup, který podněcuje využití různých metod (myšlenková mapa, konstrukce fikčního světa), také nabádá k pečlivějšímu uvažování o daném textu. Zároveň je zde větší prostor pro inovativní zacházení s textem, včetně vlastního navazování na báseň, popřípadě doplnění strofy, které jsme si představili v minulé kapitole. Student musí mít neustále na paměti, že formu dané interpretace vytváří on, nikdo jiný. Vždyť i samotná báseň chce vždy vytvářet něco nového. Formy existují od toho, aby se narušovali a znovu vytvářely.⁷⁰

Ústní i písemná metoda má několik způsobů k využití, jsou pouze tou nejzákladnější formou, která se dá různě uchopit. Vše v tomto ohledu záleží jen na samotném pedagogovi. Důležité je, že předmětem zájmu se stane básnický text, ke kterému student nebude přistupovat jako k neřešitelné rovnici, ale jako k příjemné výzvě, rozvinout svou slovní zásobu i své kritické a kreativní myšlení. „*Text je jako spojení konkrétních znaků systému jazyka důsledně anaforické povahy, protože ustavičně rodí nové a nové vztahy k předchozím či následným znakům.*“⁷¹ Úkolem literární výchovy poté je, aby se student v textu orientoval a svým vlastním způsobem znakům porozuměl. Teprve poté bude mít práce s textem a celkově literatura význam pro vzdělávání a výchovu nových generací.

3.6. Hledání literární výchovy

Literární výchova je ústřední termín, kterým jsme tuto práci započali, nyní se pokusíme její význam vyzdvihnout v rámci vzdělávacího procesu. Už bylo zmíněno, že škola v dnešní době nemůže jenom vzdělávat, tedy zpřístupňovat informace, ale zároveň musí i vychovávat.

⁶⁹ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: Výzvy oboru*. Praha, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0. Str. 119.

⁷⁰ ELIOT, Thomas Stearns. *O básnictví a básnících*. Praha, 1991. ISBN 80-7178-566-0. Str. 51.

⁷¹ ŠTOCHL, Miroslav. *Teorie literární komunikace*. Praha, 2005. ISBN 80-86903-03-5. Str. 86.

Výchova literaturou je v tomto ohledu stěžejní, neboť v sobě zahrnuje veškeré kulturní vlivy a představuje korpus „lidského snažení“.

První důležitou úlohou je vychovat ze studentů čtenáře. Alespoň v rámci vyučovacích hodin. Přičemž čtenáře, který si po přečtení knihy (popřípadě úryvku textu) neinterpretuje dílo dle obecné charakteristiky, ale vytvoří charakteristiku vlastní „*Je zapotřebí respektovat pojetí čtenáře jako svobodné osobnosti, která není pokorným příjemcem zjevené pravdy, ale sebevědomým partnerem autora a jeho díla.*“⁷² Právě čtenář dává textu smysl, proto bychom měli jeho interpretace hodnotit spolu s tímto hlediskem.

V dnešní literární vědě je problematice čtenářství věnován velký prostor. Čtenář se v posledních letech dostal do centra pozornosti. Je to pochopitelné, bez čtenáře by žádná knižní kultura nemohla existovat. Stejně jako bez autora a díla, ovšem tyto entity určují ráz literární teorie stabilně. Až v posledních letech se v rámci literární teorie do popředí dostal samostatný text, následovaný čtenářem – příjemcem, tvořitelem významů. Až poté následuje autor, který svou silnou pozici ztratil vlivem poststrukturalismu, ve kterém byl autor zpochybněn. I z toho důvodu musíme těmto myšlenkám přizpůsobovat literární výchovu a zaměřit se zejména na práci s textem a následné interpretace. „*Tolerovat různé interpretace i s jejich lišícími se cíli, tolerovat různá užití jazyka, dokonce „různé dohady“ je zkrátka nutnost, která přímo vyplývá z postmoderního pragmatismu, etiky solidarity, plurality, heterogenity, divergence, liberalismu.*“⁷³

Proč je literární výchova ve vzdělávacím procesu důležitá, je pochopitelné. Podporuje to právě onu výchovu, která by měla se znalostmi jít ruku v ruce. „*Literární výchova se měla dočkat statutu plnohodnotné výchovy, tedy např. většího prostoru k rozvoji myšlení a řešení problémů, ale i většího prostoru pro formování hodnot a postojů.*“⁷⁴ Ze společenské atmosféry je vidět, že mladé generace mají větší a větší problém s uznáváním pomyslné autority starších generací.

„*Literární výchova má tedy – přes literární dílo jako svůj vlastní vzdělávací obsah – možnost působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho vkus.*“

⁷² PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jiloviště, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7. Str. 110.

⁷³ ŠTOCHL, Miroslav. *Teorie literární komunikace*. Praha, 2005. ISBN 80-86903-03-5. Str. 125.

⁷⁴ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: Výzvy oboru*. Praha, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0. Str. 21.

*Tento výchovný význam je koneckonců obsažen i v názvu předmětu literární výchovy.*⁷⁵ Již nám zbývá jí jenom najít a praktikovat.

⁷⁵ Tamtéž. Str. 12.

4. Závěr

Tato práce se zaměřuje na problematiku výuky literatury na středních školách. Hlavním zkoumaným zájmem nám je poezie. Ta, jako celá literatura na školách, se po dlouhá desetiletí orientovala pouze na historická data autorů a samotný text se v ní ztrácel. Zavedení státní maturity ovšem tento problém vyřešilo, a to tím, že zavedlo práci s textem jako podmínku k získání maturitní zkoušky. Znalosti a dovednosti, které pozoruje státní maturita, sice nejsou ještě dokonale vypracované, ale jako první signál k jisté reformě výuky literatury to vytváří jistý optimismus.

Naše pojetí je zaměřeno na větší prostor pro práci s textem. Studenti nemají přecházet z historických dat na text, ale mají od textu směřovat k historickému kontextu. Stěžejní roli v tomto směru musí naplňovat učitel, který musí ve studentech vyvolávat kreativitu, interpretační snahy a kritické myšlení. Neměl by představovat autoritativní postavení ve třídě, ale měl by se stát průvodcem za poznáváním textu a vytvářet takové prostředí, v němž mají studenti své vážené slovo. S tím samozřejmě souvisí i jistý předpoklad výraznější komunikace se třídou s důrazem na různé strategie k dosažení interpretací. Umění interpretace je důležitý předpoklad pro vývoj literární vědy v celém dvacátém století. Práce s různými významy pomáhá studentům rozvíjet myšlení, které se jim může v budoucnu zúročit.

Jelikož se zaměřujeme na poezii, které v současné společnosti nemá zrovna výraznou pozici, tak jsme navrhli i několik návodů, jak s básnickými texty nakládat. Tento přístup sebou zahrnuje požadavek kreativního přístupu i po učitelích, proto dané návody jsou jen zběžné. Dají se dále proměňovat, uzpůsobovat, stejně jako vytvářet zcela nové přístupy k básnickému textu.

Myšlenková mapa je jedním ze způsobů, jak s básnickým textem pracovat. Jedná se o zapracování obrazů do schematicky členěného celku. Po jejímž vytvoření může student provést interpretaci. Konstrukce fikčního světa se zaměřuje zejména na básnické obrazy. Student se snaží poskládat několik obrazů, které na sebe navazují, popřípadě vytvoří jeden celistvý obraz se všemi objekty a subjekty básně. Poté následuje interpretace. Je pochopitelné, že v tomto ohledu žák pracuje jako individualita, proto se jeho výsledná interpretace může od dalších jedinců lišit. Zastáváme ovšem názor, že v práci s literaturou není místo pro obecné zkrácené charakteristiky. Student si charakteristiku textu vytvoří sám, popřípadě se zbytkem

třídy či učitelem, neboť literární výchova nesmí být jen o znalostech, ale i o práci s jazykem, který je v dnešní době důležitější, než datum vydání jakékoliv básnické sbírky. Z toho důvodu jsme vytvořili i pár didaktických her a věnovali se tomu, jak zacházet s komunikací a s interpretacemi.

Poezii většinová společnost považuje za něco nepochopitelného, složitého a nepotřebného. To jsme se pokoušely vyvrátit, neboť tento mýtus je zcela nesmyslný. Na daný text se nemusí dívat složitě. Vždyť význam textu nedává autor, ale jeho čtenář. Problémem zůstává, že k poezii nemá vztah ani většina učitelů, nicméně přístup, který nabízíme, není nijak složitý. Naopak může pomoci vytvořit kvalitnější vztah mezi studenty a pedagogem. Důležitými aspekty jsou komunikace, demokratické jednání, tolerance, podněcování myšlení a interpretačních možností. Veškerá proměna přístupu k literatuře a zejména k poezii závisí pouze na učiteli. A pokud chceme vychovat generace, které se ve společnosti uplatní a ve světě neztratí, tak by tento přístup mohl posloužit. Humanitní předmět v dnešní době musí mít takováto východiska.

5. Resumé

This thesis is concerned with the issues of teaching literature at secondary schools. The main research interest is the poetry for us, like the whole literature at schools, that was orientated only at historic dates of authors for long decades and text itself was lost in it. However secondary school leaving exam enacted by law solved this problem, and by that, it took the work with text like a condition to get the secondary school leaving exam. Knowledge and skills, that the secondary school leaving exam observes, although they are not perfectly worked out, but it forms the certain optimism to the certain reform of education as the first signal.

Our concept is aimed at bigger space for the work with text. Students should not approach from historic dates to text, but they head for text to historic context. In this direction teacher has to have the crucial role, who has to cause creativities, interpretative efforts and critical thinking in students. After all the art of interpretation is main aspect for evolution of literature science in whole twentieth century. The work with various meanings help students to create thinking, that it can make good use in future.

Because we concentrate on poetry, that it has not the distinct position at present society, so we suggest as well as several directions, how work with poetic texts. Especially the using of mental map, construction of fictive world, didactical play and etc. The majority society takes poetry for something unbeliavable, complicated and useless. We tried to disprove it, for this myth is completely nonsensial. It does not have to look at the text complicatedly. After all the author does not put the meaning of the text, but its reader. The problem remains, that the majority of teachers have not the relation to poetry, nevertheless access, that we offer, is not complicated any way. On the contrary we can help to form more quality relation between students and educator. The main aspects are communication, democratic act, toleration, instigation to thinking and interpretative possibilities. The whole change access to literature and especially to poetry depends only on teacher. And if we train generations, that apply in society and do not lose in world, so this access would be very useful. Humanistic subject has to have these solutions.

6. Seznam literatury

- BARTHES, Roland. *Smrt autora*. In *Aluze* 9, č. 3, 2006, str. 75 – 77. ISSN 1805-3784.
- CULLER, Jonathan. *Krátký úvod do literární teorie*. Brno, 2002. ISBN 80-7294-070-8.
- ČERVENKA, Miroslav. *Fikční světy lyriky*. Praha, 2003. ISBN 80-7185-592-8.
- DOUBRAVOVÁ, Jarmila. *Sémiotika v teorii a praxi*. Praha, 2002. ISBN 80-7178-566-0.
- ELIOT, Thomas Stearns. *O básnictví a básnících*. Praha, 1991. ISBN 80-207-0286-5.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- HÁDKOVÁ, Marie – JINDRÁČEK, Václav. *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury*. Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-469-1.
- HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.
- JANKOVIČ, Milan. *Cesty za smyslem literárního díla*. Praha, 2005. ISBN 978-80-7043-935-7.
- JANOUSEK, Pavel. *Černá kočka aneb Subjekt znalce v myšlení o literatuře a jeho komunikační strategie*. Praha, 2012. ISBN 978-80-200-2128-1.
- JEŘÁBEK, Jaroslav. *Nové pojetí vyučování literatury na gymnáziu*. Praha, 1989.
- Komplexní zkouška z českého jazyka a literatury: společné části maturitní zkoušky*. Praha, 2006. ISBN 978-80-87337-00-4.
- MIKULÍKOVÁ, Vendula – MAREŠOVÁ, Hana. *Didaktické hry ve výuce českého jazyka a literatury*. Olomouc, 2010. ISBN 978-80-244-2710-2.
- NEWTON, Kenneth M. *Jak interpretovat text*. Olomouc, 2008. ISBN 978-80-86624-47-1.
- OPELÍK, Jiří (ed.). *Jak číst poezii*. Praha, 1969.
- ORTEN Jiří. *Knihy veršů*. Praha, 1995. ISBN 80-202-0553-5.
- PAVELKA, Jiří. *Předpoklady literárního dorozumívání*. Brno, 1998. ISBN 80-210-1800-3.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.
- POSLEDNÍ, Petr. *Didaktika literatury?* In *Češtinář* 10, 1999, č. 1., str. 129-134. ISSN 1211-6874.
- POSLEDNÍ, Petr. *Změnit školní kánon*. In *Češtinář* 9, 1999, č. 5, str. 21-27. ISSN 1211-6874.
- SKOPEČKOVÁ, Eva. *Literární text ve výuce anglického jazyka*. Plzeň, 2010. ISBN 978-80-7043-935-7.
- STAIGER, Emil. *Poetika, interpretace, styl*. Praha, 2008. ISBN 978-80-86138-94-7.

- ŠTOCHL, Miroslav. *Teorie literární komunikace*. Praha, 2005. ISBN 80-86903-03-5.
- TANSELLE, G. Thomas. *Principy textové kritiky*. Praha, 2012. ISBN 978-80-85778-86-1.
- TURNER, Mark. *Literární mysl: O původu myšlení a jazyka*. Brno, 2005. ISBN 80-7294-130-5.
- VALA, Jaroslav. *Poezie, studenti a učitelé: Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc, 2013. ISBN 978-80-244-3922-8.
- VOKOLEK, Vladimír. *Obrana básníka*. Havlíčkův Brod, 1992.
- ZÁBRANA, Jan. *Jak se dělá báseň*. Praha, 1970.
- ZAJAC, Peter. *Tvorivosť literatury*. Bratislava, 1990. ISBN 80-220-0159-7.