

III. Práce s básní ve škole

Zdeněk Kožmín

In: Interpretace básní. Str. 149–181. Brno: Masarykova univerzita, 1997.

K čemu potřebujeme lyriku

Je třeba odbourávat různá falešná mínění o lyrice. Lyrika není ani šroubovaným vyjadřováním pocitů, ani patetickým vyslovováním hesel, ani pouhou sentimentální zpovědí zamilovaných. Skutečná báseň není předstíráním složitosti autorovy, neusiluje o zamlžení a zašifrování něčeho předem jasného a průhledného. Je ještě celá řada povrchních názorů na básně. Nebylo by však nejlepší metodou zformulovat jednorázovou pozitivní tezi o důležitosti lyriky v životě. Daleko užitečnější je položit si otázku, zda lyrika pro někoho něco důležitého znamená, zda ji potřebuje.

Osvědčuje se v těchto souvislostech uložit ve škole zpracování některého z těchto témat: MŮJ OBLÍBENÝ VERŠ; VERŠ, KTERÝ SE MI ČASTO VRACÍ; ÚRYVEK PÍSNĚ ČI BÁSNĚ, KTERÝ VE MNĚ VYVOLÁVÁ HEZKÝ POCIT; BÁSEŇ, KTERÁ SE MI HODNĚ LÍBÍ; O ČEM BYCH CHTĚL NAPSAT BÁSEŇ atpod. Všecky varianty směřují k jedinému cíli: nenásilně ukázat, že lyrika je tak či onak součástí našeho života. Uvedu několik myšlenek z takových konfesí:

Někdy prožívám okamžiky, kdy ničemu nerozumím, a právě některé písničky nebo básničky lze aplikovat na tyto životní situace. Pomáhají pochopit i nepochopitelné.

„Znám křišťálovou studánku,/ kde nejhlubší je les./ Tam roste zlaté kapradí / a vůkol voní vřes.“ Když se mi něco nelíbí, vzpomenu si na tyto verše ze 7. třídy a jsem klidnější a zase mě baví svět.

Mám ráda Beatles. Když je člověk poslouchá, jejich písně se mu vrývají do mozku.

Utkvěl mi v paměti konec jedné milostné básně: „Nechci vzpomínat, neumím zapomenout.“ Naplňuje mě divným pocitem. Je v něm převaha smutku, ale i trocha naděje v budoucnost. Tyto verše se objeví, když mi je smutno nebo mi je něčeho líto. Nebo když prožiji něco, o čem vím, že se mi to vryje do paměti.

„Jít a hledat Eldorádo...“, to je můj verš, který se mi vybaví ve chvíli, kdy je mi nějak dobře, když se mi něco daří. To se mi zdá, že bych měla sílu převrátit svět.

Žasnu nad Bezručovým veršem: uхни mi z cesty. Tato poezie má velkou sílu.

Do paměti se mi vryl úryvek z písně Wabiho Daňka: „Je ráno, je ráno, nohama stíráš rosu na kolejích...“ Zpíval si to náš vedoucí na pionýrském táboře, když se probouzel, a pak ještě chvíli usnul. A když jdu teď se spacákem a s báječnou partou někam ven, probouzí mě po noci u ohně z krátkého spánku rosa a s ní zase ono „je ráno, je ráno, nohama stíráš rosu na kolejích...“

Když ráno vstávám, musím si říkat něco, abych měl dobrou náladu. Vzpomenu si na Jiřího Grossmanna s písničkou „jednou takhle po ránu jsem točil klikou lanovky“. Poprvé jsem to slyšel jednou o vánocích a pořád si to připomínám, také pro Grossmannův sympatický obličej.

Když se podobné texty čtou ve škole, je atmosféra pro práci s lyrickou básní připravena. Z jednotlivých úvah zcela zjevně vysvítá, jak lyrika proniká naším životem jako důležitý významový zdroj, jak obsažnou zkratkou zachycuje jakési esence životních pravd. Právě toto východisko je nejspolehlivější základnou pro práci s básnickým textem. Na konkrétních jevech ukazujeme, že báseň jakoby bleskově osvětlí kus našeho života, že je nahromaděním jazykové energie, že je jak citěním světa, tak myšlením o něm. Aby tím vším mohla být, musí být především básní: musí respektovat estetické zákonitosti lyriky, musí být specifickou formou řeči. Jednotlivé názory studentů se setkávaly v tom nejdůležitějším: poezie nás vytrhuje z konvenčního přístupu ke skutečnosti, obohacuje náš život novými významy, dává mu širší prostor. Ukázalo se, že vlastně názor o elitnosti lyriky, o lyrice pro vyvolené, je falešný, neboť snad všichni studenti se k lyrice tak či onak přiznávali.

A současně s těmito konfesemi a spolu s jednotlivými interpretacemi stále prohlubujeme a upřesňujeme výklady o povaze lyrična a lyriky. Klademe zejména důraz na to, že lyrika není nic nadbytečného, ale patří k elementárním hodnotám estetického osvojování skutečnosti. Pokračujeme ve směru úvah, které ve svých pracích na začali sami studenti. Důležité je považovat lyrično za primární fakt vlastního života. Volíme takové formulace, které dají autorům konfesí o vztahu k poezii plně nahlédnout do noetické závažnosti jejich vlastního poznání o úloze lyriky v jejich osobním životě. Širokým záběrem od básně až po písničku se také rozšiřuje oblast lyrična v povědomí mladého člověka: lyrika není žádná uzoučká citová vrstva kdesi na okraji prózy či dramatu, nýbrž rezonuje stejně široké oblasti lidského vztahu ke skutečnosti, jako je tomu v ostatních literárních žánrech.

Teoretické poučení o zvláštích lyriky je neustále třeba spojovat s vlastními čtenářskými zkušenostmi studentů. Položíme důraz na to, že lyrika ve srovnání s prózou či dramatem oslabuje dějovost, epičnost našeho života, ale na druhé straně je tento „nedostatek“ podmínkou právě oné zvláštní zvětšovací optiky lyrické výpovědi. Lyrika je jakýmsi zastavením v přívalu událostí, příběhů, konfliktů. Zachycuje právě naše já, lidský subjekt, který je nám stejně plně dán jako objektivní životní osudy a příhody, ať už jsou naše, či patří epickým literárním hrdinům. Lyrika odpovídá zcela určitému lidskému přístupu ke skutečnosti, je zcela přirozeným momentem lidského života. Lyrika je vždy – ať v jakékoliv citové poloze – zastavením v proudu času, a to zastavením proto, aby mohl být dravý životní proud zachycen a uvědoměn v plnosti určité jedinečné situace, určité chvíle, kdy se nám náš život v bleskové zkratce najednou objeví ve významech, které by nám jinak unikaly a které jsou přesto také důležité a přitažlivé.

Konkrétně ukazujeme, jak lyrika specificky organizuje jazyk. Jestliže například v citovaném verši „Nechci vzpomínat, neumím zapomenout“ volí obecný náznak a podobá se aforismu, umožňuje jí právě i tato osobitá zámlka onu širší platnost. A když verš „jít a hledat Eldorádo“ navazuje kontakt s dávnými zlatokopeckými reáliemi v podobě metafory, je právě tento způsob používání jazyka zdrojem oné krásné radosti, o níž jsme se v jedné studentské konfesi dočtli. A pokud se v Grossmannově písni točí klikou lanovky, je právě tato malá absurdita zdrojem úsměvné a úlevné pohody celého textu. A užil-li Bezruč lapidárního imperativu „uhni mi z cesty“, mohl právě jen tímto sugestivním apelem dosáhnout té emotivní síly svého verše. Jazykové zvláštnosti a někdy i významově velice náročné složitosti lyriky jsou podmínkou její účinnosti. Vždy neopomeneme použít vhodné příležitosti, abychom mohli ukázat experimentátorský ráz lyrické jazykové aktivity, která uvolňuje v hláskách a slovech další významy, která uvádí do pohybu i syntaktické vztahy vzhledem k jejím dalším funkcím ve formě verše a která rozvíjí vícevrstevný významový plán v celém textu básně. Připomínáme, že lyrika svým způsobem obnovuje výrazové a významové schopnosti jazyka, ruší ustálené jazykové mechanismy nebo jich nově využívá, hledá nová spojení slov i věcí, může dokonce vynalézat vlastní slova, vlastní řeč, dokonce umělého rázu. Lyriku tedy potřebujeme také proto, že nás učí hlouběji chápat jazyk, lépe rozumět mateřštině.

Lyrika jako by často život i jazyk atomizovala, rozkládala. Jsme tu někdy i bezradni nad tolika vztahy, náznaky, citacemi, rezonancemi všeho druhu, že se nám může snadno stát, že se při prvním čtení v textu těžko orientujeme. Ale tato „rozkladná“ síla básně je často stejně silou „skladnou“: rozložením starých vztahů vytváří vztahy nové. Důležité je, abychom o těchto specifických vlastnostech básnického jazyka věděli. Vše se v dobré básni nakonec spojí a zazáří v průsečíku nového pohledu. Je dobré, když si každý student přinese svou vlastní báseň z četby, a to třeba i takovou, již rozumí jen zpola a jež uniká jeho pochopení. Pak přímo s ním a současně i s celou třídou můžeme ukázat, jak je jazykově báseň udělána a jak je v ní onoho jednotícího smyslu dosahováno. Jan Mukařovský často užíval pojmu dialektické jednoty protikladů v uměleckém díle i v umění jako celku. Dialektickou jednotou protikladů je konec konců každá dobrá báseň. Když jedna studentka uvažovala nad kouzlem písně Chvilíčku spát Heleny Vondráčkové (zvláště nad slovy „Medový hlas už mi nepoví,/ že mě má rád,/ proč by měl ještě lhát...“), napsala: „Tato písnička ve mně vzbudila pocit samoty, teskna, ale přesto se mi hrozně líbila. Také jsem měla pocit radosti, ale ne takové, jako když se něčemu směju, ale takové vnitřní. Asi proto se mi ta písnička tolik líbí.“ Elementárně tu je vyslovena i dialektika vnímání textu.

Interpretace není šablona

Interpretovat báseň znamená respektovat jak její strukturní specifičnost, tak specifičnost jejího strukturního působení. Ale každá báseň nese své zcela individuální poselství, je jedinečná, konkrétní, objevná, takže interpretovat znamená vždy také být „zasazen“ jejím sdělením.

Podle J. Mistříka rozbor textu ve škole zahrnuje tři stupně. Prvním stupněm je typologie, která se opírá o to, co je ve „fyzickém“ textu. Typologií Mistřík rozumí stopování výrazných formálních prvků, které dělají text textem. Typologie zjišťuje např. frekvenci slov v textu, distribuci slov, vět nebo gramatických kategorií, sleduje umístění slova v textu, vzdálenost slov od sebe atpod. Jde tedy o jistý popis textu, o registraci prvků, které jsou evidentní, viditelné. Sama typologie však jen signalizuje, jaké bohatství text skrývá: „Typologia naznačí, čo skrýva alebo môže skrývať text, ktorý sa v prvom momente chápal iba ako beztvárne homogénna masa, ktorá akoby anonymná, skrytá, iba niečo „odkazovala“¹.

Po tomto typologickém přístupu přichází podle Mistříka teprve na řadu interpretace. Vychází z typologického popisu, ale jde dál. Nyní je třeba vzít v úvahu i ty složky uměleckého textu, které stojí mimo fyzickou materii a které není přímo vidět, např. téma, autor, doba. Už nejde jen o text, o kompozici, ale jde také o celý kontext daného textu. Typologizovat znamenalo hledat fakty, kdežto interpretovat znamená vysvětlovat.

A konečně poslední stupeň práce s textem spatřuje Mistřík ve výchovné funkci interpretace v širokém slova smyslu. V této fázi se text chápe jako živé slovo, jako výpověď člověka. Zcela souhlasím s Mistříkovou připomínkou, že ani jednu fázi interpretace nelze ve škole vypustit. Obě první fáze budou podle něho „hluché“, když se text nebude chápat jako aktuální výpověď, jako něco přímo adresovaného čtenáři. A stejně tak pouhou „výchovnost“ bez textové analýzy považuje za neúčinnou.

Mistřík varuje před šablonovitým používáním těchto přístupů. Jsou to jen základní předpoklady k živé interpretaci textu. Vlastní interpretační postupy mají velké rozpětí a často se od sebe značně liší. Nelze – podle Mistříka, který se tu opírá o názory zahraničních teoretiků interpretace – dávat přednost žádnému postupu, nelze preferovat žádnou metodu na úkor jiných. Vždy záleží na cíli rozboru, na autorovi básnického textu i na osobnosti toho, kdo interpretuje.

¹ Jozef Mistřík: O práci s literárním textem, sbor. Interpretácia čítankového textu, KPÚ Bratislava 1973, str. 9.

V závěru svých úvah Mistřík shrnuje základní metodické postuláty, které by při všech rozdílnostech metod měly být respektovány:

1. Neanalyzovat jen izolovanou část, nýbrž vždy přihlížet k textu jako celku.
2. Nevnučovat vlastní názor na báseň, ale opírat se o myšlenky a nápady žáků, pokud vedou k textu.
3. Nechtít všechno vyslovit „až do dna“, nepřetížít interpretaci nadbytečností detailů.
4. Intuitivní představy verifikovat exaktními postupy.
5. Rozlišovat jazykový rozbor od stylistického.
6. Vřadit text do souvislosti s autorem a s dobou.
7. Pochopení textu realizovat také recitací.
8. Nepřidávat do textu nic, co v něm není; vše musí být textem alespoň signalizováno.

V našem pojetí interpretace klademe důraz na sémantiku textu. Hledáme významové průsečíky, v nichž jsou dominanty básnickovy výpovědi o světě. Chápeme interpretaci jako pokus zachytit živý významový pohyb básně, jako by se geneze smyslu básně uskutečňovala před našima očima. Interpretace by měla svým způsobem modelovat tento významový proces, měla by postihnout významový plán, na němž je text vybudován. Cílem interpretace není luštit báseň jako nějaký hádankářský útvar, i když také existují typy básní pracující se schématem hádanky. Jde hlavně o vyznačení nových objevů, jimiž báseň obohacuje náš život.

Jak mluvit o lyrickém textu

Máme-li se ve škole vystříhat pouhých obsahových parafrází básní, musíme hledat způsoby, jež by aktivizovaly přístup k textu směrem k myšlení o něm.

Jednou z plodných forem je dialog nad textem a o textu, vedený učitelem s žáky. Je žádoucí, aby učitelovy otázky a náměty vycházely ze samotného znění básně. Pokud do tohoto dialogu začleníme vlastní zkušenosti blízké těm, jež jsou fixovány v básni, je třeba jimi násobit účinnost textu, nikoliv od něho odvádět. Pokusím se nyní rekonstruovat dialog o Holanově básni *Matka*, a to na základě studentského zápisu prováděného v hodině:

U: Proč začíná báseň otázkou?

Ž1: Básník chce, aby každý přemýšlel, zdali si děti všimají obyčejných prací. Kdyby řekl, že si jich sám všiml, nepůsobilo by to stejně.

U: Asi se tato odpověď blíží jádru věci. Vůbec je umění otázky velmi důležité. Zde nejde jen o řečnickou otázku, o pouhý slohový efekt. Ale všimněte si časového určení VE CHVÍLI... Proč je tu kladen takový důraz právě na okamžik, na malý úsek času?

Ž2: Myslím, že se tu zdůrazňuje čas, kdy je nutné si něčeho všimnout.

U: Asi je to důležitá chvíle, když uvidíme maminku v její nejvlastnější práci a když si to dobře uvědomíme. Často jsme v zajetí návyků a určité základní věci nevšímáme. Jsou nutné okamžiky, kdy tyto návyky prolomíme a uvidíme skutečnost poněkud posunutě. Proč tu Holan zachycuje takřka dokumentárně celý postup upravování prostěradla?

Ž3: Aby bylo vidět, kolik dají i maličkosti práce.

U: Opravdu se takhle upravuje lůžko?

Ž4: Myslím, že je to přesné. Nejprve prostěradlo zastrčíme, pak je napínáme a urovnáváme. Vyhladit už je není nutné, ale maminky to dělají.

Ž5: To podrobné popsání matčiny práce zdůrazňuje lásku.

U: Básník ovšem pak charakterizuje matčinu postavu několika detaily: DECHEM, RUKOU a DLANÍ. V dávných představách byl spjat dech s duší, dech byl život.

Ž6: Úst nebo očí si všimne každý, ale dechu ne.

U: To je dobrý postřeh. Ale proč je tu ruka a ještě jakoby navíc dlaň?

Ž7: Právě dlaň hladí.

U: A ruka je pro člověka a lidskou společnost důležitý symbol. Otokar Březina napsal celou sbírku RUCE. Ruka pracuje, ale také gestikuluje, dotýká se, konejší. Stisk ruky zdaleka není jen konvence, zdvořilost. A co je láskyplnost?

Ž8: Je to vystupňování lásky, je to projev něhy a důvěry.

U: Báseň vrcholí tím, že se láskyplnosti přičítá velká moc. A může matka opravdu utiřit bouři?

Ž9: Matka se může snažit, ale nemusí se jí to podařit.

Ž10: Matka nemá tu moc, ale vystupuje tak, jako by ji měla.

Ž11: Má tu moc. Je to maminka.

U: Ocítáme se v mytologickém světě, kde se krotí živly, kdo jsou mocní hrdinové. Holan často přechází do světa mýtu. I zvláštní „kouzla“, která zde jakoby jedním gestem propojují přítomnost s minulostí a budoucností, mají mytologický základ.

Ž12: Všechny časy tu jsou vedle sebe, matka do všech zasahuje.

Ž13: Je tu také řečeno, že láska matky byla, je a bude.

Ž14: Nejprve básník mluvil o malých věcech, o urovnávání prostěradla. Nakonec mluví o velkých: o dávném požáru, o budoucí bouři, o moři.

U: To by mohl být dobrý závěr k Holanově poezii. Holan spojuje malé věci s velkými, velké s malými. Ukazuje skrytá spojení, překvapivé spoje mezi různými skutečnostmi.

Ve třídě, kde probíhal tento dialog, pracovala současně jedna žákyně na rozboru Holanovy básně Při gramofonové desce, a to hlavně této její části:

*Teprve dnes škubou kdesi bažanta,
který měl přijít na stůl krále Sargóna.
Teprve dnes dvojčtvrťtón dávno vymřelých ptáků
žije v hudbě divošských tanců.
Teprve dnes všední záškrt skalních kreseb
nalézá zvířecí slávu v hrdle opery.*

Napsala pak svůj komentář k textu a ten se četl v rámci probíhajícího dialogu jako příspěvek k otázce Holanova pojetí času:

Všecko, co se odehrávalo kdysi dávno, je vlastně teprve dnes. Zdá se, že čas je tu měřen nám lidem neznámými jednotkami, jeden rok trvá celé tisíciletí. To, co se stalo dávno, se teprve dnes nalézá a teprve v dnešní době se připomínají dávno zapomenuté příběhy. Ti, kteří zemřeli, jako by náhle znovu ožili, a umírají znovu, až vyprchá zájem živých o jejich dávné osudy, až se na ně znovu zapomene.

I když jde o rezonanci textu, nikoliv o interpretaci, jsou tu postřehy o Holanově specifické práci s časem, jimiž lze dále obohatit dialog. Je možno také předem vybrat Holanovy básně s motivem matky a uložit jako referát jejich srovnání.

Z dosavadních příkladů je zřejmé, že interpretace Holanovy Matky (a zachytili jsme jen kostru celého rozhovoru) neprobíhala ani v rovině pouhých obsahových parafrází textu, ani v rovině pouze formálního rozboru použitých jazykových a veršových prostředků, nýbrž směřovala k zachycení některých významových průsečíků. V básni měl být vystižen její hlavní významový pohyb jak pomocí existujících lyrických „formulací“ básně samé, tak pomocí myšlenkových operací, které hledaly souvislosti textu s životní praxí, s filozofií, s lidskou kulturou, ale také s obecnějšími tendencemi Holanovy poezie. Toto vytyčení okruhu otázek nejlépe odpovídalo charakteru celé básně.

V každém podobném dialogu o básni hrají samozřejmě velkou roli otázky, které učitel operativně v průběhu rozhovoru formuluje. Bohatou tradici v tomto směru mají zvláště francouzské školy, kde se rozebírají velcí básníci od Villona až po Apollinaira či Eluarda, takže interpretace se mohou „sytit“ velkým významovým bohatstvím textu. Pokusíme se názorně zachytit základní zaměření této francouzské metodiky rozboru a vyjádříme naše stanovisko k tomuto pojetí.

Otázky, které je třeba nad básní klást, jsou ve francouzském pojetí už předem pečlivě vypracovány. Vůbec všechno tu vychází z jasně definovaných pojmů. Existuje jasně formulovaná definice lyriky, v níž se klade důraz na emotivitu, která dává idejím lyrický charakter. Vyjdeme z publikace F. Germaina *L'art de commenter un poème lyrique* (Umění komentáře k lyrické básni)², která je míněna jako základní příručka pro učitele. Zcela souhlasíme s autorovým přístupem k básni v tom, že klade do popředí lyrismus textu, že všechny interpretační postupy mají být podřízeny této základní hodnotě. Sympatické je i to, že se autor snaží vnést do interpretace jasně rozvržení jednotlivých přístupů, i když mu přičítá jen rámcové působení s pružnými modifikacemi.

První okruh otázek vidí Germain v problému inspirace. Inspiroval básníka fakt citový, sociální, politický? Byl to osobní příběh, nebo obecná otázka? V jakém smyslu a v jaké míře je daná událost básníkem transformována? Mluví báseň v 1. osobě, anebo je organizována jinak? I když jistě toto zaměření dává básni objektivní vymezení, nezdá se mi příliš šťastné vždy a za všech okolností pátrat po charakteru inspirace. Kdybychom to chtěli uplatnit při interpretaci Holanovy Matky, asi by se těžko rozlišil fakt citový a sociální, asi by se špatně odděloval fakt osobní od obecného zaměření tématu.

Druhý okruh otázek se týká emocí, vřelosti autorova přístupu k objektu. Máme se ptát, zda je básníková senzibilita jemná, či robustní; normální, anebo výjimečná; jsou v básni vyjádřeny city jasné, anebo temné; rozumově pochopitelné, anebo iracionální. Obávám se, že by se v případě Holanovy Matky velice těžce odpovídalo, neboť je tu spíše obsaženo všecko, všechny protiklady tu jsou pohromadě. Ani na další otázku, zda básníková imaginace zachycuje svět reálný, či imaginární, by nebylo možno odpovědět jinak než zase zdvojeně: je tu svět reálný i imaginární.

V třetím okruhu otázek je probírána umělecká stavba básně, např.: Jaký je kompoziční plán? Je hrou myšlenek a obrazů, přirozeným rozvíjením emoce? Je konstruován na antitezi, na amplifikaci řečnického typu? Je mezi jednotlivými složkami básně koherence, anebo disonance?

Čtvrtým okruhem otázek bychom měli vstoupit do světa autorovy individuality: Dává básník předmětům nadpřirozenou hodnotu? Opírá se o mytologii? Jaké štěstí nám básník prostředkuje? Jaká láska ho dojírá? Tady už bychom si pro Holana spíše vybrali. Ale asi už těžko by nám byla co platná otázka, zda básník popírá smrt či v čem je zázračnost básně.

Po těchto obecně pojatých otázkách přistupuje Germain k jednotlivým básním a formuluje pro každou z nich zcela specifický soubor otázek. Tak např. k Apollinairově básni *Tristesse d'une étoile* klade tyto otázky:

² F. Germain: *L'art de commenter un poème lyrique*, Foucher Paris, rok neuveden, 72 str.

1. Proč básník vypouští interpunkci a jakého chce dosáhnout účinku?
2. Vyberte v 1. strofě slova, která se vztahují k básníkovu zranění.
3. Co znamená kontrast rozumu a nebe?
4. Co si myslíte o přirovnáních v poslední sloce?
5. V čem spočívá to neopakovatelné v básni?

V zásadě nelze mít proti těmto otázkám námitky, avšak v konečném efektu jsou to spíše jakési kontrolní otázky, zda žák pochopil text. Chybí nám tu právě sledování onoho živého významového dění v básni, postrádáme tu intenci k sémantické modelaci textu, která nám může pomoci rekonstruovat báseň jako zápas o smysl v každém jednotlivém verši i v celém textu. Otázky vyznívají příliš naukově a studeně, měla-li by z nich vzejít skutečná interpretace. Náš dialog nad básní nevycházel z předem připravených otázek, ale z předem promyšlené interpretace. Dialog také předpokládá, že otázky budou klást – ať přímo, či implicitně – sami studenti.

Hra jako přístup k sémantice

Při interpretaci básně ve škole je velice důležité, aby se všechny reflexe nad textem vždycky nakonec k textu vracely. Interpretace je nemyslitelná, používáme-li veršů jen jako jakéhosi motta k volným úvahám. Jednou z cest, jak připoutat žáky k samotnému textu, je i atraktivní hra na variace. Jestliže se v textu začnou provádět různé obměny, vystupuje do popředí jeho jazyková složka. Konfrontace původního textu a různých jeho variant, které sami vytváříme, zbystruje smysl pro verš a jeho sémantické odstínění. Svým způsobem používá těchto „her“ s textem i Jan Mukařovský, když například změnou slovosledu mění verš jednoho básníka jakoby na verš jiného. Tak Sládkův verš

vždy nový zástup duší ztracených

upravuje tak, aby zněl jako Čechův:

vždy zástup nový duší ztracených.

Nebo Čechův verš

jak listí vichrem v šumném kruhu víří

mění tak, jak by ho asi napsal Neruda:

jak vichrem listí v kruhu víří šumném.³

Změnou slovosledu se změnil i zvukový pohyb verše a tím i celý „představový ráz básně“⁴

Pro práci ve škole jsou tyto slovosledné hry uživatelné spíše jen ilustrativně a příležitostně. Mnohem širší užití nabízejí hry na výměnu lexikálních jednotek. Tak například v Máchově znělce „Tichý tis nad růží stíny sklání“ můžeme provádět současně změnu tisu na jiný strom jednoslabičného charakteru a změnu růže na jinou květinu při zachování dvojslabičnosti pojmenování, např.

Tichý smrk nad astru stíny sklání

Tichý jilm nad mátu stíny sklání

Tichý dub nad střemchu stíny sklání

Zkoumáme, jaké významové proměny ve verši a pak v celé básni vzniknou. Ukáže se, že růže – jak zvukově, tak svou symbolikou – má v Máchově znělce tak pevné místo, že je nenahraditelná jinou květinou. Tím se zaktivizuje zájem o pojmenování. Není snad nutno připomínat, že tyto lexikální hry se nesmějí stát samoúčelnou činností, která by ve svých důsledcích nakonec od textu odváděla.

Hry na záměnu lexika lze provádět i v složitějších konstelacích; jako ilustraci uvedu konkrétní výsledky práce se Seifertovou Písní o rodné zemi. Nadiktoval jsem studentům text tak, že jsem ponechal na doplnění všechna přirovnání po spojení jako. Úkolem bylo dosadit taková přirovnání, která by odpovídala celkovému charakteru básně. Protože se tu nabízí šest příležitostí pro vytvoření vlastního přirovnání, nejde už jen o problém pojmenování, nýbrž také o účast na celkové obrazné výstavbě básně.

Ž1: Krásná jako kopretina na zahrádce
krásná jako na obloze slunce

³ Jan Mukařovský: O motorickém dění v poezii, Praha 1985, str. 52.

⁴ Jan Mukařovský: cit. dílo, str. 85.

sladká jako včelí med
 k chudé jako kůra stromů
 Krásná jako vlhké letní ráno
 těžká jako lidská dřina

Ž2: Krásná jako červený tulipán
 krásná jako červený tulipán
 sladká jako pout'ový marcipán
 k chudé jako zimní větve stromů
 krásná jako potok, který rychle plyne,
 těžká, těžká jako odloučení

Ž3: Krásná jako růže orosená
 krásná jako růže orosená
 sladká jako píseň slavíkova
 k chudé jako pláň beze stromů
 Krásná jako slunce za úsvitu těžká,
 těžká jako odsouzenec vina

Ž4: Krásná jako letní žár
 krásná jako kormorán
 sladká jako medu rám
 k chudé jako spadlé listí stromů
 krásná jako letní žár
 těžká, těžká jako hrobu hlína

Ž5: Krásná jako jarní kvítí
 krásná jako sen, co můžeš snít
 sladká jako medu chuti
 k chudé jako holé krovky
 Krásná jako ústa Afrodity
 těžká, těžká, jako na hrobu je hlína

Žáci recitovali vždy celou báseň se svými vlastními přirovnáními a teprve v závěru hodiny zazněla báseň Seifertova.

V další práci s touto básní jsme se soustředili na dva aspekty: hodnotili jsme přirovnání použitá žáky a přirovnání originálu. Žáci konstatovali, že ve většině jejich přirovnání je rodná země připodobňována hlavně přírodním skutečností: kopretině na zahrádce, slunci na obloze, červenému tulipánu, orosené růži, letnímu žáru, jarnímu květu, zatímco Seifert sáhl po přirovnání nejen do přírody, ale také do oblasti lidských výtvorů: džbánek s namalovanými kvítky, dalať. Připomněl jsem, že přesto nebyli od Seifertovy poetiky tak vzdáleni, protože v poslední sbírce *Býti básníkem* se v jednom verši objevuje „zem, která je krásná jako v květnu rozkvetlý štěp“ (str.53). Nakonec žáci vypracovali úkol, v němž měli charakterizovat ráz Seifertových přirovnání v *Písni o rodné zemi*. Uvedu některé myšlenky z těchto prací:

Ž1: Předměty v Seifertově básni mají úzký vztah k domovu: džbánek, dalať. Dalať je jen obměna slova chléb. Jaro v čerstvém lomu je přirovnání, které má krásu přírody a také je něžným vyznáním lásky k zemi. A vina tu je hluboce vryta do srdce jako láska k vlasti.

Ž2: Básník do svých přirovnání zahrnul hodně pohledů. Zobrazuje v harmonii všechny oblasti života v naší zemi. Džbánek představuje kulturu, dalať potravinářskou výrobu, jaro v čerstvém lomu těžkou práci i krásu přírody a vlastní vina psychiku národa.

Ž3: Když jsem si vymýšlela svá přirovnání, nejdřív se mi zdála divná. A asi stejně tak mi připadala Seifertova báseň ze začátku, ale pak se mi začala líbit. Modranským džbánkem snad chtěl vyjádřit celistvost země, vlastní vinou výtčtí svědomí, jarem v čerstvém lomu chudou zemi.

Ž4: Seifert tu píše o věcech tak prostých, kterých si málokdo všimne. Asi proto, že jsou tak obyčejné. Někteří básníci hledají přirovnání exotická, Seifert do nich vložil to, co měl kolem sebe.

Ž5: Přirovnání jako džbánek, jako dalať zahrnují výsledky nějaké dobré *práce*, něčeho dobrého, přirovnání jako vlastní vina smutek nad něčím, co už bylo a co se už nebude opakovat, a jaro v čerstvém lomu je něco krásného, velkého, majestátního, třebaže chudého.

Ž6: Přirovnání jsou smyslově bohatá. Džbánek má kvítka, ale připomene i vodu, dalať je k nakousnutí, jaro v čerstvém lomu ukazuje obnaženou skálu a květy.

Ž7: Seifertova přirovnání tu jsou“ jako obrázky: krásně vymalovaný džbánek a vypečený dalaňánek připomínají zátiší, ale i třeba vývěsní štít na obchodě, jaro v lomu je obrázek přírody, vlastní vina je pohledem do nitra, jakoby do tmy.

Ž8: Člověk si chce velké věci přiblížit, tak je přirovnává ke známým, blízkým: k džbánu, dalaňánu, lomu. Vlast a obyčejné věci.

Hra s přirovnáním tedy v závěrečné fázi je orientována na interpretaci Písň o rodné zemi. Názory, které jsou ve studentských úvahách vysloveny, lze pak dobře včlenit do celkové interpretace. Zejména akcent na obyčejné věci je důležitý, vždyť celá báseň je skutečně vybudována na rudimentární základně, jak ukazují už třeba použitá adjektiva: KRÁSNÁ, SLADKÁ, BOHATÁ, CHUDÁ, TĚŽKÁ, HOŘKÁ.

Jiný typ sémantických her je hra na vlastní rekonstrukci závěru básně. Napíšeme text bez básníkovy závěru a žáci sami dopisují své vlastní koncovky a pointy. Tak například k Holanově Matce, k jejímu dvouverší

*Její dech, pohyb její ruky i dlaně
je tak láskyplný,
že...*

dopisují žáci svá vlastní zakončení:

Ž1: že usínáš a zdá se ti o ní,
o jejích dlaních, rukou a dechu.

Ž2: že se ti slzy tlačí do očí
a u srdce je ti tak krásně zvláště.

Ž3: že začneš po chvíli přemýšlet o tom,
jak by ses jí odvděčil za její lásku,
a po krátkém přemýšlení víš,
že oplátíš lásku své staré matky
láskou k ní.

Ž4: že cítíš let v oblacích
a nebojíš se spadnout.

Ž5: že nevím co dřív,
zda pohladit je jemně,
či zlíbat němě.

Ž6: že musíš zanechat své práce
a dívat se na svou matku,
kterou opravdu miluješ.

Ž7: že když usínáš,
do tvého snu pronikají její myšlenky.

Ž8: že neumíš zastavit slzy.
Máš ji opravdu rád.

Ž9: že bys to ani vyslovit nemohl.
Ale cítíš to.

Při srovnávání těchto závěrů s mytickým zakončením Holanovým konstatujeme základní rozdíly. Jako nejbližší pojetí Holanovu rozebereme odpověď žáka 4: let v oblacích připomíná pád Ikarův, tedy mýtus, ale zároveň je tragičnost mýtu negována tím, že matka pád nepřipustí či že jej dovede k šťastnému konci. Připomeneme rovněž, že Holanovu zkratkovitému stylu jsou blízká i řešení žáků 8 a 9.

Podobně ze Sýsova Pastelu jsme nadiktovali jen tři sloky:

*Pod dohledem vůně jak pod celofánem
prochází se slečna s pánem.*

*Pán je neozbrojen, a já to nejsem,
a proto slečnu dej sem!*

*Jsouce oba překvapení v chůzi
vzdávají se přesile mé múzy.*

A návrhy na závěrečné dvojverší:

Ž1: Nedám ti svou slečnu Bertu,
a proto jdi k čertu!

Ž2: Pán by si snad dal říci,
slečna se mě chce zříci.

Ž3: Já na hlavu dopadám,
to byl boxer, řeknu vám.

Ž4: Ouvej, dostal jsem se pod pantofel,
svou chamtivostí daleko jsem dofel.

Dokonce se objevila obměna počínaje druhým dvojverším:

Pán je neozbrojen, a já to nejsem,
zato mám samopal, proto slečnu dej sem!

ani ne mé múzy jak přesile kvěru,
tak si slečnu беру a na tebe, kamaráde,
....kašlu.

Můžeme u některých řešení uvažovat i o změně názvu básně. Název Pastel však plně odpovídá závěru Sýsovu, kde

*pán si vede nejasně
a slečna vchází do básně.*

Zosnovaná lyrická „zápleтка“ byla vyřešena básníkem tak, že zobrazenou skutečnost proměnil na skutečnost básně, kde vládne fantazie a volné přestupování z reality do textu.

Projekt celistvosti básně

Ve škole vycházíme většinou z daného celku básně, a to nejčastěji z jeho nejmarkantnějších rysů, a pak postupně směřujeme k rysům skrytějším. V té fázi rozboru, kdy jsme se v obryse seznámili s celkem a kdy potřebujeme přistoupit k detailům, je nutný určitý improvizáční krok (nevolíme-li rozbor systematický): musíme volit z většího množství jevů, musíme se rozhodnout, odkud interpretaci začneme. Je třeba si utvořit určitý pracovní projekt celistvosti, kde některé prvky musí být vytyčeny zkusmo. Reálná celistvost vyžaduje určitého klíče, podle něhož lze přejít od velkého množství významů k jejich postupnému hierarchizování, k jejich logizaci, k jejich rozčlenění a pochopení.

Polská badatelka Bożena Chrzastowska, zabývající se problémem recepce lyriky ve škole, rozlišuje v přístupu k lyrickému textu dva druhy intuice: intuici jako zcela subjektivní výklad prožitku básně a intuici jako vstupní fázi myšlení nad textem. První typ odmítá, ale druhý považuje za důležitý. Připomíná obdobný přístup polských literárních vědců (např. J. Sławińskiego nebo S. Sawického), kteří akcentují „intuitivní charakter vstupní fáze umění interpretace, fáze, v níž musí nastoupit odhadnutí struktury i volba prvků pro analýzu“.⁵ Autorka sama je toho názoru, že bez celostního zřetele k dílu, bez postižení kompoziční dominanty by další fáze interpretace – analýza detailů a jejich scelení, tj. „rekonstrukce struktury“ – byly nemožné. S tímto přístupem lze v zásadě souhlasit. Bude však asi nutné velice dobře odhadnout, jakým směrem se u jednotlivých básní tato rekonstrukce struktury bude ubírat a zejména jaké cesty k tomu má

⁵ Bożena Chrzastowska: Teoria literatury w szkole, Z badań nad recepcją liryki, Polska Akademia nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1979, str. 197n. Kniha (315 stran) je založena na bohatém průzkumu konkrétních prací, ukazuje vyšší vyspělost interpretace tam, kde je podložena seriózními teoretickými základy. Důraz je položen na estetickou strukturu díla. Míru správné a plné recepce vidí autorka v rekonstrukci struktury. Podmínkou dobré interpretace je porozumění vnitřnímu řádu textu, komunikativní situaci a dílu jako modelu skutečnosti. Zároveň vypočítává některé příčiny chybných interpretací, např. omezení na primární systém znaků, nerespektování syntaktické hodnoty znaku, dodávání významů, jímž v textu nic neodpovídá, výklad izolovaného znaku v bezprostředním vztahu k mimotextové skutečnosti, dichotomizace celku na strnulou dvojici obsahu a formy, čtení textu v relaci komunikát – vnímatel bez zřetele k situaci autor – vnímatel projektovaný textem.

připravit pro žáky učitel. Pokusím se tuto problematiku konkrétně osvětlit na přístupu studentů k Nezvalově básni Rytinka. Pro onen výchozí přístup k textu jsem zformuloval dvě navzájem propojené otázky:

1. ČÍM DRŽÍ BÁSEŇ POHROMADĚ?
2. JAKÝ ŽIVOTNÍ POCIT PROBÍHÁ CELOU BÁSNÍ?

Ve zhuštěné podobě uvedu nejprve jednotlivé odpovědi na první otázku:

- Ž1: Báseň drží pohromadě snem.
 Ž2: Celek je tvořen snem, kam pronikají vzpomínky, životopisné podrobnosti, různé předměty.
 Ž3: Báseň drží pohromadě něčím, co nám uniká, co je *zamlžené*.
 Ž4: Báseň drží pohromadě prolínáním dětství a současnosti.
 Ž5: Báseň je tvořena prolínáním snu a skutečnosti.
 Ž6: Základem básně je pátrání v paměti, lítost, že něco už není.
 Ž7: Základem je vzpomínání na něco, co jsme měli rádi, čím jsme byli šťastni.
 Ž8: V pozadí je utajená krása, k níž básník uniká.
 Ž9: Vzpomíná se na to, při čem je člověku krásně.
 Ž10: Jako by existovala kniha, ve které je vše zapomenuté a mlhavé napsáno.
 Ž11: V každé sloce se na něco vzpomíná.
 Ž12: Zdá se, jako by básník nevěděl, co je sen a co skutečnost.
 Ž13: Celá báseň je krásný zmatek, uplatňují se tu smysly: na počátku je pach provázku, na konci zní hudba.
 Ž14: Všecko v básni na sebe zvláštním způsobem navazuje. Připomíná to snění ve dne.

Odpověď na druhou otázku navazovala na první:

- Ž1: Básník se potápí do krásných představ, slyší v nich hudbu, pláče, chce se na něco krásného rozpomenout.
 Ž2: Báseň vyslovuje pocit lásky ke knize. Nezvalovi se zdá o knize jako o lásce.
 Ž3: Básník uměl být chvíli malý a utvořil si podle toho svůj svět.
 Ž4: Základní pocit: dětství se už nemůže vrátit, ale trvají vzpomínky.
 Ž5: Životní pocit je tu spíš patetický.
 Ž6: Mnoho věcí už není, ale tím, že na ně básník vzpomíná, nijak tuto ztrátu nepocítuje.

Všecky tyto postřehy jsou dobrým předpokladem k dalším detailním vstupům do básně. Jestliže si budeme všimát toho, jak se v básni prolíná sen a skutečnost, najdeme snadno její kompoziční strukturu. A když v básni vidíme především vzpomínání na něco, čím jsme byli šťastni, můžeme odkrývat povahu těchto vzpomínkových motivů, jejich citovou kvalitu. Nebo vyjdeme-li z konceptu, že všecko v básni na sebe navzájem navazuje, můžeme hledat způsoby, jimiž je těchto spojení mezi motivy dosahováno, časovou a prostorovou dimenzi každého motivu. Lze tedy říci, že výchozí projekt, jímž si báseň činíme přístupnou pro další analýzu, je důležitou součástí jejího poznávání.

Projekt celistvosti básně má ještě další významný aspekt. Je totiž nejen součástí procesu interpretace, ale má také zcela praktický čtenářský dosah. Studenti nezbytně potřebují nejen umět báseň interpretovat, ale také – a většinou tento druhý zřetel je pak pro většinu z nich důležitější – umět se pohotově orientovat v celku každé básně, s níž se budou setkávat. Projekt celistvosti pak spočívá v umění mít adekvátní přístup k její sémantice, ve schopnosti odhadnout typ básně, její základní začlenění do kulturního kontextu, její dominantní funkci atp.

Roviny pojmenování

Důležitým momentem „dešifrace“ lyrické básně je základní orientace ve vztahu pojmenování ke skutečnosti, případně k typu skutečnosti. Zhruba lze říci, že 1. pojmenování (signifiant) může mít přímý vztah k označované skutečnosti (signifié), že plní denotační funkci, dále 2. se může pojmenování komplikovat přenášením významů, zapojením do složitějších konotačních systémů a konečně 3. se může osamostatnit natolik, že převládne zaměření na sám jazyk, že vztah ke skutečnosti je maximálně oslaben. Jestliže jak při čtenářské recepci textu, tak při jeho interpretaci správně pochopíme, ve které rovině či v jakých relacích těchto rovin pojmenování se pohybujeme, jsme na dobré cestě k sémantice textu⁶.

Bohatý materiál k této problematice nám poskytla báseň Jiřiny Salaquardové Letecky (otištěná v příloze Tvorby Kmen, 1985):

⁶ Ovšem situace pojmenování v básnickém textu je o to složitější, že „každé slovo, jakmile se octne v dosahu poezie, působí dojem obrazným, ať je ho užito ve významu přeneseném či vlastním“ a že „slovo v básnictví vyjadřuje vždy bohatší význam než ve sdělení“ (Jan Mukařovský, Kapitoly z české poetiky I, Praha 1948, str. 164). Přesto však je sledování pojmenování z hlediska jeho vztahu ke skutečnosti velmi důležité při základní významové dešifraci textu. Sám Mukařovský ve svých analýzách pracuje s relací pojmenování přímého a pojmenování přeneseného velice plodně (viz např. studii Předmluva k vydání Hlaváčkových Žalmů, Kapitoly z české poetiky II, Praha 1948, str. 219-234).

*S hrůzou
(nobileová)
s pýchou
(blériotová)
s láskou
(mongolfiérová)
A s nadějí
Se stále opakovanou nadějí
(daidalová)*

Dialog o básni jsme začali uvažováním o jejím názvu. Jde o přímé pojmenování, anebo o pojmenování obrazné? Usoudili jsme, že s konečnou odpovědí zde musíme počkat až po analýze ostatních pojmenování, že zatím nám stačí základní informace, že báseň je nutno číst z „leteckého“ úhlu. Dalším problémem byl vztah pojmenování před závorkou k pojmenování v závorce. Jakou roli tu má vlastně závorka? Zdá se, že v ní je sám klíč k pochopení slov, která jsou před závorkou, takže v závorce nejsou věci vedlejší, ale naopak hlavní. První konkrétnější výklad básně přinesla teprve druhá sloka:

Ž1: Jde o naději, kterou měl Daidalos.
Ž2: Daidalos věřil, že se jeho syn Ikaros vznesl, že překoná zemskou tíži jako ptáci.
Ž3: Ale Ikaros se zřítíl do moře, protože chtěl letět výš a slunce roztavilo vosk umělých křídel.

A pak už se snadno dešifrovaly obdoby. Na dotazy, kdo byli Nobile, Blériot, se objevili znalci výprav k pólům, znalci dějin letectví. Přestože v básni „začínalo svítat“, bylo nutno jít dál v analýze pojmenování.

Ž4: Nobileová by mohla být žena či matka Nobileho, ale proč je psána malým písmenem?

Psaní malého písmene můžeme vysvětlit různě, například i tak, že vlastní jména jsou tu už zobecnělá: nobileová je každá žena, jejíž osud je podobný paní Nobileové. Také může jít jen o básnickou licenci, kdy se lze odchýlit od normy, takže v zásadě by šlo o vlastní jméno. Dospěli jsme k závěrům, že v závorkách jsou sice přímá pojmenování, avšak přesahují k rovině přenesené a mají velký konotační obsah, protože „rozeznávají“ široké kulturní a historické souvislosti. Pokud šlo o slova před závorkou, bylo třeba především stanovit, proč k „nobileové“ je přiřazeno spojení s HRŮZOU, k „blériotové“ s PÝCHOU atd. Opět bylo třeba sáhnout k dějinám objevů, k životopisům slavných mužů. Pojmenování před závorkou jsme vyložili jako přímé pojmenování, ale tak nasycené významy, že jsme se znovu pohybovali v konotační rovině, neboť jinak by pojmenování nebylo jasné. A nyní jsme začali uvažovat o pojmenování použitým v titulu. Opět se ukázalo, že je sice přímé, neboť všude jde o leteckou tematiku, avšak že může nabýt také metaforické platnosti. V závěru dialogu jsem navrhl toto „řešení“: celou báseň můžeme chápat jako určitá poselství, posílená „letecký“. Jako by šlo o zkratkovitě pozdravy či telegram typu:

S HRŮZOU – Nobileová atd.

Všecka pojmenování jsou tedy v prvním plánu přímá, ale v druhém plánu – konotačním – se mění v trópy, zastupují širší skutečnosti.

Situace pojmenování v básni je dále komplikována tím, že se slovo stává součástí určitého kontextu, kde se stále doplňuje či koriguje význam, který se nám nabízí na počátku. Tak všechna čtyři substantiva použitá v naší básni před závorkou vstupují také do vzájemných vztahů:

S HRŮZOU
S PÝCHOU
S LÁSKOU
S NADĚJÍ

Trojice substantiv první sloky končí láskou, což konotuje jinou kulturně známou trojici VÍRA, NADĚJE, LÁSKA, vzatou z Bible. Trojice v básni na jedné straně tento kulturní citát koriguje a tedy neguje, ale vstupuje s ním do kontaktu právě posledním slovem LÁSKA. Avšak teprve druhá sloka básně tyto souvislosti dále komplikuje, protože použije slova NADĚJE, a to jako koncového slova básně. Teprve nyní si lze uvědomit, že ze známé triády víra, naděje, láska vypadlo slovo VÍRA a že místo něho figuruje v básni dvojice HRŮZA a PÝCHA. Všecky tyto relace nemusí pochopitelně být při vnímání textu aktualizovány, avšak interpretace je musí konstatovat, neboť jsou objektivně v daném textu zakódovány. Pojmenování v básni je tedy vystaveno i vlivům celého kontextu. Významy se v básni realizují nejen postupně, ale také zpětně. Tedy i text tak krátký, jako je báseň Letecký, může být v oblasti pojmenování maximálně komplikovaný. A i když jsme nemohli pojmenování jednoduše rozdělit jen na přímá a jen na přenesená a i když jsme museli konstatovat neustálé propojování obou rovin, přesto právě analýza z tohoto úhlu mohla teprve celou strukturu pojmeno-

vání objasnit. Při interpretaci ve škole nemusíme jít pochopitelně do všech těchto souvislostí, ale čím více se nám jich podaří žákům přiblížit, tím lépe je vyzbrojíme na setkání s moderní poezií.

Na konci hodiny, v níž se báseň Letecky analyzovala, jsem nadiktoval studentům text Jaromíra Pelce Báseň o naději:

*Z dvanácti karet
nemůže nebýt
jedna dobrá.*

*Záclona deště
už se protrhává.
Tam na obzoru,
kde je nejsvětleji,
vyklouzne slunce,
žlutý tenisák.*

*Na obzoru
je nejsvětleji.
Děšť řídne, všechno pomíjí.
I trest se občas promíjí.
Tohle je báseň o naději.
(Kmen, 1985)*

V další hodině se četly „rozbor“ této básně, každý student pracoval vlastní metodou, ale někteří se pokusili aplikovat naše poučení o přímém a přeneseném pojmenování. Čtení prací jsme pak uzavřeli závěrečným dialogem nad textem. Ukázalo se, že situace pojmenování je v této básni poněkud jednodušší, než tomu bylo u Salaquardové. Přímé pojmenování není v básni tak rozkolísáno a rozvětveno. Mluví-li se o kartách, jde skutečně o karetní hru. Mluví-li se o dešti, jde skutečně o dešť. Avšak opět se tu věci komplikují poslední slokou. Už verš DÉŠŤ ŘÍDNE, VŠECHNO POMÍJÍ naznačuje, že se tu od deště přechází k člověku, k lidskému životu, což pak explicitně potvrzují poslední dva verše. Ovšem ani ony první dvě sloky nemohou být vyčerpány jen konstatováním, že jde pouze o přímé pojmenování. Sám titul básně „o naději“ nutí čtenáře k tomu, že všem přímým pojmenováním propůjčuje také symbolickou platnost: dobrá karta je už také nadějí, končící dešť je signálem změny vůbec. Metafora ŽLUTÝ TENISÁK je přímo klasickou metaforou, v tomto případě zcivilňující, ale zároveň s pokračujícím odstínem hry, která je implikována už prvním trojverším. Dialog pak přešel od problému pojmenování k ideové výstavbě básně a bylo možno srovnat pojetí naděje v básni Pelcově a Salaquardové. Ostatně to nebyla tak velká odchylka od problematiky pojmenování: vždyť šlo také o problém sémantický, o význam slova naděje v každé z obou básní.

Sémantická modelace textu

V našich interpretacích v II. části této práce jsme sémantickou modelaci textu realizovali na základě vytyčení několika významových průsečíků každé básně a kolem těchto ohnisek jsme v sepětí s celým básnickým dílem směřovali k sémantické rekonstrukci její osobitosti. Ve školní praxi není většinou možné provést tyto sémantické sondy do všech nuancí a detailů, nýbrž stačí postihnout jen některý aspekt významového dění v básni.

Za dobrý vstup do elementární sémantické modelace textu považujeme rozbor básní budovaných na polaritním principu. Tak například Štědrý den z Kytice K. J. Erbena je báseň, která už kompozičně stojí na polaritní bázi (protikladné osudy Hany a Marie) a v níž lze tuto dvojpólovost sledovat v celé řadě jejích složek. Tak už vstupní čtyřverší nabízí přímo „ideální“ prototyp textu tvořeného významovými opozicemi:

*Tma jako v hrobě, mráz v okna duje,
v světnici teplo u kamen;
v krbu se svítí, stará podřimuje,
děvčata předou měkký len.*

Snadno za aktivity studentů sestavíme tyto základní opozice:

1. TMA JAKO V HROBĚ – V KRBU SE SVÍTÍ (s primární polaritou tmy a světla se dostává do vzájemného napětí hrob a krb);
2. MRÁZ – TEPLA (s primární polaritou mrazu a tepla se dostávají do vzájemného napětí okna a kamna a vzniká specifická latentní polarita mezi světem venku a světem uvnitř);
3. STARÁ – DĚVČATA (s primární polaritou stáří a mládí se polarizují i významy PODŘIMUJE – PŘEDOU);

4. do polaritního vztahu vstupují i dvojice významů: na jedné straně je propojena TMA a MRÁZ a na druhé straně TEPLA a SVĚTLO (mráz ještě zesiluje pól tmy a teplo je ve své pozitivitě vystupňováno světlem).

Jakmile v pátém zpěvu Štědrého dne je polarita narušena, okamžitě to pocítíme v poklesu významového napětí:

*Nastala zima, mráz v okna duje,
v světnici teplo u kamen;
v krbu se svítí, stará polehuje,
děvčata zase předou len.*

Z polarit se sice narušila pouze jediná: TMA – SVĚTLO, ale spolu s tím zmizelo i napětí mezi hrobem a krbem a celkově byla rozrušena i síla polarit ostatních. Ovšem toto oslabení polarit je zde funkční, neboť citované čtyřverší nyní plní především epickou funkci, vytváří pocit opakování i dějové návaznosti. I změna spojení STARÁ PODŘIMUJE na STARÁ POLEHUJE má epickou funkci: posunul se čas, jsme v jiné situaci.

Jiný typ polarit jsme našli v Neumannově básni Jitřní. Je založena na konfrontaci kladu a záporu jako životních kvalit. Nosným motivem je tu metamorfóza DOBRÉ REŽNÉ NITI, již je básník spojen se životem, na DRÁT STŘÍBRNÝ. Toto pojmenování má pak znaménko záporné a kladné a není velkým problémem, aby studenti velice detailně popsali tyto posuny: záporné znaménko má stříbrný drát tam, kde je spojen s obrazem ulovené ryby, k níž se hrdina básně přirovnává, a pozitivní platnosti nabývá obraz drátu v osvětlení jitřním sluncem a se zářícím korálem. Tato polarita je pak kolektivizována konfrontací světa, kde vládne otroctví, hlad, smutek, se světem, jehož symbolem je květ a slunce. Pozice lyrického subjektu uprostřed těchto polarit je zdrojem reflexí nad životem a není obtížné, aby studenti tyto přímé konfese vyhledali a hodnotili. Klíčovou polaritou básně je VEČER – JITRO, která svou výraznou symbolickou podtrhuje polaritní strukturu celé básně. A snadno pak žáci osvětlí funkci nadpisu Jitřní.

Při interpretaci Závadovy básně Skály země jsme už modelaci textu nemohli provádět na bázi vyhraněných polarit, takže bylo třeba zvolit jiný postup. Kolektivně jsme na tabuli sestavili dvojice pojmenování, která v básni vstupují či mohou vstupovat do vzájemného významového sepětí a napětí:

válka – práce
mozoly – skály
matka – země
země – já
zřídlo – skála
zřídlo – studánka
studánka – světlo
skála – studánka
duše – zřídlo
duše – studánka
kaluž – studánka

Každý žák si pak měl vybrat takovou dvojici, na jejíž bázi se mu smysl celé básně podaří nejlépe vysvětlit. Nebylo stanoveno, že je třeba vyhledat klíčovou polaritu textu, neboť významové vztahy jsou v básni komplikovanější. Pokud si zvolili polaritu válka – práce, vedlo to spíše k úvahám odbíhajícím značně od textu. Rovněž dvojice matka – země vedla spíše k povšechným úvahám. Nejnosnější se ukázala dvojice země – já, země – člověk, která odpovídá základnímu kompozičnímu principu celé básně. Další plodné paralely mezi člověkem a zemí nabízely dvojice duše – zřídlo, duše – studánka, ale stejně i určité přírodní kontrasty: zřídlo – skála, studánka – skála, kaluž – studánka, zřídlo – studánka. Důležité bylo, aby žáci právě soustředěním na dvojici pojmenování setrvali ve svých výkladech v dimenzích textu, aby neunikali do povšechných úvah.

Uvedu nyní příklady některých modelací textu:

ZŘÍDLO – STUDÁNKA; STUDÁNKA – SVĚTLO

Tyto dva vztahy v básni dominují až skoro v závěru, ale dá se jimi vystihnout smysl celé básně. Pomocí proměn země chtěl básník zachytit i proměny člověka. Vyvrcholení člověka i přírody ve studánce znamená, že člověk má být čistý a má mít v sobě světlo jako studánka. Ve vřídle je síla, ale ve studánce je něha a osvěžení.

KALUŽ – STUDÁNKA – SVĚTLO

Člověk by měl toužit po vyšších hodnotách. V básni je to vysloveno pomocí přírodních obrazů. Nízký stupeň života je kaluž v kolejích rozjetá. Rozvoj duševního života je jako tryskající vřídlo a jasnost života se podobá studánce, z níž vybublává světlo.

SKÁLA – STUDÁNKA

Studánka je pro člověka něco krásného, nemůže nevidět její kouzlo. Jako v pohádce z ní vychází světlo. Ale v základu musí být pevná skála, opěrný bod, z něhož studánka vychází. Lidská duše je vlastně současně přirovnávána k zřídlu i ke studánce, v tom je síla i něžnost.

SKÁLA – STUDÁNKA

Svou individualitu si člověk chrání hrdou slupkou. Duše je přirovnána k pramínku čisté vody, uzavřenému v hrdé čedičové skále. Tvrdá skořápka skrývá čistou bublající vodu plnou světla a chrání ji. Pod tíhou životních zkušeností se básníková duše zatvrdila, ale jádro zůstalo čisté a světlé. Člověka lze vystihnout pomocí jevů, které pozorujeme na zemi.

ZEMĚ – DUŠE

Člověk a země mají stejný úděl, oba prošli válkou, oba stárnou, oba potřebují vodu a světlo. Člověk ani země nechce zapáchat špinavou kaluží, stojatou vodou. Naopak se musí oba zatvrdit, aby mohli ze sebe vydat pramen, světlo – a člověk odvahu jít výš.

Hlavní problematika Závadových Skal země je v tom, že je tu použito řady protikladů, ale přesto základní modelace ZEMĚ – JÁ, ZEMĚ – DUŠE není polaritního charakteru, nýbrž jde tu o zvláštní paralelismus, v němž se chvílemi zdá být primární země, ale chvílemi zase lidská osobnost. Tato oscilace mezi oběma krajnostmi je zdrojem plodného myšlenkového napětí básně. Tyto shrnující formulace provádíme s celou třídou na základě nejvýstižnějších výkladů a postřehů.

Ještě složitější propojení polarit a paralel představuje např. báseň Dálky od J. Hory. V dialogu se studenty poznáváme, že kontrasty mezi ruskými a italskými reáliemi Hora jakoby stále tlumí: jednak je sbližuje, jednak je prokládá stejnými verši o modravých dálkách. Ukáže se, že toto tlumení plyne z toho, že připravuje zcela nečekanou pátku strofu, která se mnoha rysy dost výrazně od předchozích slok liší: je formulována jako otázka, opouští barevné vidění, je stroze prostorová ve službách myšlenky. Místo dvou vzpomínkových záběrů (Hora byl v Itálii a pak v Sovětském svazu) najednou se objeví konfrontace nová: modravé dálky světa už splynuly v jediný motiv a proti nim je postaven obraz dálky v člověku, obraz nitra, v němž se chce člověk vyznat. Horova báseň je složitá, ale zato je dobrou přípravou ke kompozičním rafinovanostem moderní lyriky.

Sémantické modelace učí studenty přesněji popsat a myšlenkově tvůrčím způsobem rekonstruovat významový pohyb v básni, z něhož se rodí její smysl.

Konfrontace textů téhož autora

Je dobré čas od času umístit vedle sebe dvě kratší básně jednoho autora, které jsme podle určitého hlediska sami předem vybrali, a uložit studentům náročný, ale lákavý problém: nalézt styčné body, případně shody, ale zároveň vyznačit rozdílnost obou textů.

Položili jsme vedle sebe tyto dvě básně Oldřicha Mikuláška:

Mýcení

Tak čisto v hlavě.

Tak čisto v srdci.

Tak hole jako na Pálavě,

kde z holé skály zdi

nahé trčí.

Tak se i paměť vytíná.

A troška krve po řezu.

Co jiného je mýtina než hřbitov

s pomníčky pařezů.

(Velké černé ryby a dlouhý bílý chrt, 1981)

Jakýsi vítr

Větrnou růžici slýchám za noci,

větrnou růži jak se otáčí

po tichém nářku a po pláči.

Jakýsi vítr jí vane do uší.

Jakýsi vítr se v ní paboucí.

Jakýsi vítr lehá na duši,

kteřá se zvolna, zvolna otáčí

po tichém nářku a po pláči.

(Žebro Adamovo, 1981)

Zaznamenávali jsme na tabuli nejprve styčné body a shody v tom pořadí, jak je jednotliví studenti sami nebo na základě našich podnětů zjišťovali:

1. V obou básních je časté opakování téhož slova či spojení slov: v Mýcení TAK ČISTO a ještě dvakrát pouze TAK, dále HOLE – HOLÉ, i když jde o různé slovní druhy; v básni Jakýsi vítr VĚTRNOU (RŮŽICI, RŮŽI), PO TICHÉM NÁŘKU A PO PLÁČI, JAKÝSI VÍTR (třikrát), ZVOLNA...SE OTÁČÍ.

2. Témata obou básní navozují pohyb, dynamiku. U Mýcení je to výrazné, ale také představa větru otáčejícího větrnou růžici je pohybová.

3. V něčem si jsou obě básně blízké i po citové stránce: je v nich smutek. V první básni jde o smutek z rozloučení či zapomenutí, ve druhé je vyjádřena citlivost na nárek a pláč.

4. Pálava ční nad krajinu a větrná růžice ční nad domy, v tom je určitá podobnost prostorového chápání.

5. Blízko mají k sobě i závěry obou básní: mýtina pojatá jako hřbitov s pomníčky pařezů a představa tichého nářku a pláče.

6. V obou básních se přírodní obrazy prolínají se stavem nitra.

Na vedlejší tabuli jsme pak zapisovali rozdíly obou textů:

1. Mýcení je rozvrženo do dvou slok, Jakýsi vítr je souvislý.

2. V Mýcení jako by už bylo po bolesti, jako by už vše bylo ukončeno, kdežto v Jakémsi větru všechno právě probíhá.

3. Děj v první básni je chápán ostřeji, mluví se o řezu a krvi, kdežto druhá báseň chápe děj v dlouhém průběhu, všechno se děje zvolna a spíší v tichu.

4. Pocit něčeho čistého je v obou básních, ale v druhé je to jen naznačeno celkovým smyslem.

5. V první básni jsou čtyři jmenné věty a jen dvě dějová slovesa: TRČÍ, VYTÍNÁ, kdežto ve druhé vedle slovesa SLÝCHÁM čtyři dějová slovesa: OTÁČÍ, VANE, PABOUČÍ SE (nář. potulovat se, potloukat se), LEHÁ.

Na základě této deskripce pak můžeme orientovat vlastní interpretaci k určitým problémům. Ve vyspělé třídě lze například položit otázku, jakou funkci má rozvržení první básně do dvou slok a proč je ve druhé básni funkční právě kontinuitní text. Dojdeme více méně k závěrům, že první báseň nejprve exponuje stav už daný a pak teprve rozvíjí bolestnost vytínání v souvislosti s pamětí, kdežto v Jakémsi větru kontinuitní text navozuje samo vanutí, průběh děje, souznívá se zvláštní monotonií básně. Je možné rovněž rozvinout postřeh o prostorové době obou básní a zároveň hledat rozdíly jejich prostorovosti. Je možno ukazovat, jak v Mýcení jde o prostor konkrétní krajiny, o situování děje na pevnou zem, rovněž pojmenování mýtina, hřbitov jsou prostorově přesně vymezené významy, i když tu fungují ve složitě symbolice a metaforice. Naproti tomu v druhé básni je prostor pojat neohraničeně, krajina je tu otevřena na všechny strany, volným prostorem vane vítr – protějškem této bezbřehosti je však natáčení větrné růžice (a člověka) zcela určitým směrem.

Sepětí básně s celkem autorova díla

I když je metoda konfrontace interpretované básně s jejími sesterskými básněmi a motivy v celku autorova díla stěží realizovatelná při školní práci ve větším měřítku, přesto lze vytvořit v řadě případů situace, které do značné míry tento postup umozňují.

Při rozboru básně Vrbice od P. Bezruče měli studenti alespoň ve skupinkách po dvou před sebou různá vydání Slezských písní. Četli jsme některé básně a každá skupinka, která měla ve svém výtisku odchylné znění některého verše, porovnávala na tabuli zápis této varianty. Přitom jsem sám měl v rukou publikaci Slezské písně Petra Bezruče, historický vývoj textu, kterou připravili V. Fíček, O. Králík a L. Pallas (Ostrava, Profil 1967). Při čtení básně Vrbice jsme zjistili, že verš 17 má v jedné verzi místo spojení V LIPINĚ spojení se zcela jiným místem: V LUTYNI. Hodnotili jsme tuto změnu i po zvukové stránce. Po této vstupní orientaci jsem studentům uložil zjistit, jaký klíčový obraz nese celou kompozici Vrbice. Nebylo těžké poznat, že jde o motiv lidského těla. Pak jsem jednotlivé dvojice požádal, aby se pokusily ve Slezských písních nalézt v kterékoliv básni rozvinutí motivu lidského těla, jeho jednotlivých částí. Protože je tento motiv ve Slezských písních bohatě rozvíjen, četla se v rychlém sledu jedna ukázka za druhou:

Ž1: V básni škaredý zjev:

*Jak vítkovské pece zrak jediný plál,
krvavý chalát mně s ramenou vlál,
na jednom nesl jsem německou školu,
na druhém nesl jsem polský chrám,
v pravici těžké jsem kladivo nesl (...)*

A pak v malé obměně znovu:

*znáš hutě v Bašce ? tak oko mi plaje,
krvavý chalát mi s ramenou vlaje,
v pravici hornické kladivo nesu
(...)*

U: Také ve Škaredém zjevu – podobně jako ve Vrbici – plní motiv lidského těla dramatickou roli a konkretizuje utrpení lidu.

Ž 2: V básni Kovkop:

*Kahan mi zhasíná, do čela padly
zcuchané vlasy a slepené potem,
octem a žlučí se zalévá oko,
ze žil a z temena lebky se kouří,
zpod nehtů červená lije se krev,
(...)*

Ž 3: V Básni Leonidas:
*krev teče mi z čela, krev teče mi z očí,
 krev utíká z šíje, krev ubíhá z prsou,
 nohy mi klouzají v červeném moři,
 na ruce prší červená Niagára –*

Příkladů rychle přibývá. Srovnávání pak můžeme zaměřit např. na určitý detail lidského těla (oko, ruku) a vypisovat některé verše na tabuli. Několik detailů oka seřazených z různých básní připomene jakoby záběry kamerou do různých očí Bezručových postav.

Při interpretaci Tomanovy Písně cizí bolesti jsme postupovali obdobně a její sepětí s celým básnickovým dílem jsme hledali prostřednictvím motivů stromu či květiny, které mají v této poezii často výraznou symbolickou funkci.

Ž1: V básni Sen severu se objevuje „vrásčitá osamělá sosna“.

Ž2: Báseň Tuláci začíná verši:

*Jdou světem, polní lilie,
 s nevinou duší apoštolů.*

Ž3: V básni Sur le pont d'Avignon je Provence charakterizována cypřiši a olivami.

Ž4: V básni Píseň je použito srovnání divokého máku a pomněnky.

Ž5: Také v Portrétu je vlčí mák.

U: Všimněte si v této básni prvního a posledního verše:

Dva vlčí máky měla ve vlase (...) Náš rudý prapor vlaje nade trůny.

Poslední verš dává červené barvě společenskou symboliku.

A podobně jako jsme Slezské písně mohli konfrontovat se sociálním uměním, můžeme si ilustrovat rostlinnou symboliku Tomanovu s výtvarným uměním secese, pro něž rostlina byla inspiračním zdrojem.

Promítnutí interpretované básně do celku autora díla může mít i takové formy, které se soustředí – třeba i za použití určitých typů sémantických her – na tvůrčí dílnu básnickovu. Tak např. při interpretaci Halasovy básně Obolos jsme se zastavili nad posledním čtyřverším:

*V siném podsvětí u řeky zapomnění
 jediný v ústech verš co zůstal uchován
 obolos skromný jímž splatíš převezení
 ten tepem krve byl však ukován*

Onen vykupující verš je možno chápat různě. Může jít i o verš, který nebyl ještě napsán, ale pulsoval v básnickově srdci. Vzhledem k náročné filozofičnosti a kontemplativnosti těchto veršů bylo třeba trochu odlehčit celou interpretaci. Řekl jsem žákům, že může jít také o báseň, kterou se Halas chystal dlouho napsat, třeba o báseň o přilnutí k zemi, ke kraji, k domovu. A soustředil jsem pozornost studentů, kteří měli k dispozici několik výtisků knihy A co básník (3. svazek Díla Františka Halase, Praha 1983), na kouzelný náčrtek k budoucí básni nazvaný Ptačí sněm. Jestliže se ponoříme do této spleti poznámek, dozvíme se o Halasově básnické metodě velmi mnoho. Je tu třeba poznámka:

Vázanost na hnízdo (jaké štěstí)

I zde můžeme předpokládat, že na tento motiv mohl vzniknout verš, který by „byl ukován tepem krve“. Velkou příležitostí k postřehům, úvahám, doplňkům nabízejí Halasovy poznámky o jednotlivých ptácích, jejich zvucích, symbolickém využití v kulturních souvislostech, např.:

*Havran Strach – Strach – celý černý od kuchyně [věští
 nehody a neštěstí)
 Sýkora Ted' jsi pán – Ted' jsi pán – V řiti trn, v řiti trn
 Sova Uši lesa – tmy – mžourání [přívodkyně čarodějnic učenců)
 [Zamžourala sova po té noci vdova – ptáci chodí k ní o radu)
 Věr hui (fuj – fuj) král noci – kuve – kuve Moje máma Morana
 Ledňáček Byl u potopy a nešel do archy*

I když se touto odbočkou k jednomu Halasovu projektu dostáváme daleko od textu Obolu, opět se oklikou k němu blížíme, protože poznáváme básnickovu cestu za veršem: verše rostou z velkého naslouchání realitě, jsou výslednicí intenzivního průzkumu života a světa. Jen takový verš může básníka vykoupit.

Konfrontace textů různých autorů

Velké konfrontační možnosti poskytuje zvláště poezie příležitostná. Z této oblasti se pokusím rekonstruovat hodinu, v níž jsme srovnávali při probírání Halasovy poezie básně psané na jeho smrt. Bohatý dokumentační materiál nám poskytl výbor Ludvíka Kundery Hlad (ČS KPP, Praha 1966) a další publikace. Materiál měli studenti předem přečtený. Ve zkratce tu zaznamenám dialog, který ve třídě probíhal:

U: Měli jste v rukou básnické nekrology, řadu vzpomínkových básní. Jak v nich byla hodnocena Halasova osobnost?

Ž1: V. Nezval mi svým veršem V TĚCH BÁSNÍCH TEČE KREV TVÝCH ŽIL připomněl závěr Halasovy básně Obolos, kde se mluví o verši, který byl ukován tepem krve.

Ž2: E. F. Burian zdůraznil Halasovu pokrokovost: V PRAPORU SMUTKU HOŘÍ RUDĚ BÁSEŇ JIŽ HODIL DO PLAMENE.

Ž3: Polský básník Gałczyński napsal: HALAS JE JAKO PICASSO, ERENBURG, NERUDA A ARAGON.

Ž4: František Hrubín: SVĚTEM SI ŠEL A HUDL PRO CHUDÉ, / V NEJTĚŽŠÍ CHVÍLI VZKŘIKL: HREJME DÁLE!

Ž5: Jan Skácel: Řekl jste báseň zvanou NIKDE

A jenom tady vám budu protiřečit

V Kunštátě na krchově

Nepůjdu s erbem slova NIC

Ž6: Ivan Skála v básni Co zbude, věnované památce Františka Halase, napsal: NAVŽDY UPROSTŘED ZÁSTUPU, NAVŽDY V ŘADĚ / PEREM, KTERÉ TAK ČASTO PŘEDČILO BODÁKY.

U: Podívejme se na tyto básně zase z jiného úhlu. Kde jsou zachyceny detaily z básníkovy života?

Ž7: Myslím, že Ivan Skála mluví o Halasově vztahu k Vysočině:

Františku, tady jsi našel tu dávno ztracenou podkůvku,

rozbušky skřivanů zde trhají nad hlavou mraky.

Obzíráš z rozhledny toho malého venkovského hřbitůvku

své dětství, své rosníčky, své vlčí máky.

Ž8: Gałczyński zachycuje pohřeb reportážním způsobem:

A za rakví dva synci:

Honza a Franta. A žena jako černý paprsek.

Ž9: Seifert je také dokumentární:

Už Dušičky jsou před námi,

čas k smrti smutný, stmělý,

elektrokardiogramy

bohužel pravdu měly...

Ž10: František Hrubín vzpomíná na svá dávná setkání:

Divoké nebe dávných kaváren

verše, stále jen verše křížují.

Sedíš s ním u vína, z jeho rusých pěn

blyská se na tisíc marných metafor.

Ž11: Oldřich Mikulášek vzpomíná na návštěvu Kunštátu:

V modrákách postáváš

na kunštátském mýtě,

na onom zápraží

s lavičkou těsně u zdi,

a čekáš nečekáš

na malé procesí přátel (...)

U: A ještě bychom se měli podívat, zda je v těchto básních detailněji charakterizována sama Halasova poezie.

Ž12: Hrubín o Halasově poezii napsal:

Je v nás rozptýlena, přitkána k našim srdcím,

jako tkanina k myriádám hvězd a nazpět

k sladce vonnému je táhnuta kvítí.

Ž13: Nezval píše:

Ty, velký lovec obrazů,

ty, srdce hrůzou domyšlení šťvané,

ses ukryl do zimostřázu

svých básní jako lovec na číhané.

Ž14: Pěknou charakteristiku Halasovy básně má také Gałczyński: TVÁ BÁSEŇ OHLAŠUJE PĚKNÝ DEN JAKO VESNICKÝ MORAVSKÝ KOHOUT. U: Můžeme tedy konstatovat, že příležitostné básně měly

1. hodnocení básnickovy osobnosti,
2. životopisné detaily,
3. charakteristiku jeho poezie.

Báseň a jiné tvůrčí oblasti

Interpretace není zdaleka konečnou fází práce s textem. V mnoha aspektech bývá také začátkem a podněcuje k další tvořivé práci, k přemýšlení o nových souvislostech. Uvedu jen několik námětů k takové aktivitě.

V nové antologii pro I. ročník gymnázií je zařazena Máchova báseň *Hoj, byla noc!* V první sloce je rozvíjen motiv poutníka na osamělé hoře, nad níž září

ZELENÉ SVĚTLO LŮNY a pod níž leží ROVINA, ZELENÁ JAKO MOŘE. Ve druhé sloce se poutník domáhá vstupu do této hory, ale její vchod se neotevívá. Báseň končí verši:

*Ta hora? – Bláník je – a nad ní pláče hlas:
„Můj otec neslyší – a matka mi umírá!“*

Uložil jsem studentům podle skupin, na něž se třída rozdělila, aby utvořili k dané básni scénář či režijní poznámky, určili, zda jde o dramatizaci či o text k pantomimě, zamysleli se nad výpravou, osvětlením atpod. Orientace na sám text a jeho promýšlení z hlediska jiného druhu umění má velkou heuristickou cenu i zpětně pro vlastní interpretaci textu.

Uvedu několik návrhů:

Skupina 1: Dramatizace. V pozadí černá opona jako tma, herec stojí na vrcholku hory, postupně se rozsvěcí zelené světlo lunny, zlatá světla hvězd, ozývá se hudba, připomínající vítr. Herec pomalu klesá na kolena a volá: „Blaníku, otče mé země, proč mi neotevřeš?“ Z hory se ozvou tóny jiné než ty předchozí, volba hudby by se musela ještě promyslet. „Moje vlast, má matka, země moje jediná umírá!“ Zelená luna bude přikryta mraky, ztemní se světla. Bije půlnoc, je hodina duchů, ale všechny zlověstné hlasy brzy zmizí a nastane hluboké ticho. I vítr utichne. Do ticha se ozve závěrečný verš básně. Bude úplná tma a na nebi bude zpod těžké oblohy probleskovat už jen jediná hvězdička. Zazní táhlé tóny harfy.

Skupina 2: Šero, až tma. V pravém rohu jeviště stromy, vrchol Blaníku. Paprsek světla zeleného reflektoru dopadá na postavu stojící pod stromy u skály. Hlavní postava tlučte pěstí do kamene hory. Dramatická hudba (s bubny) doprovází bušení. Bubnování má velkou rezonanci, zaplavuje celé jeviště, může se postupně zesilovat a připomínat tlučení srdce. Při volání postavy „Hoj, otče můj!“ mnohonásobná ozvěna. Volání znovu a znovu s novými hudebními obměnami. Nakonec vše usne, je ticho. Poutník jako by se probouzel ze sna, když na scénu zasvítl paprsek vycházejícího slunce...

Skupina 3: Na scéně se ozývá pláč a sten. Je slyšet kroky postavy, která je ve tmě. Žluté a zelené světlo dopadá na horu, kam se postava blíží. Luna na nebi je stále temnější, zeleň jako by černala. Smutná postava v šerosvitu klesá k zemi. Zní hudba, spíš vítr. Vše utichá, když člověk mluví. Správný tón jeho hlasu je důležitý. Musí být citový, ale nesmí působit směšně. Pohyby postavy jsou rychlé, najednou připomínají spíš jakýsi záchvat marného bušení do skály. Gesto doprovázející závěrečná slova „Otec můj!“ dává poznat, že je všechno ztraceno. Lze gestem naznačit, že otec je národ, který neslyší, a matkou idea, která umírá, i když bez dalších slov by to asi bylo těžké. Bylo by třeba vymyslet ještě nějaký pomocný výstup, např. skupinový.

Skupina 4: Pantomimická scéna. – Tmavá scéna, v níž je umístěna velká luna bledě zelené, příзраčné barvy. Pár zastřených žárovek blikajících jako hvězdy. Jemná hudba klavíru. Recitátor mimo jeviště (snad magnetofonová páska) čte text básně, zvolna. Přerušovaně. Hlas se rozléhá ve velkém prostoru, je rušený svistem větru. Mím provádí na scéně gesta a pohyby, které ukazují marnost všeho snažení, marnost navázat spojení s něčím, co by přineslo pomoc. Když končí recitace textu, skončí také pohyby mima, který vyčerpaný a zoufalý se pomalu ukládá k zemi, jako by ji hladil, jako by se s ní laskal. Hučí vítr a po nebi plynou oblaka přes lunu „u dlouhém dálném běhu“.

Práce ukazují, že studenti dovedli samostatně aplikovat své televizní i divadelní divácké zkušenosti a že rozvíjeli svou fantazii velmi funkčně. Text Máchovy básně pro ně nabyl dalších dimenzí.

Další obměnou promítnutí básně do jiné oblasti umění byl pokus transponovat Mikuláškovu báseň *Žena-kamínek* do výtvarné polohy. Jde o věc dost citlivou, nemá-li se zvrtnout spíš v parodii. Dobré je, najde-li se ve třídě výtvarník, který je schopen udělat koláž na motivy básně, např. umístit do vodního prvku prvek kamenný apod. Je možno i naaranžovat fotografický námět (např. umístit a zvětšit kamínek proti vodní hladině apod.). Od textu básně je možno se přesunout do volného fantazijního pole i tak, že žáci si přinesou své vlastní kamínky zajímavých tvarů a pokusí se o lyrizovaný popis přírodních objektů (např. malý kámen z Pálavý z jedné strany připomínal zkamenělého ptáka či motýla, z druhé zkamenělou ryбку, což by mohla být i docela dobrá inspirace k jakýmsi „pálavským variacím“ Mikuláškovy básně apod.).

Jedna nadaná žákyně dostala samostatný individuální úkol vyjádřit svůj přístup k poezii a osobnosti Máchově. Mohla použít všech uměleckých forem, všech druhů umění. Šlo o to, aby třídě sdělila, jak ona sama prožila Máchu. Za východisko si zvolila dvojverší:

*Vidiš-li poutníka, an dlouhou lučinou
Spěchá ku cíli, než červánky pohynou?*

Položila si otázku, jak vlastně Mácha vypadal. Chtěla ho vidět při jeho pouti krajinou jakoby filmovou kamerou zdálky i zblízka, v celkovém záběru i v detailu. Prostudovala literaturu o Máchově zpodobení a pak si sama namalovala Máchův portrét na tabuli a začla rýsovat prostor, v němž se Mácha pohyboval: dům, kde žil, dům Somkových, divadlo, pražské čtvrti, Bílou horu, Krkonoše, Bezděz, české hrady, Itálii, Rakousko. Zaujal ji však nejen Mácha turista, ale hlavně Mácha poutník „spěhající ku cíli, než červánky pohynou“. Po této máchovské přednášce přinesla – po prázdninách – svou prózu, která vlastně byla pokračováním jejích máchovských zájmů.

O interpretaci Otázky Jiřího Holého pro Zdeňka Kožmína

Zabýval jste se dlouhá léta interpretacemi literárních textů (knížky o Vančurovi, Čapcích, skriptum Interpretace básní a kniha Umění básně): Co soudíte dnes, v době střídání nejrůznějších literárněvědných směrů a mód o interpretaci díla? Které ze současných estetických a literárněvědných tendencí jsou právě z hlediska interpretací živé?

Vždycky mě uvádělo v úžas, jak právě ty nezákladnější věci jsou nejvíc inspirující. Když jsem si třeba přečetl kdysi jako student Schillerovo pojednání o naivním a sentimentálním básnictví, zůstala mi natrvalo citlivost k sepětí určitého díla s volností „přírody“ a naopak s čímsi úzce raženým, bolestným, experimentujícím. A když jsem si mnohem později četl Claude Lévi-Strausse, byl jsem uchvácen silou racionality, která se prostě v realitě prosazuje s jakousi božskou autoritou. Nebo při studiu Morpurgových deskriptiv estetického myšlení jsem měl nesmírnou radost z toho, že se celé dějiny estetiky tak či onak otáčejí kolem Platóna a Aristotela. A kdykoliv jsem si pak troufal něco sám zkoumat, hledal jsem především to „prosté“, z čeho se konkrétní umělecký tvar generuje. Třeba při práci na Vančurově stylu jsem si po každé musel ohmatat tu překvapující jednoduchost onoho přesmyknutí od jednoho modelu vyprávění k druhému, kdy sice došlo k totální restrukturační, ale kdy kupodivu něco společného tu dál trvalo, třebaže leccos často ve své negaci nebo v úplné skrytosti.

Mám-li odpovědět na otázku, co je v dnešní literární teorii a estetice zvláště inspirujícím vzhledem k interpretaci, pak bych nejraději odpověděl tak, že všechno, co umožňuje myslet o uměleckém díle v onom *primárně modelujícím směru*. Při obdivu ke všem subtilitám literárněvědného myšlení mě nejvíc zajímají právě ty ústřední zdroje, z nichž ten či onen badatel či často i to či ono teoretické dílo žije. Tak třeba Foucault mě svou objektivací získává proto, že se pouští do redukce a uzavorkování, aby uviděl fungování literatury v některých nových podmínkách, jaké mu umožňuje vytyčit moderní svět. Ale stejně tak ctím zvláštní vlídnou konceptu Ricoeurových, když se např. ve své knize *De l'Interprétation (Essai sur Freud)* vědomě zřiká zkoumání psychoanalýzy a přimyká se k Freudovi samotnému, aby uviděl jeho myšlenkovou dílnu a sledoval u něho třeba princip „ano a ne“. Polarity se u Ricoeura vyvíjejí jedna z druhé zvláštním přirozeným způsobem, velice měkce, ale mají vždy svou přesvědčivou přesnost. Mohl jsem dvěma jmény jen naznačit, co považuji v současné literární teorii za živé: umění vytyčit hybné principy, které jsou hermeneuticky plodné. Ale řekl bych, že jednotlivé vyhraněné metody (bylo by možno jmenovat ještě celé desítky dalších) nejsou jednoduše přenosné do poloh nějak jinak konkrétně problémově determinovaných. Snad by bylo možno říci, že v současné teorii a estetice je živé to, co umíme pochopit a uchopit tak, aby nám to umožňovalo náš vlastní osobitý přístup k textu. Proto respektuji i dekonstrukci Derridovu, která má zvláštní sílu držet nás stále v jakémsi „bludném“ kruhu, ale která umí ukázat ničivost i plodnost takového kroužení kolem vytyčeného problému. Při studiu Derridovy knihy *L'archéologie du frivole*, kde jsou analyzovány zvláštní Condillacovy „výmyky“ z konvence klasické přírodovědy k sémiotice, jsem ztoulil podívat se detailně na některé naše osobnosti minulých časů z aspektu „archeologie frivolnosti“.

Wolfgang Iser (z kostnické školy) přestává důvěřovat mnohosti literárněvědných škol a koncepcí a je zaujat možností radikálně antropologizovat teoretický model. Vytyčuje velice plodný princip v podobě triády „reálné-fiktivní-imaginativní“, s kterou pracuje nejen teoreticky, ale také interpretačně strhujícím způsobem. Chce se odpoutat od všeho, co by nebylo zároveň založeno jak v literatuře, tak v člověku. Tato antropologizace literárněvědné problematiky je nepochybně inspirující a může mít řadu dalších podob. Zbývá otázka, co udělat s tím velkým dědictvím literárněvědných metod, jež byly vypracovány zejména v tomto století a zvláště v posledních desetiletích. Iser soudí, že to všechno je už vlastně předmětem historického zkoumání a že se nelze obejít bez podrobného studia všech už realizovaných přístupů. Jsem pro takové studium, jen bych neodsouval nedávné i dnešní školy, ale i školy dávnější (např. ruský formalismus) do oblasti specifického, víceméně historického zkoumání. Je tu stále příliš živo, než aby to byla už historie. Že ovšem práce s teoriemi není nic jednoduchého, to mi potvrzuje zvláště kniha Manfreda Franka *Co je neostrukturalismus* (Suhkamp 1983). Zejména žasnu nad tím, jak chce Frank přesně určit na rok hranici, kdy fenomén neostrukturalismu vstupuje na scénu. Frank to dělá doslova „scénicky“ v univerzitních přednáškách, kde přesně fenomény rozhraničuje, učí mezi nimi rozlišovat, vyvolává citlivost k posunům i spojitostem. Takhle živě by asi měly vypadat ony „historické“ analýzy, jak po nich volá Iser. Máme k dispozici velké bohatství literárně-teoretických projektů i systematick, které jsou nesporně nepřehlednou inspirací i pro konkrétní interpretace, jsouce ostatně také namnoze právě už interpretací.

Domníváte se, že existuje správná nebo jen adekvátní interpretace literárního textu? Nebo je možné připustit jakýkoliv výklad díla? Má mít při interpretaci převahu stanovisko vykladače – nebo bychom měli především respektovat doložitelné údaje textu?

Už jsem v souvislosti s interpretací Vančurova díla připomněl, že se v díle může některá jeho složka skrývat. Potvrdil jsem si to i na své knížce čapkovské, kde „skrývačky“ byly přímo sémantickou vrstvou při výstavbě řady textů.

Vzniká otázka, je-li takováto komponenta pokaždé údajem textu či nikoli. Nemusí právě třeba v tomto případě vykladač riskovat, že takovou složku vyprojektuje jako důsledek svého stanoviska? Byl bych spíše pro to, abychom textové údaje neabsolutizovali. Je mým nepřetržitým interakce mezi čtenářem a dílem (a interpret, vykladač je vždycky také nutně čtenář). Kladl bych důraz na pozici *objevování smyslu textu*. Tak třeba intertextualita se může na smyslu konkrétního textu podílet různě. Při interpretaci určité básně není nepodstatné, zda ji chápeme v kontextu dané sbírky či oddílu této sbírky, anebo zda ji umístíme do „spřízněné“ řady autorových textů nezávisle na konkrétních sbírkách. A jsou docela přirozené i tematické kontexty různých autorů, do nichž ten či onen text může vstoupit a být už také tím „spoluinterpretován“. Jsou to věci ovšem samozřejmé, ale šlo mi o to, abych podtrhl *aktivní účast interpreta na smyslu textu*. Provést matematicky přesnou interpretaci je často také žádoucí, zvláště pracujeme-li s verzologickými modely, s doložitelnými jazykovými danostmi atpod. To všechno ovšem už je zahrnuto do pojmu interpretovy aktivity: rozhodnout se pro přesnou deskripci textových „poměrů“ je také výslednicí našeho zápasu o smysl.

Čas od času si čtu v Bibli. Čtu si teď v pěti knihách Mojžíšových, abych si prodloužil velký zážitek z opery Mojžíš, ale i proto, abych lépe pochopil klíčové kulturní texty. Kdybych měl interpretovat jakékoliv místo v Pentateuchu, asi bych našel celou řadu jeho interpretací od ortodoxně židovských až po křesťanské i historické. Asi by mě však víc než otázky vytvářených norem a zákonů přitahovalo všechno, co se týká lítosti, slitování. Když si v nepřítomnosti Mojžíšově udělal izraelský lid zlatého býčka a začal se mu klanět, rozhodl se Bůh „tvrdošíjný lid“ jednou provždy zničit. Mojžíš ho chce od této pomsty odvrátit: *Upust' od svého planoucího hněvu. Dej se pohnout k lítosti nad zlem, jež proti svému lidu zamýšlíš*. Výsledek prosby je kladný: *A Hospodin se dal pohnout k lítosti nad zlem, o němž mluvil, zeje dopustí na svůj lid*. Kdybych chtěl ve své interpretaci vyložit povahu a smysl lítosti, o níž je tu řeč, musel bych asi mnoho úsilí věnovat právě studiu úlohy lítosti ve Starém zákoně. Byl bych nepochybně velice nevědomý, ale ne proto, že by mi text neposkytoval dostatek míst k tomuto motivu. Dostal bych se postupně do samotného centra významové výstavby Bible jako celku. Nechtěl bych postupovat nesprávným směrem, chtěl bych být adekvátní textu, nechtěl bych připustit jakýkoliv libovolný výklad lítosti. Nechtěl bych vycházet z žádného apriorního stanoviska k lítosti, protože takové by mi bylo těžko zaujmout. A chtěl bych respektovat veškerou složitost údajů textu. Musel bych se interpretace koneckonců především odvážit.

Jaký směr (jaké směry) z české (příp. slovenské) literárněvědné tradice může být pro dnešní teorii interpretace a interpretační praxi aktuální?

Když jsem se roku 1940 ocitl na vysokomýtském gymnáziu, přijel sem jednoho dne literární vědec z Prahy (bohužel si nepamatuji jeho jméno) a předvedl nám studentům v hodině češtiny, jak by měl vypadat strukturní rozbor textu. Utkvěl mi v paměti zřetel k mnoha složkám díla, systematickosti celého postupu, jistota, že text se této metodě vždycky poddává. Ještě hlubší však bylo setkání se strukturalismem, když roku 1941 vyšly Mukařovského Kapitoly z české poetiky I, II. Bylo to pro mne především *zjevení metody, která umí objevovat skryté souvislosti*. A gymnazijní setkání s Mukařovským se pak prohlubovalo návštěvami jeho přednášek po roce 1945 v Praze. Byl tu i Felix Vodička, jehož báječné Počátky krásné prózy novočeské mě fascinovaly, stejně jako už jeho stať Literární historie, její problémy a úkoly ve sborníku Čtení o jazyce a poezii. Přes všechny četné korekce, které jsem pak ve své vlastní práci s textem na strukturalismu vědomě i bezděčně prováděl, považuji řadu jeho principů za trvale živé. Každý, kdo chce dnes interpretovat text, měl by se také poctivě prokousat Mukařovským, celým naším strukturalismem. 60. léta pak dále strukturalismus prohloubila a ukázala možnost jeho dalších metamorfóz. Vznikaly statí a sborníky, které svou hodnotu neztratily ani dnes. Jinak bylo pro mě zdrojem radosti, když se najednou začaly zejména v 80. letech objevovat práce z pražského Ústavu pro českou literaturu. Vynořili se talentovaní lidé, kteří tak či onak pokračovali v strukturalistické tradici, byť šli za svým vlastním vytyčováním problémů. Dál pracovali i ti, kdo měli být umlčeni (Jankovič, Červenka, Sus aj.). Myslím si, že respekt k textu je položen do samotných základů našeho literárněvědného myšlení a že je zárukou dalších objevů. Že právě tahle „tradice“ nás propojuje s dnešním literárně-teoretickým, estetickým, filosofickým děním ve světě, je zcela zřejmé.

Učil jste na brněnské pedagogické fakultě a pak jste byl nucen dlouhá léta vyučovat na gymnáziu v Zastávce. Nedávno jste se opět vrátil na vysokou školu jako profesor FF MU. Všichni vaši žáci si vás chválí, jak jsem slyšel, jako vynikajícího učitele. Můžete něco říci o interpretační praxi na různých typech škol, jimiž jste prošel? Měla by být interpretace základem výuky literatury na školách?

Když jsem si počátkem 70. let excerpoval při denních jízdách ve vlaku Brno–Zastávka českou poezii, směřoval jsem k interpretaci určité básně a k ní jsem nacházel její „kontext“ v celém básnickově díle. Lákaly mě texty, které se nejvíce otiskly do mne a které měly hodně bohaté kořeny v celém básnickově díle. Když jsem si tu či onu interpretaci napsal (vznikla z toho nakonec už zmíněná skripta), zkoušel jsem si, co z toho je dostupné „gymnazijní duši“ mých žáků (i to jsem ve skriptech zaznamenal). Brzy se ukázalo, že velký básnický text se může stát motorem dialogu nad významovou výstavbou i nad realitou, k níž významy básně odkazují. Zaujal mě třeba prudký spor mých žáků o to, jakou moc má v našem životě maminka. Magické gesto matčiny lásky, které by mohlo hasit dávné požáry i utišit budoucí mořskou bouři, se promítlo jak do zkoumání způsobu, jakým to Holan ve své básni vyslovil, tak do obecnější otázky matčiny moci v našem životě. Jedna část třídy dávala Holanovi za pravdu, druhá část popírala matčinu moc, dosah její lásky. V dialogu se odrážela problematika rodiny v dnešním světě. Bylo pro mě vzrušující, jak báseň přesáhla do života a život vstoupil do básně. Tady začaly mé dialogy o textu a nad textem, ve kterých dnes pokračuji i ve vysokoškolských seminářích. Přirozeně se tu dialog posunul v povaze strukturní analýzy textu dál, víc se v něm odkazuje k filosofickým, estetickým, literárně-teoretickým souvislostem, detailně se zkoumá významový pohyb v jazykové a veršové výstavbě, sle-

dují se jednotlivé motivy, hledají se vztahy částí i celku. A v dialogu nad smyslem básně se dál prohlubuje aspekt ke skutečnosti, k existenciálním dimenzím člověka.

Uvědomil jsem si, že interpretace textu je v podstatě jeden a týž proces, ať ji koncipujeme jako vědeckou analýzu či jako esej, ať ji praktikují gymnazisté či studenti pedagogické nebo filosofické fakulty, ať probíhá veřejně nebo v intimě našeho obeznavání textu, ať je zcela uvědomělá, logizovaná, nebo ať je spíš jen záležitostí takřkajíc naší duše. To, co je všem způsobům osvojování textu společné, je něco, co bych rád nazval *respektem ke slovu, od něhož očekáváme sdělení něčeho podstatného*. To vůbec nevylučuje aspekt hry, dokonce ani aspekt nevážnosti nebo i jakéhosi nulového smyslu. Myslím si, že právě v tom podstatném je interpretace něčím lidsky relevantním. Není ničím pouze přidaným pro potřebu cvičení žáků v manipulování s texty. Ve škole má ovšem své zvláštní podoby, jako ostatně ve všech kontextech, do kterých vstupuje. Domnívám se, že interpretace má plné právo být základem práce s literaturou ve škole. Ovšem nikterak by už ze své podstaty neměla vytlačovat to, co lze nazvat – hodně široce – kulturní pamětí. Jestliže nás například interpretace výstavby Kunderovy Nesmrtelnosti vede k zasvěcenějšímu chápání smyslu této složité sémantiky, neobejdeme se bez obecnějšího filosofického zázemí, jako jsou třeba pojmy „existencialismus“ nebo „kafkovský model světa“.

Takže bych základy výuky literatury viděl jak v interpretaci textů, tak v dobré orientaci v teorii a v kulturních „univerzáliích“.

Je asi žádoucí, aby byla na minimum omezena potřebnost všeho ustrnulého a do „ofenzívy“ nastoupilo živé interpretační účastenství na konkrétních textech a dílech i živé pronikání do oněch literárněvědných, lingvistických, historických, filosofických pojmových dílen, bez nichž se v poslední instanci nemůže interpretace obejít. Je přirozené, že tato propojenost mezi konkrétní textovou interpretací a univerzálními aspekty kulturní paměti má poněkud jiný model na střední škole a jiný na univerzitě. Ale za podstatné bych považoval, že jde zde i tam o týž náš svět, i když jde ovšem o různou míru „zahuštění“ problematiky. Úloha matky v životě je v každé rovině „obtížnosti“ výkladu až šokujícím způsobem táž, ať o Holanově básni bude uvažovat záček, žák, student či univerzitní posluchač.

Ve spolupráci s brněnským rozhlasem jsme s posluchači češtiny FF MU v Brně konali interpretační semináře nad konkrétními texty (seminář měl od tří do sedmi účastníků, čas byl redukován na půl hodiny). I tady při změně podmínek šlo opět o „jedno potřebné“: dialog byl veden tak, že jsme od básní očekávali něco pro sebe i pro rozhlasové posluchače a že jsme dávali všechny umy i rozumy do služeb osvobozující funkce básně. Základní model objevování smyslu mohl při vši redukci dobře fungovat. O to by asi mělo jít při praktikování interpretačního modelu na všech „úrovních“: abychom se dotazovali textu na samu *závažnost slova*, ať už se budeme pohybovat v „osudové“ rovině, či v rovině hry, hříčky nebo nonsensu, a abychom skrze toto dotazování byli spojeni se skutečností, s existencialitou, s časem.

Univerzita Karlova v Praze – Filozofická fakulta**Katedra české literatury a literární vědy**

nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1

tel: 221 619 232

fax: 221 619 233

kontaktní e-mail: ceslit@ff.cuni.cz

website: <http://cl.ff.cuni.cz>

textová edice: [ViS]

Veškeré poznámky, připomínky, námítky, dotazy či vynechávky v textu hlaste na e-mail grant_kcl@centrum.cz.