



Jak učit poezii — revize výukových metod. Úvaha, jak vrátit básním rytmus, žákům vztah k poezii a učitelům sebevědomí*

Klára Čermochová

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav české literatury a komparatistiky
klara.cermochova@ff.cuni.cz

SYNOPSIS

How to Teach Poetry — A Revision of Teaching Methods: A Reflection on How to Restore Poetic Rhythm, Students' Relationship to Poetry, and Teachers' Self-Confidence

In this study I reflect on how poetry can be used to develop skills and knowledge related to the teaching of language and literature (e.g. phonetic, etymological and syntactic analysis, creative writing, vocabulary expansion, reading competence) as well as skills that go beyond this, such as creative collaboration, public speaking, confronting other points of view, recognizing linguistic manipulation and content emptiness, working with one's own voice, and exploring other art forms. I present basic pedagogical principles that can make lessons more effective, encourage students to engage with the material, and show them the value of their achievements. Most of these principles can also be applied to prose writing, second language acquisition, and creative writing lessons. Most of this paper is devoted to introducing specific learning activities. The first part discusses activities involving the poem as a whole, its atmosphere, and its historical and political context, as well as its vocabulary and images. The second part focuses on activities in which we work with fragments, breaking up the poem, tearing it apart, and examining it thoroughly to get closer to it. At the end of the practical part, I briefly discuss the principles of students' creative work so that this activity does not discourage them from their own experiments and make them think that they 'can't hear rhythm' or 'can't write poems'. Instead, well-chosen activities should build students' linguistic and creative confidence, and strengthen their positive relationship with poetry. My guiding principle is that we can only get to better know, understand, and enjoy poetry if we stop treating it like a precious piece of porcelain that we are afraid to approach, let alone pick up and use. However, I also believe that meaningful work with poetry requires not only courage and good pedagogical practices, but also a teacher's solid theoretical knowledge of phonetics, poetics, metrics, and the history of verse forms.

KLÍČOVÁ SLOVA / KEYWORDS

Didaktika; experimentální výuka; kreativní psaní; pedagogika; poetika; poezie; verš; výuka poezie / creative writing; didactics; experimental teaching; pedagogy; poetics; poetry; teaching poetry; verse.

DOI

<https://doi.org/10.14712/23366680.2025.2.4>

* Tento výstup vznikl v rámci programu Cooperatio, poskytovaného Univerzitou Karlovou, vědní oblast Literatura, řešeného na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

1. ÚVOD

Výuka poezie nepatří na základních a středních školách zrovna k populárním tématům. Žáci o poezii neprojevují velký zájem, „mnohým připadá nepotřebná, nesrozumitelná, nudná a odtažitá“, konstatuje například Jaroslav Vala (2013, s. 12).¹ Jak si ale týž autor dále všímá, „hlavním činitelem, který tuto situaci způsobuje, není většinou poezie sama o sobě a nejsou to ani žáci“ (tamtéž). To, k čemu žáci cítí odtažitost, totiž patrně není básnictví samotné, ale způsob výuky o něm. Což může přímo souviset s tím, že „sami učitelé se někdy záměrně vyhýbají poezii, a když už se jí ve škole věnují, k interpretaci básní přistupují bez záruky, že texty dokážou na žáky (za)působit“ (Jindráček 2024, s. 133–134).² Až na osvícené výjimky se tedy zdá, že poezie na školách nepatří k populárním tématům ani u žáků, ani u vyučujících samotných, protože učit (číst) poezii, tím spíše povinně, je těžké, riskantní a nevděčné.

Tato skutečnost mě před lety přivedla k přemýšlení o tom, jak učit poezii. Přesněji: jak ji učit smysluplně, zábavně, a přitom adekvátně její podstatě (a výukovým a výchovným cílům příslušných školních předmětů). Existuje vůbec způsob, jak ukázat dětem a dospívajícím cestu k básnické tvorbě? Jinými slovy, lze vůbec propojit posvátný, tajuplný, mystický, symbolický a vznešený prostor básnické tvorby se světem rozjívěných, kritických, znuděných a emočně nestálých a nezralých dětí a teenagerů? A je tím vhodným prostředníkem učitel, který sám poezii příliš nechte, je přesvědčen, že jí nerozumí, a obává se oslabení vlastní autority v případě, že by se projevila jeho nekompetence nebo neznalost (srov. Vala 2013, s. 12)?

Jsem přesvědčena, že takový způsob existuje, a že jich je dokonce velké množství. Téměř kontinuální kritika zavedených postupů školní práce s poezií, táhnoucí se už minimálně od konce 19. století (podrobně viz Hník 2014, s. 16–20), ostatně opakovaně připomíná, kudy cesty k efektivní výuce literární výchovy nevedou a kudy by naopak bylo dobré se vydat — jako by ji ale nikdo nevyslychal. Nejprůprirozenější mi tedy připadá zaměřit se alespoň na některé z těchto často opakovaných stížností a výtek a navrhnout postupy a aktivity, které budou deklarovaným cílům práce s poezií v rámci literární výchovy odpovídat lépe.

Za několik stránek se přesunu k praktické části textu, v níž navrhnu příklady vhodných pedagogických postupů a konkrétních aktivit. Ještě předtím ale shrnu ty kritické body, které se v hodnocení stavu práce s poezií v literární výchově vynořují opakovaně, a které sama považuji nejen za podstatné, ale také za řešitelné — a troufám si říci, že některé jsou řešitelné poměrně snadno. Navrhované výukové postoje se pak budou točit především kolem těchto hlavních témat, pozornost budu ale klást také na (z mého pohledu) zanedbávanou zvukovou, a především rytmickou stránku poezie a možnosti práce s ní. I o tom podrobněji dále.³

1 Tento Valův závěr cituje ve východiscích svého výzkumu výuky poezie nejnověji i Jindráček (2024, s. 132), který ho spojuje s podobnými závěry Jiřího Trávnicka (2017).

2 Odkazy na příslušné výzkumy tamtéž.

3 Pokládám za vhodné uvést jednu zásadní skutečnost: nikdy jsem neučila na střední ani základní škole. Popisované zkušenosti vycházejí z mých seminářů a workshopů pro budoucí i stávající učitele, ze zpětné vazby účastníků i kolegů, z výuky vysokoškolských studentů i účastníků různých popularizačních workshopů pro školy. Dále čerpám ze zkušeností



2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 TRADIČNĚ KRITIZOVANÉ ASPEKTY VÝUKY POEZIE

Začněme těmi rysy školní práce s poezií, které se v posledních dekáдах stávají opakovaně terčem kritiky. Ondřej Hník (2014, s. 48) si ve svém výzkumu například všimá, že autoři čítanek stále „pokládají spíše jednotlivé otázky než náměty k činnostem“, zatímco ve školských dokumentech komunikačně pojatá literární výchova „posouvá — alespoň na deklarované úrovni — těžiště předmětu od vědomostí k dovednostem“ (tamtéž, s. 16). Samostatnou kapitolou jsou pak úskalí typického „školského tázání“, v němž učitel předem vede „interpretaci“ určitým směrem a úkolem literární výchovy je odpovídat pokaždé na podobnou sadu otázek připomínajících hádanky (srov. Jindráček 2024, s. 249). Jinými slovy problém popisuje i Hník (2014, s. 32–33): „Až to skoro vypadá, že jediné, oč se v literární výchově usiluje, je interpretační klání, jehož vítěz se co nejvíce přiblíží oficiálnímu, zaručeně správnému výkladu literárního textu.“

Další trs připomínek se týká činností doprovázejících školské čtení uměleckého textu a jejich pořadí. Hník (2014, s. 49) například konstatuje, že „otázky, úkoly, náměty k činnostem bývají žákům pokládány až po četbě, ačkoli by si efektivní přístup zasloužil určité otázky položit před četbou a jiné během četby“. Kozmín (1997, s. 174) zase podotýká, že „[i]nterpretace není zdaleka konečnou fází práce s textem. V mnoha aspektech bývá také začátkem a podněcuje k další tvořivé práci, k přemýšlení o nových souvislostech.“ K tomu si dovoluji dodat — a na dalších stránkách se k tomu budu vracet, — že explicitní interpretační fáze tradičního střihu ani není dle mého přesvědčení nutnou součástí každé školní práce s poetickým textem. O tom ostatně mluví například také Jindráček (2024, s. 43), když připomíná Cullerův názor, že „interpretace“ může být nanejvýš jedním „z potěšení, které lyrika skýtá“, ale ne jedná se o nezbytný předpoklad setkání s poezií (srov. Culler 2020, s. 21).

Dalším neuspokojivým rysem dosavadní školní práce s poezií (i prózou), jehož kritika zaznívá u mnohých autorů, je malá pozornost věnovaná samotnému uměleckému textu a jeho čtení: „Především ve středoškolském literárním vzdělávání se v důsledku obsahové předimenzovanosti minimalizuje práce s literárním dílem / textem včetně reflexe a rozmluvy o přečteném“ (Hník 2014, s. 27). Jak Hník dále uvádí, „[t]ext se stále ještě nestal základem ani literárního vzdělávání na gymnáziu. Učitelé, jako by se obávali založit celé literární vyučovací hodiny na interpretaci textů, dokonce ani umělecký text v hodinách literatury pravidelně nepoužívají“ (tamtéž, s. 22–23, zde cituje výzkum Radvákové 2012, vyšlo 2015).

Výčet uzavřu velice rozšířeným jevem týkajícím se přímo poezie samotné. Jindráček (2024, s. 17) ho popisuje takto: „hodiny literatury jsou nejen v českých, ale i zahraničních školách poznamenány neodůvodněným ostychem, či přímo ‚strachem před

s vedením seminářů o poezii v rámci češtiny pro cizince a také z dlouholeté práce s dětmi a mládeží mimo obor. Účastníci mých seminářů a workshopů, kteří zkoušeli dané aktivity se svými třídami, je hodnotili jako užitečné, proto si troufám je předložit širšímu publiku i touto formou. Soustavná zkušenost základno- a středoškolského pedagoga mi nicméně chybí. Budu proto vděčná za každou další připomínku či zpětnou vazbu z praxe.



poezií“.⁴ Vala (2013, s. 12) s odvoláním na Bentonovy publikace píše, že „učitelé často poezii nechtou, ve výuce se jí obávají a vyhýbají“, Eliška Härtelová (2023, s. 69) zase zmiňuje soustředění některých popularizačních příruček na „otázku, jak překonat studentský strach z básní“.

Když tyto náměty shrneme, hesly budoucí podoby školské práce s poezií by tedy mohly být (mimo jiné): *méně učitelských otázek s očekávanou správnou odpovědí, více podnětů k rozmanitým činnostem, pryč s úkolem „uhodni učitelovo chápání básně“, více smysluplných přípravných úkolů před četbou i během ní, dále zaměření na samotný umělecký text a jeho tiché i hlasité čtení, a v neposlední řadě: přestaňme se bát poezie!*

K těmto heslům bych sama za sebe přidala ještě jedno: *vezměme v potaz sémantiku formy*. Tento bod se nikde v kritikách nevyskytuje, přestože dosavadní vzorové interpretace a analýzy básní pro školy podíl veršové formy a rytmu takřka opomíjejí,⁵ a to i v případech, kde metrická a rytmičká stránka díla zásadně ovlivňuje jeho působení, vyznění a smysl. Dovolím si tedy věnovat této problematice samostatný oddíl.

2.2 TRADIČNĚ NEKRITIZOVANÉ, ALE ZÁSADNÍ A SYSTEMATICKÉ OPOMÍJENÍ SÉMANTIKY FORMY

Kritika mechanického vyhledávání určitých formálních rysů v básni se opakuje často. Hník (2014, s. 47) např. píše: „pozornost mnohých čítanek i učitele směřuje [v případě poezie] spíše k formální stránce textu: počet veršů, strof a druhy rýmů, veršové schéma.“⁶ Často naopak chybí otázky typu: *Je ti básnička blízká? Jestliže ano, čím je ti básnička blízká/povědomá? Jak se ti básnička líbila? [...]*. Stejně jako další autoři oprávněně kritizuje samoučelnou práci s textem zakládající se na pokynech najdi, vyjmenuj, spočítej atd. (srov. např. Jindráček 2024, s. 24).

Obecně souhlasím s názorem, že úkol typu *Uveď v díle dva příklady metafor* nemá sám o sobě valný smysl ve směru k lepšímu poznání poezie, a vcelku ani k jiným cílům literární výchovy (jako například literární gramotnost či rozvoj představivosti), natož aby pomohl u žáků budovat kladný vztah k poetické tvorbě.

Nesouhlasím tím ale automaticky s cestou, která je mnohdy nabízena jako řešení, resp. alternativní a lepší varianta — resignovat na povrchní (a vůbec jakékoli) vyhledávání a popis izolovaných, především formálních prvků textu a vydat se cestou sémantické analýzy. Problém totiž evidentně nespočívá v dilematu, zda se zaměřit na formální, rytmičskou, sémantickou, literárněhistorickou či faktickou stránku textu, ale v tom, k čemu dané odpovědi použijeme, do jaké diskuse je rozvineme, s čím je propojíme, proč jsme se na ně ptali.

Odvracení pozornosti od formálních rysů díla a příklon k sémantické analýze (bez zahrnutí této složky) vnímám jako cestu od jednoho extrému ke druhému, jako po-

4 Tento strach je zde podrobněji popsán a zachycen v mezinárodním kontextu, kde má dokonce svůj vlastní název: *metrofobie* (srov. Jindráček 2024, s. 17).

5 O čestných výjimkách bude řeč za chvíli.

6 Konkrétně určování veršového/metrického (nikoli rýmového) schématu se může zdát jako samoučelná formální aktivita. O tom, co může do interpretace přinést, se rozepisují dále, na tomto místě jen upozorním, že jde o poměrně obtížnou disciplínu, se kterou se potýká ještě studenti bohemistiky na vysoké škole a velmi pravděpodobně i většina učitelů.



pření či nepochopení toho, že tzv. formální rysy básně na různých rovinách básně mají těsné vztahy k významům slov a slovních spojení, a že smysl celého díla spoluurčují tyto dvě (částečně se prostupující) základní kategorie vlastností básně. Opomíjí se tu jak veršová forma (volný/vázaný verš, pravidelně/nepravidelně rýmovaný či nerýmovaný, rozdíly mezi metry, tradiční historické formy), tak často rytmus samotný a jím vytvářené očekávání a napětí. To jistě souvisí i s tím, že básně jsou mnohdy interpretovány na základě tichého čtení, nikoli v jejich zvukové formě, v níž by rytmus vystoupil do popředí a která nesporně stojí u kořenů básnictví vůbec — a například Culler rytmus spojuje nikoli jen s podstatou verše, ale dokonce lyriky: „lyrikou míním verše, tedy verše, v nichž zásadní roli hraje rytmus“ (Culler 2020, s. 10; cit. též in Jindráček 2024, s. 39).⁷

Návrat rytmu a zvukové podoby poezie do centra setkávání se s básní není těžké si představit a v praktické části textu nalezneme čtenář četné aktivity, které s rytmickou a obecně zvukovou stránkou básně pracují. Chtěla bych ale přiblížit, jak si představuji zapojení „versologického zřetele“⁸ do celkové interpretace básně.

Uvedu několik příkladů z Kožmínovy *Interpretace básní* (odkazuji na vydání z roku 1997), protože jde o publikaci, na kterou novější autoři v dobrém odkazují jako na vzor interpretační praxe, a přitom v ní zmiňovaná rovina prakticky chybí — ke zjevné škodě zvláště u některých básní.⁹

Tak například v interpretaci Tomanovy *Melancholické pouti* mluví Kožmín o motivech zvuku a rytmu a o tom, že „báseň nejen o zvuku a rytmu mluví, ale sama také zvukem a rytmem je. [...] Tomanova poezie zvukovou instrumentaci vyhraňuje k maximum, je rytmická, můžeme-li to tak říci — až do křeče a písně“ (tamtéž, s. 25). Dál už

7 Culler — jak upozorňuje Jindráček (2024, s. 43) — při svém promýšlení lyriky uvádí, že „[uvedené typy textů] jsou tedy typem básní, v nichž se narativně podané události podřizují prezentu lyrického vypovídání a které dosvědčují, že pokusy o stanovení toho, kdo v těchto básních promlouvá, nemají pro čtenáře zdaleka takový přínos jako pozorné vnímání a oceňování jiných, zejména rytmických kvalit poezie. Pátrání po konkrétních pohnutkách fikčního mluvčího může podle Teorie lyriky naopak způsobit, že nejnápadnější rysy a hodnoty lyrických básní, které v běžných mluvních aktech nenalezneme — rytmem či zvukovým uspořádáním počínaje, a intertextovými vazbami konče —, se neprávem ocitnou na okraji čtenářova zájmu, nebo dokonce zcela uniknou jeho pozornosti“ (komentář ke Culler 2020, s. 40–47).

8 Tímto pojmenováním rozumím pozornost ke strukturním, veršovým, metrickým a rytmickým aspektům díla a jejich sémantice, tj. jednak k oné historické, žánrové a regionální „příchuti“, kterou s sebou určité formy nesou, a rovněž k jejich aktuálnímu vztahu k ostatním složkám básně.

9 Tato absence je zarážející vzhledem k autorovu vlastnímu komentáři v oddílu „K čemu potřebujeme lyriku“: „Konkrétně ukazujeme, jak lyrika specificky organizuje jazyk. [...] 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“ (Kožmín 1997, s. 151). Po tomto obecném úvodu bychom čekali konkrétní příklady a vysvětlení, které objasní rozličné funkce veršové stavby v básni, podstatu rytmického impulsu či vztah a napětí metra a jazyka, metra a rytmu. Autor však téma už dále nerozvíjí.



ale autor rozebírá hláskovou instrumentaci básně, zatímco technická podstata rytmu nebo oné zmiňované písňovosti nám zůstává zatajena. Přitom je báseň z roku 1906 psána v pravidelném čtyřstopém rýmovaném jambu, což je významná změna oproti nerýmovanému volnému verši dekadence a symbolismu, který ovládl českou poezii přibližně jen o deset let dříve. Právě Tomanova generace se svým návratem k vázanému verši je přehradou mezi první a druhou fází českého volného verše (podrobněji Červenka 2006, s. 295–297), a pokud navíc Tomanova báseň z této doby směřuje naši pozornost k rytmu a zvuku, považovala bych za prospěšné, ba žádoucí, vzít při interpretaci zcela konkrétně v úvahu i stránku rytmu a verše.

Přímo křiklavé je opomenutí formální stránky verše v rozboru Neumannovy básně *Jitřní* z doby první světové války. Dílo je zde interpretováno s ohledem na svou intertextualitu, polaritní výstavbu a základní motivické trsy. Najdeme tu postřeh: „Všecko je tu rozloženo až symetricky přesně, vše je zbaveno imprese, vše má důmyslně stanovené polarity. [...] Ale každá vycizelovanost chce být v Neumannově poetice opět zrušena. [...] Neumann potřebuje jako protiváhu improvizací“ (Kožmín 1997, s. 34). Co už ale řečeno (a tedy patrně ani povšimnuto) není, je fakt, že tato charakteristika se zřetelně odráží ve veršové výstavbě básně — ta je totiž psána na první pohled nepravidelným veršem, s velkými rozdíly v délce jednotlivých řádků, ale bližší analýza odhalí tvůrčí variace na alexandrin, maskovaný mj. rozdělením některých veršů na dva, ale i použitím jeho specifické varianty (s ženským zakončením prvního poloverše).

Mohli bychom pokračovat Kožmínovou interpretací Mikuláškovy básně *Žena — kamínek* z roku 1983, která je navzdory své době psána v jambu (ovšem různostopém). Je to specifikum této básně? Sbírky? Autora? Kožmín (tamtéž, s. 117–126) si tuto otázku nepokládá a metrické vlastnosti básně i přes značný rozsah tohoto rozboru nechává zcela stranou.

Výčet uzavřeme Skácelovou básní *Mitmem*, také z počátku 80. let, kde má první strofa pečlivě komponovanou, průzračnou jambickou strukturu, již náhle naruší první verš druhé strofy: „Mítmavo“. Stačí jeden kraťouchký verš a jambická struktura je v troskách... O daném slově a jeho význačném postavení v básni je psáno široce (tamtéž, s. 127–130), ovšem že se toto postavení odráží i na rovině metra a rytmu, opět zmínka chybí.

Jak je vidět, znalosti o principech klasické veršové struktury nejen že mohou účelně obohatit interpretaci básnických děl (přesněji by měly být její nedílnou součástí), ale navíc neztrácejí svůj význam s nástupem volného verše na konci 19. století a využijeme je leckdy i při interpretaci poezie napříč celým 20. stoletím. I když Kožmín otevřeně deklaruje, že ve svém pojetí interpretace klade důraz na sémantiku textu (tamtéž, s. 152), není to pro mě dostatečný důvod, aby k jiným rovinám — zvláště pokud jsou pro interpretaci významné — nepřihlížel.

Abych nezůstala u jedné publikace, okomentuji ještě zastoupení této roviny v patrně nejnovější monografii zaměřené na výuku básnictví, Jindráčkové *Jak se učí poezie* (2024). Obsah slibuje dvacet stránek k tématu „Efekty verše a rytmu“, což se může zdát jako kapitolka, kterou hledáme, než zjistíme, že — kromě zmínky o Eagleově (1992, s. 94) tematickém textu v poznámce pod čarou — se téměř celý oddíl točí kolem Hrabalovy *Příliš hlučné samoty* a několika textů na pomezí verše a prózy. Jako by verš přinášel danou rytmickou hodnotu jen tím, že je veršem, a jeho další rozlišení by



už nebylo třeba brát v potaz. Sémantika konkrétních forem (především meter nebo např. strofických a jiných tradičních forem), vztah metra a rytmu, rytmický impulz nebo protiklad volného a vázaného verše — to vše zůstává mimo dosah nadějně pojmenované kapitolky. Nikde jinde v knize už se tato problematika teoreticky neřeší.¹⁰

Ani v Hníkové knize *Didaktika literatury: výzvy oboru* (2014), v níž je kritice stávajících postupů i učebních materiálů věnován značný prostor, nenajdeme žádnou zmínku o potřebnosti zapojení dané roviny do interpretace či její využití pro další práci s poezií. Pro úplnost však dodávám, že tato práce je věnovaná výuce literatury jako celku, a téma samotné poezie je v ní tedy zastoupeno méně.

Situace však není v tomto ohledu neutěšená zcela. Jedním z autorů výukových materiálů pro literární výchovu na středních školách je Robert Kolár, který je mimo jiné členem Versologického týmu na AV ČR. Své vzdělání teoretika verše zúročil mnohokrát právě i ve výukových a popularizačních materiálech. Pro názornost, jak se dá toto hledisko zapojit do celkové interpretace básně (aniž bych tím zároveň říkala, že to je jeho jediné využití), uvedu úryvek z Kolárovy ukázkové interpretace Auředníčkových *Zlatých labutí* z knihy *Interpretace textů (nejen) ke státní maturitě* (2010):

Exkluzivitu vykazuje také výběr metra básně. Jedná se o šestistopý jamb (na sudých slabikách verše je tendence umisťovat přízvuk, kdežto na lichých slabikách nesmí stát přízvuk víceslabičného slova) s cézurou po šesté slabice (tj. na šestou slabiku verše spadá konec slova, a verš se tak pravidelně dělí na dva půlverše) — alexandrin. Původní vlastí alexandrinu je Francie [...]. Masové rozšíření alexandrinu ve Francii vedlo k tomu, že je francouzskými čtenáři vnímán jako verš poměrně obyčejný, bezpříznakový. Nikterak ale u nás. [...] jeho užití v české poezii je spíše epizodické a většinou se pojí s odkazem na jeho původní vlast, Francii [...]. Domácí inspiraci v Auředníčkově užití alexandrinu bychom snad mohli nalézt v Máchově Máji, kde se alexandrin relativně hojně vyskytuje (srov. také máchovský obraz láskou opilých hvězd pršících do jezera [...]). Máchovský alexandrin se ovšem od Auředníčkova v mnoha ohledech liší (Ibrahim [Kolár] 2010, s. 71).

U velké části básní je ku prospěchu interpretace obrátit pozornost také na stránku verše, jsou ale díla, kde se bez znalostí a zohlednění veršové stránky skutečně neobejdeme — resp. neměli bychom se obejít. Jedná se o texty jako Polákova *Vznešenost přírody* (časoměrný úvod a sylabotónické pokračování), Kollárova *Slávy dcera* (taktéž), *Máj* (rafinovaně sémanticky využitá polymetrie a některé konkrétní historické formy, zejm. alexandrin), Čelakovského *Ohlasy písní ruských* (nápodoba tónického verše ruských bylin), ale i díla ze 20. století: Nezvalův *Podivuhodný kouzelník* (předzpěv v přízvukném hexamtru) či Tomanovy *Měsíce* a *Sluneční hodiny* (básně umně

¹⁰ Určitou výjimku můžeme vidět v praktickém komentáři k hodině, v níž mají žáci zrapovat úryvek básně Václava Hraběte, což je sice aktivita inovativní, ale „místo aby žáci opakově získávali zkušenosti s různými variantami hlasového ztvárnění veršů (s obměnami tempa, intonace frázování, síly či barvy hlasu) a zjišťovali, jak se tato modulace řeči podílí na účinku, na proměnách smyslu a působivosti básnického textu, chápou uvedené činnosti jen jako příležitost k rozptýlení školní nudy a mají pramalou šanci poznat, jak (a zda vůbec) tyto aktivity souvisejí s literární výchovou“ (Jindráček 2024, s. 163).



kombinující možnosti volného i metrického verše, pravidelného rýmu i nerýmovanosti, a využívající napětí větňého a veršového členění). A v tomto výčtu bychom samozřejmě mohli pokračovat.

My ale výčet na tomto místě ukončíme, stejně jako obhajobu nutnosti pracovat při interpretaci i s veršovou a rytmičnou stránkou básně (a tuto rovinu vůbec umět objevit, analyzovat a vztáhnout k ostatním rovinám), protože toto téma se bude i tak vracet v konkrétních zásadách a aktivitách. Před praktickou část textu je však potřeba předsunout ještě poslední bod, rozvíjející otázku, kterou si musíme s plnou vážností položit ještě předtím, než se rozhodneme s poezií ve škole vůbec začít.

2.3 PROČ VLASTNĚ UČIT POEZII?¹¹

Máme-li úspěšně a smysluplně uvádět žáky do světa poezie, je nezbytné, abychom byli přesvědčeni, že mluvit a učit o poezii smysl má. Nemíním tu všeobecné přitakávání názoru, že poezie je nedílnou součástí historického literárního a kulturního bohatství, ani souhlas s tím, že básnická tvorba je cenná sama o sobě a mnoho poetických textů má nespornou, ba nesmrtelnou uměleckou kvalitu. Míním to, nako-lik jsme přesvědčeni, že životy dětí a mladých (a koneckonců i dávno dospělých) lidí mohou být jiné, a chtělo by se říci lepší, pokud budou mít tuto příležitost potkávat se s poselstvím poezie různých dob a možnost ji prožít, osobně poznat, a zvnitřnit si ji. Práce s poezií ve škole nám totiž může přinášet nejen uspokojení, ale může překvapit i bohatými plody v oblastech, které by nás na první pohled možná nenapadly. Vůbec tím neříkám, že tyto schopnosti a zkušenosti nelze získat v jiných předmětech nebo prací s jinými než veršovanými texty. Chci tím jen upozornit na to, že když rozšíříme rejstřík výukových aktivit a didaktických přístupů k poezii, může nám práce s poezií přinést mnohem více.

K čemu tedy může vyučujícím a žákům práce s poezií posloužit? Připustíme-li i méně konvenční práci s básnickými texty, může našim žákům i nám tento přístup přinést například:

- zážitek možností a limitů vlastního hlasu a zlepšení obecně rétorických schopností,
- citlivost pro vnímání rytmu, rytmickou koordinaci ve smyslu koordinace vlastního těla, souhry těla a hlasu, nebo rytmické koordinace ve skupině,
- porozumění základům fonetiky, etymologie a syntaxe (a to nejen v rodném jazyce), včetně poslechové analýzy,
- vnímání síly slova, jemných nuancí jeho významu a proměny obojího při změně kontextu,
- vnímání a schopnost aktivního vytváření abstraktních struktur, ornamentu a vizuálního či pohybového rytmu (tedy nejen rytmu vytvářeného zvukem),
- zcitlivění k jazykové manipulaci či obsahové prázdnotě (tak potřebné v realitě politických a komerčních textů),

¹¹ Tuto otázku si položilo již mnoho badatelů přede mnou. Další odpovědi na ni najde čtenář například u Zdeňka Kožmína (1997, s. 149–151: *K čemu potřebujeme lyriku*) či Ondřeje Hníka (2014, s. 11–14: *Důležitost vzdělávacího předmětu*).



- přirozené otevření debaty o sociálních, politických, intimních či kontroverzních tématech nebo jiných důležitých otázkách, o nichž dospěli s dospívajícími neradi mluví (ke škodě obou stran),
- formulování vlastního názoru a konfrontování se s jinými názory,
- zkušenost dvojí a vícere pravdy, zkušenost subjektivního vnímání skutečnosti, které se může rozcházet s objektivní realitou i vnímáním jiných; otázku obhajitelnosti, adekvátnosti a autentičnosti pocitů (vlastních i cizích),
- objevování a zažívání jiných funkcí jazyka než jen té prostě sdělovací, objevování hodnoty nevyslovitelného, nevysloveného, nejednoznačného, naznačeného a zamlčeného,
- výchozí bod k poznávání konkrétních historických událostí skrze jiné médium než věcný, zdánlivě objektivní výčet dat a popis událostí.

Mohli bychom pokračovat, ale pro představu to postačí. Hlavní myšlenkou tohoto výčtu je přesvědčení, že *s pomocí poezie nemusíme vždy vyučovat o poezii*. Že primárním cílem nemusí být hlubší poznání konkrétního díla, autora či literárního směru, případně osvojení si nějakého technického nástroje pro psaní či interpretaci textu, ale že máme svobodu použít básnické texty i k jiným účelům, abychom z toho nakonec těžili jak my vyučující, tak naši žáci a studenti. Mohlo by se zdát, že tím kategoricky odmítám sémantickou interpretaci textu a vedu zájem a pozornost studentů od uměleckého textu pryč. Není tomu tak, pouze se vymezuji proti tomu, že sémantická interpretace má mít ve školní práci s poezií ústřední místo, případně že je vhodné celkovou interpretaci začínat. Jsem přesvědčena, že pochopení a prožitek básně může přijít i jinými, méně přímými cestami, a může nám například i vyvstat z „vedlejších“ aktivit. Sdílená lidská zkušenost ostatně říká, že věci najdeme často až tehdy, začneme-li hledat něco úplně jiného. A opakovaně se přesvědčuji o tom, že některé aktivity, směřující zdánlivě mimo samotný text básně a jeho smysl, mohou žáky a studenty oklikou dovést k očekávaným výsledkům výuky českého jazyka a literatury¹² lépe — a hlavně bez zbytečného a kontraproduktivního ostychu — než tradiční sémantická interpretace básně.

Je pro mě klíčové, aby postupy a aktivity, které navrhuji, nevyžadovaly po učitelích a žácích „talent interpretace“.¹³ Neměly by být závislé na tom, zda má čtenář (učitel/žák) pocit, že básni dostatečně rozumí, že ji dokáže interpretovat a vysvětlit nebo dokonce uhodnout její zašifrovaný význam. Tento znervózňující, často ve vzduchu visící požadavek, živěný zkušenostmi se skutečně nebo zdánlivě hlubokomyslnými

¹² V Očekávaných výsledcích učení u žáků 9. tříd najdeme například tyto požadavky: *Žák prohlubuje svoje porozumění uměleckému textu (dílu), [...] V úhrnu se tak dobírá hlubšího poznání a pochopení obsahu textu (díla), [...] uvádí představy a myšlenky, k nimž ho dílo podnítilo*, atd. Podle Český jazyk a literatura — Revize RVP: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/jjk/cjl>.

¹³ Na druhou stranu předpokládám u učitele, zvláště učitele českého jazyka a literatury, patřičnou (a průběžně budovanou) sečtělost, rozhled po literárním i neliterárním světě, a rovněž jazykový cit, stejně jako určitou dávku kreativity a odvahy zkoušet nové výukové postupy. Rytmičké cítění a citlivost sluchu budou pedagogovi k užtku také, ty je ale možné z velké části natrénovat.



interpretacemi (a přeinterpretacemi) textů, s nimiž se nelze ztotožnit a které nevytíhují vlastní zážitek z četby, je totiž dle mého soudu největší překážkou budování přirozeného zájmu o poezii u učitelů i žáků.

Dovolím-li si přirovnání vykračující zcela mimo okruh odborného textu, své přátele také většinou poznáváme postupně, tím, že vnímáme jejich chování v nejrůznějších situacích, pozorujeme je a vcházíme s nimi do interakcí. A podle mého názoru se vztah k básnickým textům a jejich hlubší pochopení může budovat právě tak — včetně toho, že někdy půjde o lásku na první pohled.

2.4 JAK TEDY UČIT POEZII?

Nevyvinula jsem žádnou novou metodiku, nenabízím ucelený přehled didaktických postupů. Spousta rad už byla napsána a některé jsou opravdu užitečné, i když řada z nich původně ani nebyla zamýšlena pro práci s poezií. Mým záměrem je nastínit širší možnosti, kterou máme k dispozici, a připomenout a vyzdvihnout pedagogické postupy, které se mi zdají přínosné z hlediska výše popsaných nedostatků školské práce s poezií. Zároveň vybírám ty, které jsou užitečné pro podporu motivace a atmosféry ve skupině, což je základ, bez něhož se neobejdeme — obzvláště u tak osobního, leckdy až intimního tématu, jakým je poezie.

V následujících částech textu se budu věnovat nejprve obecným pedagogickým principům, vhodným pro práci s poezií, a poté konkrétním výukovým aktivitám, včetně smysluplného pojetí vlastní tvorby. Ačkoli popis konkrétních výukových činností na první pohled vybočuje z žánru odborné studie, vnímám ho jako nedílnou součást svých teoretických úvah, protože tyto aktivity na ně přímo navazují a přispívají k rozvoji zmiňovaných oblastí. Zároveň jejich zařazením chci dodat určitý návod, a s ním i sebedůvěru učitelům, pro které práce s poezií ani experimentální výukové postupy nejsou intuitivní a obecné příručky jim v tomto směru příliš nepomáhají.

Než se přesuneme k této praktické části, budiž řečeno, že modelovou skupinou, k jejíž výuce jsou tyto postupy zamýšleny, je klasická školní třída nebo její část na druhém stupni ZŠ a na SŠ. Po konzultacích s kolegy pedagogy z různých sfér (i zemí) mohu ovšem dodat, že tato uvažovaná skupina se dá rozšířit i na univerzitní studenty či frekventanty kurzů tvůrčího psaní, a při troše kreativity lze nejen uvedené pedagogické principy, ale také řadu popsaných aktivit uplatnit například i ve výuce cizích jazyků (především ve vyšších ročnících), ve výuce filozofie, dějepisu, občanské výchovy, hudební, výtvarné nebo dokonce tělesné výchovy¹⁴ — toto širší využití je samozřejmě jednodušší na školách, které dané předměty nemají striktně nebo dokonce

¹⁴ V tomto směru mě zaujalo současné pojetí pohybové výchovy v britském, konkrétně velšském státním školství. Ze svých zkušeností z března–května 2025 mohu konstatovat, že pohybová výchova zde má — ve srovnání s tradičním pojetím českého školního tělocviku — mnohem blíže k hudbě, rytmice a vědomému prožívání vlastního těla, a kromě tréninku celkové koordinace pohybu je tu dbáno také na estetickou stránku pohybu či jeho symbolické významy (ztvárnění hudby pohybem, reakce na změny tempa či hlasitosti, předvádění abstraktních či konkrétních pojmů pohybem a postojem). Ona *physical education*, „fyzická výchova“, zde tedy zdaleka nemá jen sportovní rozměr (ostatně i u nás se předmět jmenuje *tělesná výchova*). Do tohoto kontextu by práce s poezií přirozeně zapadala.



vůbec oddělené. Tento široký záběr je také důvodem, proč v dalším textu používám synonymně označení *žák* a *student*.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 PEDAGOGICKÉ PRINCIPY

Posuňme se tedy k vybraným pedagogickým principům (které ke konci přecházejí v principy didaktické; pro náš momentální účel ale není tento rozdíl podstatný). Jde o příklady dobré praxe, postupy vyzkoušené mnou či mými kolegy nebo studenty. Lze je aplikovat poměrně snadno na rozmanité typy výukových aktivit a různou látku. Připomínám, že se nejedná o žádné převratné objevy — spíše jsou to principy buď pro naše záměry vyložené vhodné, nebo, ke škodě věci, často přehlížené.

Zvláště ve větším kolektivu může být výhodné zadat úkol **dvojici či skupině**, nikoli každému žákovi zvlášť (lze ovšem přihlídnout k přání jednotlivých žáků, vyhraněným sólistům tento postup nutit nemusíme, alespoň ne např. při vytváření uměleckého díla). Kromě posilování vztahů ve třídě a sociální kompetence žáků připomeňme i motivační stránku takové činnosti — spoluprací ve skupině může vzniknout dílo/řešení, které převyšuje úroveň, jakou by zvládli mnozí žáci sami. Tento postup je možné stejně dobře uplatnit také při diskusích. Ne každá debata musí být hned celotřídní — v menších skupinách, bez přímého dozoru učitele, se více žáků dostane ke slovu a je větší šance, že se osmělí i váhavější členové. Všeobecná diskuse potom může, ale nemusí být další fází seznamování se s tématem.

Jedním z výsledků různých aktivit může být umělecké dílo, výtvar — báseň, obraz, divadelní scénka, secvičená rytmická sekvence, graficky zpracovaný text a leccos jiného. Tento výsledek dělá z autora (skupiny autorů) umělce a **umělec potřebuje uznání**. Pokud tedy zadáváte kreativní úkol, dbejte na to, aby mohlo být vzniklé dílo adekvátně představeno a oceněno — obrázky pověste, pro divadelní, recitační či hudební výstupy zajistěte vhodné prostředí, texty (po dovození autorů) přečtete nebo nechte přečíst nahlas, případně zprostředkujte širší publikum — představení jiné třídy, na školní besídce, prezentace v ročence, na chodbách atd. Neznamena to samozřejmě nekritické vychvalování každé odbyté malůvky ani zahanbující prezentace výtvarů proti vůli jejich autorů. Měli byste ale dát najevo, že při zadání konkrétního úkolu skutečně stojíte o výsledek (aniž byste o něm měli příliš konkrétní a svazující představu) a v budoucí autory vkládáte důvěru, že se úkolu zhostí se vši zodpovědností.

S kreativním (nebo jakýmkoli otevřeným) zadáním a nutností jeho prezentace souvisí jeden důležitý faktor — **čas**. Víme, že pro úspěšné zvládnutí takových úkolů ho žáci potřebují dost. Další čas, opět poměrně značný, zabere prezentace výsledků. Domnívám se ale, že je velkou pedagogickou chybou ve jménu efektivity vynechat prostor na předvedení výsledku nebo prezentovat jen některá díla. Někteří vaši žáci si mohou pamatovat i dlouhá léta pocit z toho, že *byli*, nebo naopak *nebyli*, mezi vybranými. Proto doporučuji vyhradit na obě části — tvůrčí i prezentační — **dostatek prostoru** a s tímto časem počítat už při tvorbě příprav. Stejně tak je dobré dát alespoň občas prostor i dalším „**zdržujícím**“ aktivitám — dlouhým debatám nejen o literatuře samotné (klidně v několika fázích: samostatné přemýšlení, skupinová



a celotřídní diskuse), experimentům s rytmem a pohybem, různým metodám seznamování s touž básní atd.

Dalším výrazným zpomalením výuky bývá aplikace zásady „**každý lépe pochopí teorii, má-li možnost si ji vyzkoušet v praxi**“. I zde jsem přesvědčena, že čas věnovaný praktickým a tvůrčím aktivitám se bohatě vrátí; navíc témat, u kterých lze něco v praxi vyzkoušet, je překvapivě mnoho. První nám na mysl přijde patrně zadání „vyzkoušejte si sami napsat báseň“. Tím ale nejsou možnosti zdaleka vyčerpány, nehledě na to, že samostatné psaní básně ve výuce má svá pravidla, ke kterým se vrátíme později. Ve vysokoškolské výuce často používám skládání dvojverší či čtyřverší pro pochopení daného veršového útvaru (jamb, daktyl, alexandrin, hexametr, sylabický verš atd.), na nižších stupních může jít o text coby imitaci jiné básně, práci s rýmovými schématy, ale i ilustraci k básni, fonetické hříčky, experimenty s rytmem v grafické, zvukové nebo pohybové rovině, psaní dobovými nástroji či fonty nebo třeba o „ediční“ přípravu básnické sbírky.¹⁵ Nejen, že podobná zkušenost pomůže si danou látku zapamatovat a pochopit, žáci pravděpodobně budou také víc dávat pozor.

Ke snadnějšímu zapamatování a větší atraktivitě výuky mohou přispět rovněž **hmotné předměty**, ideálně takové, kterých je možno se dotknout nebo je přímo použít. Nemusí přitom jít o žádné speciální pomůcky — je možné donést dobový klobouk nebo šperk, charakteristickou květinu či cizokrajný suvenýr, zapálit svíčku nebo nechat kolovat první vydání sbírky (autenticky vonící). Výhodou je, že i když se předmět vztahuje k vybranému textu/autorovi/směru jen volně, jako pomůcka k zapamatování poslouží výborně. Stačí tedy zapátrat ve vlastní domácnosti nebo požádat kolegy z jiných předmětů (například v kabinetu zeměpisu, biologie či výtvarné výchovy se jistě nějaký zajímavý artefakt najde). Stejný účel plní i dvojrozměrné **vizuální podněty** — obrazy a grafická díla, fotografie autora, dobové ilustrace, mapy, obálky knih atd. Efekt přitom mají i úplné drobnosti — při čtení textů a probírání látky pomůže jakákoli vizuální opora, kterou s daným tématem spojíme.

Po důrazu na vizuální, popř. hmatové či čichové stimuly se však zákonitě musíme zastavit u roviny pro poezii obzvlášť klíčové — u oblasti zvuku, a to v podobě pasivní (poslech) i aktivní (hlasový a obecně zvukový projev). Poezie je od nejstarších dob primárně **orální formou, založenou na zvuku a rytmu**. Pokud tedy většinu času pouze debatujeme nad psaným textem o tom, co znamená který obraz, symbol a metafora, a nakrásně i pokud se teoreticky a statisticky zamýšlíme nad charakteristickým hláskovým ustrojením básně nebo dokonce nad typem verše či rýmu, ale nenecháme báseň znít, působit a fungovat v její primární podobě, o něco velmi podstatného přicházíme — my i naše vnímání a interpretace básně. A nejde jen o ochuzení jednorázové zkušenosti, ale o trvalý nedostatek příležitostí cvičit a tříbit si ucho pro rytmus a další zvukové kvality básnického díla. S každou „tichou“ básní marníme příležitost vnímat a učit se vnímat poezii v její komplexnosti. Je proto třeba nechat poezii často znít. Ústy pedagogů, ústy žáků, individuálně i sborově, poslechem dobré nahrávky, s textem i bez něho.

Je pozoruhodné, že při vnímání hudby, a to i hudby obsahující výraznou textovou složku, na tuto rovinu není třeba upozorňovat. Jistě, hudba jako svébytné umělecké dílo text k životu nepotřebuje, mnoho jejích forem a jednotlivých hudebních děl exis-

15 Obdobnou aktivitu popisuje Jindráček 2024, s. 25–30.



tuje zcela bez něho, ovšem i naprostý laik si uvědomuje, že píseň provedená ve své primární zvukové podobě vyzní úplně jinak (a daleko působivěji, úplněji) než tatáž píseň ve formě notového zápisu.

Dosud byla řeč o *básnickém textu*, *poezii* nebo *literárním díle*. Dějiny literatury jsou však dějinami konkrétních textů, z nichž jen zlomek je možno ve výuce představit, nebo dokonce spolu s žáky hlouběji prozkoumat či využít k rozličným aktivitám přesahujícím hranice výuky literatury. Nutně se proto musíme zabývat otázkou, která básnická díla jsou vhodná k tomu, aby zprostředkovala studentům srozumitelnou (ale nikoli triviální) formou svět poezie. Repertoár básnických děl se samozřejmě bude odvíjet od našich zkušeností s konkrétní třídou i od věku a zaměření žáků, čtenářských zkušeností (našich i jejich), a stranou nemůžeme ponechat ani konkrétní nároky, které na nás kladou vzdělávací programy. Jedno pravidlo přesto platí univerzálně: **v rozmanitosti je síla**, a čím pestřejší je výběr, tím větší je šance, že si každý alespoň občas najde v textech „to své“. Poezii netvoří jen krátká lyrická dílka. Existuje také poezie epická (a tím zdaleka nemyslím jen tu starověkou; namátkou zmíním pro školní výuku třeba Zeyera či Machara), poezie satirická (opět ne pouze dokola omílaný Borovský, ale například Čelakovský, Neruda, Heine, Gellner), náboženská (proč ne málo známý, ale skvělý Václav Renč), poezie šokující, grafická, kritická, všední, válečná, politická, naivní, nonsensová, experimentální, monumentální, komerční atd. Je třeba, abychom si my pedagogové občas udělali inventuru, s jakými typy veršovaných textů pracujeme často a jaké opomíjíme — a poté si doplnili znalosti a vyzkoušeli něco nového.

Při přemýšlení, jakým typem textů by bylo dobré začít u jaké věkové kategorie (i v mnoha jiných ohledech), nám mohou být ku pomoci například výzkumy Jaroslava Valy, který se recepcí konkrétních básnických textů u školních dětí dlouhodobě zabývá (Vala 2013 aj.). Z jeho zjištění si můžeme odnést cenná vodítka pro vhodný výběr básní dle čtenářské pokročilosti, věku, pohlaví či obecného zaměření, ale i inspiraci pro to, zda je u jednotlivých skupin vhodnější vybírat básnické texty podle jejich srozumitelnosti, deklarované čtenářské skupiny či podle zcela jiných aspektů.

Ať už přistoupíme k výběru textů a jejich probírání jakkoli, vždy budeme mít patrně snahu, aby výuka žáky bavila. Jde o banální tvrzení, nicméně faktem, že poezie není zrovna oblíbenou látkou studentů (ani učitelů), jsme tento článek začali. I když se nám však podaří žáky zaujmout, je třeba mít na paměti, že **motivace a atraktivita je jen prostředek**, nikoli cíl našich pedagogických aktivit. Kdybychom se spokojili s tím, že studenty naše hodiny baví, kladný vztah k poezii tím automaticky nevybudujeme, stejně jako se ochudíme o možnost rozvíjet cíleně se studenty kompetence v rozmanitých, (nejen) shora popsaných oblastech. Jak uvádí Eliška Härtelová (2023, s. 76), „[p]otěšení je tím, co ke studiu motivuje, zaměřuje naši pozornost a uvádí nás do vztahu s probíranou „látkou““. I u práce s poezií je tedy nutné **ujasnit si své didaktické cíle pro konkrétní hodinu i delší časové období, a až v souladu s nimi a podle nich volit** motivační strategie a jednotlivé aktivity.¹⁶ O motivaci studentů rozhoduje konec-

¹⁶ Podobně upozorňuje Kožmín (1997, s. 157) u jedné z popisovaných aktivit: „Není snad nutno připomínat, že tyto lexikální hry se nesmějí stát samoučelnou činností, která by ve svých důsledcích nakonec od textu odváděla.“ Jiná slova pro totéž používá Jindráček (2024, s. 165): „vyučovací hodiny, v nichž se učitelé snaží motivovat žáky k netradičním



konců i to, že vidí smysluplnost konkrétní činnosti — což můžeme podpořit i tím, že žákům v některých případech svůj soukromý výukový cíl prostě řekneme.

Na závěr jsem si nechala pedagogický postup, který považuji za nesmírně přínosný, ačkoli je v praxi využíván minimálně. Na vině je patrně vysoká míra rizika pro pedagoga samotného, kterou s sebou tento přístup nese. Mluvím o principu „**všechno, co lze, dělejte s nimi**“. Ne jako neomylná autorita, ale jako řadový účastník. Jinými slovy: když už po studentech něco chcete, zapojte se do toho také. Vezměte na sebe všechny obavy, nejistotu, riziko nekompetence, nedostatku nápadů, chyby, selhání či dokonce odmítavé či posměšné reakce, které může vyvolat aktivita dle vašeho zadání. V praxi to například znamená, že stejně jako studenti vytvoříte ilustraci k dané básni, i když kresba není vaší silnou stránkou, zúčastníte se divadelní scénky, tleskáte a dupete s ostatními do rytmu, veřejně zazpíváte nebo stejně jako studenti napíšete nebo předěláte báseň a pak ji přede všemi přečtete (nebo necháte přečíst). Ne vždy je nutné plnit úkoly přímo s žáky na hodině, někdy je výhodnější přinést na hodinu pouze hotový výtvor a v daném čase asistovat žákům nebo připravovat další aktivitu, nicméně v tomto případě byste si měli na úkol doma vyhradit stejné množství času, jaké pak poskytnete jim. Zapojení do úkolů je samozřejmě riskantní a pro většinu dospělých velmi nekomfortní, protože učitelé tu hrozí zviditelnění jeho slabých stránek, někdy i zjevných chyb, zesměšnění či další těžko odhadnutelné reakce. V důsledku toho bychom očekávali reálně hrozící ztrátu autority či rovnou úplnou diskreditaci. Ve skutečnosti tušíme, že opak je pravdou, a že pokud po někom chceme, aby vystoupil ze své komfortní zóny, nejlépe toho dosáhneme vlastním příkladem.

3.2 AKTIVITY – K ČEMU VŠEMU LZE BÁSNICKÝ TEXT POUŽÍT

Co se konkrétních činností s básnickým textem týče, vymezují si pro sebe dvě hlavní kategorie nazvané pracovními *aktivitami k tématům a pocitům* a *jazyková práce s textem*. Jako samostatnou oblast hodnou hlubšího rozpracování pak vnímám kategorii *vlastní tvorba*. Všechny tři skupiny zde postupně představím, opět jde pochopitelně o příklady, nikoli o výčet s ambicí úplnosti. Aktivita se liší náročností přípravy, nicméně všechny by se měly vejít do jedné vyučovací hodiny (s možností rozvinutí, navázání na hodinách dalších), a všechny je možné přizpůsobit různým věkovým kategoriím.

3.2.1 AKTIVITY I: TÉMATA A POCITY

Jednou z nejjednodušších, a přitom velmi užitečných aktivit, která nevyžaduje v podstatě žádnou přípravu, je **vymýšlení názvu básně**. Instrukce jsou prosté — k promítnutému či napsanému poetickému textu vymyslet název. Může být přínosné omezit zadání podmínkou, že se slovo (slova) z názvu nesmí v textu vyskytovat, zvláště pokud text podněcuje vícero pohledů a interpretací nebo pokud tuto podmínku splňuje i originální název. Výhodou tohoto omezení je, že se nám pravděpodobně sejdou větší množství různých variant, které pak napsané pohromadě na tabuli mohou tvořit dobrý výchozí bod pro diskusi o samotné básni. U této aktivity (konkrétně

a tvůrčím aktivitám, nejsou ještě zárukou smysluplné školní práce, která by čtenářům umožnila vnímat a oceňovat různé efekty, jichž je poezie schopná“.



s Reynkovou básní *Radost*) mě samotnou překvapila působivost zhutněných myšlenek, které se odrážely v soupisu názvů na tabuli. Výsledkem této drobné úvodní aktivity bylo vlastně soustředění, naladění se na báseň, začátek její interpretace, rozkrývání jednotlivých emocí a symbolů, ústící přirozeně ve sdílení a konfrontaci různých názorů na to, co je v básni podstatné, a to mnohem nenucenější a smysluplnější cestou, než kdybychom pokládali přímé otázky typu: *Jak na vás báseň působí? Co je jejím hlavním motivem? Co znamená daný symbol či metafora?* atd.

Pokračovat budu výčtem aktivit, které spojuje vždy jeden klíčový prvek, který lze pojmut různě.

Využijte zvuk: Zmiňovala jsem už klíčovou roli zvuku a rytmu v poezii. Nabízí se začít prostým čtením básně nahlas, může číst jeden žák, dvojice, skupina, lze se střídát, může číst učitel — důležitá je pestrost. Přimlouvám se také za častý poslech dobrých nahrávek, ať už autorských či nikoli, s textem, či nejprve (nebo zcela) bez textu. Upozorňuji jen na amatérskou tvořivost, která občas hyzdí jinak kvalitní, volně dostupné zvukové nahrávky ve formě nežádoucího obrazového doprovodu. Vždy bude vhodnější promítnout prostou fotografii autora či přebalu knihy (které nijak neomezuji směr naší interpretace) nebo související výtvarné dílo, než vzít zavděk amatérskými kolážemi jdoucími prvoplánově po doslovném znění izolovaných výrazů.

Využijte prostor: Aktivita organizačně poněkud náročnější, ale s velkým efektem — uspořádejte čtení, recitaci či poslech básní v jiném prostředí, ať už tematickém či prostě jen neobvyklém. Využijte, co máte poblíž — křižovatku, stanici metra, kostel, dětské hřiště, vonící bezový keř nebo klidně školní sklep, šatny či toalety. Výzva se dá vzít i za opačný konec — vždy, když se někde s žáky chystáte, zamyslete se, zda by se na místě nenašla chvilka a šikovný prostor pro nějakou báseň.

Využijte grafiku: Můžete nabídnout žákům, aby si při čtení delšího básnického díla kreslili. Některým to pomůže v soustředění a dělali by to možná přirozeně z vlastní iniciativy, jiným by manuální činnost naopak v soustředění bránila. Je výhodnější ponechat v tomto případě text jen ve zvukové podobě, ať už ve formě nahrávky nebo čtení vyučujícího, aby představitivost nebyla svazována vizuální podobou textu a mohla si volně bloumat. Samozřejmostí je dostatečné množství času a několikrát opakování textu. Tato aktivita má dvě základní podoby, jejichž rozdílné zaměření je dobré respektovat — „soukromou“ a „veřejnou“. V prvním případě žáky vyzvete, aby si, pokud chtějí, kreslili (do sešitu či kam se jim zlíbí, klidně třeba na ruku). Přitom je ujistíte, že výtvar slouží jen pro jejich udržení pozornosti, motorické zabavení nebo lepší zapamatování a nikdo jim ho nebude a) brát, b) hodnotit jeho výtvarnou stránku nebo spojitost s básnickým dílem. Můžete ale na konci čtení nebo v průběhu navažujících aktivit vyzvat žáky, jestli se někteří nechtějí podělit o svůj výtvar nebo o nějaký poznatek, který jim při kreslení vytanul na mysl, detail, který rozpracovali, atd.

„Veřejnou variantou“ téhož je myšlen postup, kdy žáci od začátku vědí, že se výtvar bude ukazovat a bude se o něm mluvit. Je vhodné poskytnout jim materiál, ať už jen ve formě papírů nebo s využitím méně obvyklé výtvarné techniky — své udělá i jen změna formátu či barvy papíru. I u tohoto zadání je vhodné specifikovat cíl a účel aktivity — jde o obrázek na nástěnku? Ilustraci k básni? O zachycení co největšího



počtu motivů? Bude výtvar nějak hodnocen? Bude se o něm mluvit? atd. Můžete také zadání nějakým způsobem omezit, např. na použití pouze dvou libovolných barev nebo vytvoření abstraktní kresby, zachycující dojem, intonaci či rytmus básně. V posledně zmíněném případě nám mohou kresby posloužit jako preaktivita a výchozí bod a k hovorům o rytmu a metru básnického díla či o dalších formálních aspektech textu spolupovírajících jeho smysl.

Výtvarnou sféru jde samozřejmě použít i pasivně — každá báseň byla napsána v určitém kulturním a historickém kontextu a z dané doby jistě existuje i mnoho děl výtvarného umění a architektury. Můžeme tedy promítat kresby, malby, koláže či fotografie, otevřít encyklopedii výtvarného umění, případně využít okolní historické budovy či výstavy. Může jít o vazbu dobovou či tematickou, určenou primárně k zapamatování a oživení výuky, obzvláště výhodný je však tento postup, probíráme-li umělecké směry, v nichž se výtvarná a básnická tvorba i ve skutečnosti těsně prolínaly.

Využijte pohyb: Pohyb po třídě je často limitován rozestavením lavic, omezeným prostorem i velkým počtem žáků. Jeho zapojení do běžné výuky ale bývá i pro svou vzácnost přijímáno s povděkem. Možností využití pohybu při práci s básní je mnoho. Nemusí vůbec jít o spontánní pantomimické či taneční umělecké vyjádření před třídou (v praxi obtížně představitelné), ale třeba o hádání, kterou báseň z výběru daná skupina žáků předvádí. Do této kategorie činností řadím i aktivitu *živý obraz*, tj. skupinové ztvárnění dané básně či její části formou „zamrzlé scény“. Pro zdařilý průběh doporučuji nastudovat si postup a formy této dramatické hříčky a nechat skupinám dost času na přípravu. Vzhledem k přirozené souvislosti zvuku a pohybu se nabízí také různé způsoby abstraktního vyjádření rytmu, nálady, rychlosti, plynulosti a dalších „neobsahových“ aspektů básně.

Využijte hudbu: Existuje spousta nahrávek básnických recitací s hudbou. Ačkoli to nemusí být vždy k užitku a namísto je argument o laciných emocích, které hudba přinese, případně o přehlušení účinku, atmosféry a rytmu samotné básně hudebním podkresem, pro některé studenty to může být vhodná cesta, jak si k poezii vytvořit vztah. Jde samozřejmě jen o jednu z poslechových možností, která by neměla plně nahradit soustředěný poslech básně bez podkresu. Na druhou stranu se nabízí i možnost s hudbou a jejím účinkem experimentovat a zkoušet číst například stejnou báseň za doprovodu různých hudebních skladeb. Dalším stupněm spolupráce hudby a básní jsou zhudebněná poetická díla. Už pro jejich popularitu je musíme vzít minimálně v potaz. Při práci s nimi se ale přimlouvám nejprve za aktivity pracující s básnickým textem samotným, jeho zažití, ztvárnění či diskusi o jeho rytmu, atmosféře a dalších aspektech, a teprve potom za práci se zhudebněnou verzí, která bývá rytmicky výraznější a jednoznačnější. Může následovat diskuse, co všechno se změnilo, aniž by se něco stalo s textem samotným.

Využijte kontext: Každá báseň vznikla v nějaké době a kultuře, a také politické, národnostní či jinak specifické historické situaci a ke každému kontextu jsou dohledatelná určitá „tvrdá data“, nejlépe v dobové formě. Pro představu o dobovém kontextu lze do třídy přinést články z tehdejších novin (dnes jich velkou spoustu najdeme on-line, především na stránkách některých knihoven), encyklopedie, sborníky,



pamflety, vyhlášky, ale i články z Wikipedie. Lze využít také učebnice jiných předmětů. Výhodou je původní typografie materiálů, případně obrazový doprovod. Po nastudování reálií předložíme samotný text básně. Tento postup je obzvláště působivý u oslavných básní na diktátory (vyzkoušeno na textech o Gottwaldovi),¹⁷ případně další výtvary režimní propagandy nebo loajálních autorů. Když vedle sebe položíte idylické znění oficiálních básní a historický popis dané osoby vybavený mnohdy děsivými fakty a statistikami, kontrast bude mluvit sám za sebe. Z tohoto bodu se dá vyjít různými směry včetně těch neliterárních — každá doba má své politiky a veřejné osobnosti všeho druhu, jejichž idealizovaný PR obraz, který si promyšleně budují, je v příkrém rozporu s jejich neetickými nebo dokonce nezákonnými činy. A tak může tato literární aktivita posloužit i jako přirozený můstek k tematické debatě o aktuálním dění, podpořené hledáním důkazů a odhalováním nablýskaných nepravd ohledně politicky či jinak exponovaných osob či obecných společenských a politických témat.

3.2.2 AKTIVITY II: JAZYKOVÁ PRÁCE S TEXTEM

Dosud jsme mluvili o aktivitách, které pracují s básní jako s celkem. Za neméně užitečné však považuji činnosti, při kterých studenti báseň rozebírají na součástky, trhají, lepí, mění a v pravém smyslu *používají*. Básnický text tu nestojí jako vznešená hádanka na mramorovém piedestalu, ale slouží rozmanitým účelům. Mnohdy ani není hlavním cílem dané aktivity báseň lépe poznat, pochopit či interpretovat. Snad právě proto ale dopomáhá tato činnost ke smazání onoho zbytečného ostychu a odstupu od poezie, který od čtení a zkoumání básnických textů odrazuje nejen studenty, ale často i učitele. Skrze tyto aktivity se ale oklikou můžeme někdy dostat k poezii mnohem blíže a přirozeněji než v případě tradiční sémantické interpretace. Spektrum možných aktivit je samozřejmě nepřeberné, blíže zde představím jen čtyři z nich jakožto ukázky práce s různými aspekty textu.

Skládání rozstříhané básně: Jednoduchá a známá, ale užitečná aktivita. Existují dvě základní varianty s odlišným cílem, pro obě potřebujeme báseň rozstříhanou na verše a obě je výhodné dělat po skupinách. Záměrem první varianty je rekonstrukce původního znění básně, k čemuž může pomoci především dějová či myšlenková linka a rýmy. Platí tu, že učitel, který celek básně zná, považuje tuto činnost většinou za snazší, než ve skutečnosti je. Proto se vyplatí dát studentům k dispozici určitá vodítka — minimálně prozradit počet a rozsah strof, případně u složitějších básní označit např. verše, jimiž strofy začínají. Lze odtajnit i použité rýmové schéma, úplně první verš básně atd. Dodávám, že pro tuto činnost se hodí pravidelné metrické a strofické básně s rýmem a alespoň s náznakem děje či odhadnutelným vývojem určité myšlenky. Zdůrazňuji, že hrajeme o uspokojivý pocit z dobře odvedené (a přitom ne

¹⁷ Třídě — v tomto případě studentů učitelství — jsem zadala práci po skupinách. Jedna skupina dostala zkrácený text z Wikipedie o Gottwaldovi se zřetelem k jeho zločinům, druhá text o Sovětském svazu, třetí oslavný článek o novém prezidentu Gottwaldovi z *Rudého práva*, a poslední báseň O. Ježka *Gottwaldův úsměv*.



úplně triviální) práce, který pomáhá budovat vztah k danému tématu. Jako u všech zadání s jedním správným řešením zde trvale hrozí riziko selhání, spojené s pocitem nekompetence a odmítnutí.

Druhá varianta téže aktivity je kreativnější, otevřenější, a spočívá ve vytvoření nového, svébytného uměleckého díla z materiálu původní básně. K tomuto účelu naopak využijeme básně ve volném verši, s nepravidelným rýmem či bez rýmů, s nepravidelným dělením na strofy. Verše by neměly příliš navazovat a měly by být kombinovatelné vícero způsoby, aby syntaktické návaznosti či specifické pádové tvary nebránily jiným variantám. Jinak se může stát, že nedosáhneme ani původního, ani nového znění, ale pouze frustrace z neřešitelného úkolu.

Postupná výměna slov: Jde o oblíbenou hříčku, užitečnou pro podprahové seznámení s rytmičnými zákonitostmi češtiny i povahou básnického metra.¹⁸ Spočívá v tom, že společně, jakožto třída, postupně měníme slova v básni/úryvku na tabuli, a tím zvolna pozměňujeme význam a vyznění celé básně. Měníme vždy slovo za slovo, případně jedno za dvě, pokud si úsek odpovídá počtem slabik a umístěním přízvuku (to žáci poznají intuitivně — patrně nebudou mít potřebu „vytrhnout“ z básně souloví začínající nepřizvučnou slabikou). Po chvíli se pravděpodobně začne rýsovat nějaká dějová či motivická linka, ke které se budou ostatní se svými změnami přidávat. Vyučující v reálném čase nahrazuje původní výrazy novými, které graficky zvýrazňuje. Lze samozřejmě měnit i název básně a bude nutné oficiálně změnit i autora (což je drobnost, kterou však účastníci, včetně těch dávno dospělých, přijímají s polichocením). Aktivita nemá ohraničený závěr, je třeba ji ukončit ve vhodnou chvíli. Pro představu přetiskuji jednu takovou „aktualizaci“, kterou vytvořili účastníci workshopu o výuce poezie — a nebyli to teenageři, ale učitelé z praxe. Po společné debatě jsme vědomě ponechali dvojí vybočení z počtu slabik v 1. a 6. verši, nutné pro použití klíčového čtyřslabičného slova (které však svou sudoslabičností nenarušilo trochejský spád, což účastníci intuitivně pociťovali).

JAROSLAV VRCHLICKÝ: ZA TROCHU LÁSKY...

*Za trochu lásky šel bych světa kraj
šel s hlavou odkrytou a šel bych bosý
šel v ledu — ale v duši věčný máj,
šel vichřicí — však slyšel zpívat kosy,
šel pouští — a měl v srdci perly rosy.
Za trochu lásky šel bych světa kraj,
jak ten, kdo zpívá u dveří a prosí.*

18 Např. Kožmín (1997, s. 156–157) uvádí obdobnou aktivitu s výměnou stromů a květin v Máchově znělce, sleduje u ní ovšem odlišný cíl: „Zkoumáme, jaké významové proměny ve verši a pak v celé básni vzniknou. [...] Tím se aktivizuje zájem o pojmenování.“ Zaměření na sémantické, příp. eufonické dopady takových změn se nabízí, já však tuto aktivitu vidím jako velmi užitečnou právě pro rozvoj rytmického cítění, jak rozvádím dále. Významové změny jsou pro mě podružné a spíše motivační.



ÚČASTNÍCI SEMINÁŘE: ZA TROCHU DÁVKY...

Za trochu **marijánky** šel bych **pole** kraj
 šel s **nohou tančící** a šel bych **tam**
 šel v **šerosvitu** — ale v duši věčný **ráj**,
byl tvořící — však slyšel zpívat **klam**,
 šel **sadem** — a měl v **tašce** perly **šrám**.
 Za trochu **marijánky** šel bych světa kraj,
 jak **já**, kdo zpívá u **vrátek** a – **mňam**.

Tato úsměvná, zdánlivě banální hříčka skrývá hned několik didaktických cílů. Trénuje sluchovou analýzu češtiny na rovině pravidel slovního přízvuku a počtu slabik a ukazuje žákům, že dané metrum má svá rytmická specifika, která omezují výběr slov a souloví na konkrétních místech verše, trénuje i povědomí o existenci rýmové struktury.

Aby však byla aktivita úspěšná, je třeba dodržet několik zásad: Nehodnoťte jednotlivé změny a jejich smysluplnost, necenzurujte text, nechte případné korekce na třídním kolektivu — jako pedagog jste pouze v roli zapisovatele, můžete maximálně upozornit např. na nesrovnalosti ohledně počtu slabik v navrhovaných slovech (je dobré číst pro kontrolu vždy celý nově vzniklý verš nahlas). Nepohoršujte se nad nedostatkem úcty k původnímu dílu, naopak — čím větší bude propast mezi atmosférou původního textu a novým výtvozem, tím větší ohlas aktivita pravděpodobně sklídí. Možná zesměšníte jedno konkrétní básnické dílo, ale přirozeně ukážete žákům nejen to, že básnický text má nějaké zákonitosti, díky kterým „funguje“, ale také, že s poezií může být zábava a že je zábavné i sami — podle podvědomě pocítovaných pravidel — tvořit. A rada na závěr: vyberte pravidelnou, metrickou, rýmovanou báseň a hlídejte posloupnost změn — soustředte se v každé chvíli jen na jeden nápad, jehož vhodnost třída sluchem ověří a kolektivně schválí. V opačném případě hrozí, že se vám celé dílo — zejména po rytmické stránce — rozpadne.¹⁹

Změna rýmů: Drobnější hříčka na podobném principu pracuje pouze s rýmovými dvojicemi. Zadáním aktivity je změnit rýmová slova v daném básnickém textu na jiná a jejím smyslem je mj. opět intuitivní trénink rytmických pravidel českého verše. Pro autorský, a tím i pedagogický úspěch je klíčový výběr básně — měla by skýtat co nejvíc možností jak po formální, tak po významové stránce. Určitou pojistkou je také práce ve dvojicích či menších skupinách. Stejně jako u předchozí básně má velký význam ono vyměňování „něčeho za něco“, oproti vymýšlení vlastních veršů bez vzoru. Žáci totiž budou mít přirozeně tendenci dodržovat, aby ono nové „něco“ respektovalo formální vlastnosti toho původního.

Změna metra: Zatímco změny v rýmech jsou při dobrém výběru textu poměrně snadnou a rychlou aktivitou, změna samotného metra básně (např. z daktylu na tro-

¹⁹ Z uvedeného důvodu není vhodné úlohu zadávat jako domácí úkol. Ani vysokoškolští studenti, s nimiž jsem aktivitu zkoušela, nebyli většinou schopni sami udržet metrum, patrně proto, že prováděli několik změn naráz, soustředili se na význam a nekontrolovali vhodnost nových výrazů sluchem. Při původní variantě s celou třídou naopak tento problém nebyl, metrum je vnímáno intuitivně.



chej) je výzvou i pro řadu vystudovaných bohemistů. Výsledek této aktivity je ale velmi efektní a názorně ukazuje, jak může změna formy pronikavě ovlivnit celkové vyznění díla, a nutí nás tím k zamyšlení, jak formální prvky spolupracují na smyslu díla. Lze samozřejmě pracovat i s jinými formálními aspekty, jako jsou odlišně položené hranice veršů, jiné rozložení textu do strof atd., nicméně změna metra patří k nástrojům, jež nejzřetelněji umožní vidět, či přímo pocítit vliv formy na výsledný efekt díla — zvláště pokud ho umocníme např. změnou délky verše či přidáním/odebráním rýmu (a také patřičným přednesem). Jeden krátký příklad za všechny, jedná se o převod básničky z lidového šestislabičného trocheje (první text) na blankvers — starodávný dramatický a epický jedenáctislabičný nerýmovaný jamb (druhý text):

*Vezmi žlutou tužku,
namaluj mi hrušku,
pod tu hrušku talíř,
sláva, ty jsi malíř!*

*Žlutavou tužku uchop do ruky,
a rukou čerstvou hrušku namaluj,
a talíř bílý pod ni umísti,
by viděl svět, jakým jsi umělcem.*

Změna jazyka: Zvláště ve vyšších ročnících je možno pracovat s cizojazyčnými díly v originále. K řadě z nich existuje několik paralelních překladů, nad nimiž lze diskutovat, stejně tak si mohou žáci vyzkoušet překlad vlastní. I u této aktivity se většinou přirozeně vynoří otázka, co vše patří k identitě básnického díla, co je možno při překladu měnit a co je třeba zachovat. Je důležitá délka veršů, metrum a typ rýmu? Je podstatné, která slova se rýmují a jaké jsou v nich hlásky? Je lepší překládat slova, věty, nebo myšlenky? Jak naložit s klíčovými slovy, která v daných jazycích znějí úplně jinak a jsou jinak dlouhá? Stejně jako u většiny ostatních aktivit i zde je žádoucí vnímat básně i sluchem, abychom si všímali také jiných kvalit než pouze významu slov.

3.2.3 AKTIVITY III: VLASTNÍ TVORBA ŽÁKŮ²⁰

Zastavím se ještě u jednoho typu úkolu, který podle mého názoru skýtá velký potenciál, ale může při nesprávném pojetí také leccos pokazit. Je jím kreativní práce s poezií. Při vymýšlení zadání pro vlastní tvorbu studentů k tématu poezie mnohé pedagogy napadne pokyn „Napište báseň“. „Téma je Jaro, máte 20 minut a každý napište alespoň čtyři verše...“ Pro učitele je toto pojetí vlastní tvorby pohodlné, pro žáky může znamenat zpestření teoretické výuky, a ještě mohou vzniknout pěkná dílka. Na druhou stranu tímto zadáním nejenže přispíváme rozdělení žáků na skupiny *umí psát básničky* a *neumí psát básničky*, ale ještě to činíme většinou veřejně, a co více, sami se

20 Možnosti zapojení kreativní umělecké tvorby do literární výchovy popisuje řada autorů, inspiraci najdeme i v textech, které se věnují přímo tvůrčímu psaní (např. Hník 2014, s. 53–114; Fišer 2001; Fišer 2012; Fišer 2023 a mnohé další). U tohoto typu úkolů se tedy zastavuji jen stručně a čtenáře odkazuji na příslušnou literaturu.



podle těchto svých „zjištění“ nadále řídíme — a studenti koneckonců také. Jazykově nadaná a ambiciózní část třídy bude spokojena, zatímco zbytek na neseriózní, a ještě obtížné zadání znechuceně rezignuje.

Řešení není nijak složité. Nemusíme se vzdát vlastní tvorby ve výuce, nezačínejme ale hned tím posledním a nejtěžším stupněm. Daleko přínosnější je zkoušet nejprve dílčí kroky a dovednosti²¹ — vždyť ani každý dospělý nedokáže napsat báseň, a opravdu, ne každý to v životě potřebuje. Každý ovšem potřebuje zažít úspěch, má-li být pro nějakou činnost i pro učení obecně motivován. Moje rada tedy zní: zadávejte kreativní úkoly dvojicím či skupinám (ale respektujte přání individualistů). Ohraničte prostor, specifikujte zadání, naznačte cestu — dejte jim první dvojverší, společně předem vymyslete možné rýmové dvojice, „nahodte“ jednoduché metrum (vyplývající už např. z tématu) atd. Nemusí jít o vytváření textu „od nuly“, vděčné je předělávání existující básně na jiné téma, osobu či místo, parodie či vytváření díla podle daného autora nebo stylu, nebo i jen přidávání dalších strof.

Jinou cestou získávání autorských dovedností je zkoušení typicky básnických prostředků mimo poezii samotnou. Může jít například o nácvik básnických figur při formulování běžných sdělení, jakými jsou třeba reakce na otázku „Jak se právě cítíte?“. S použitím dvou figur může odpověď vypadat třeba takto: „Žízeň mne žene, žaludku můj, pro porcelánový plecháček“ (apostrofa, aliterace). Vděčné je také téma aktuálních reklamních a politických sloganů, při jejichž nápodobě si vyzkoušíme nejen fungování rýmů, přízvuku, asociací či eufonie, ale také můžeme přirozeně diskutovat o jazykové manipulaci či obsahové vyprázdněnosti.

Kreativní tvorba žáků by neměla být vnímána jako doplněk či zpestření hodin literatury, ale jako jejich nezbytná složka, ostatně zakotvená i v očekávaných výsledcích učení v rámci RVP.²² Řečeno s Ondřejem Hníkem (2014, s. 41): „Teprve organické propojení četby, tvorby a nauky může pomoci zlikvidovat již připomínanou ‚asymetrii mezi převažující poznatkovostí a nízkou mírou zážitkovosti a estetičnosti‘ ve školní praxi literární výchovy“ (autor zde cituje Martu Germuškovou /1995, s. 5/).

4. CO BY MĚL UMĚT PEDAGOG

Jak vyplývá ze sekundární literatury, odtažitý přístup studentů k poezii ve školní výuce bývá často odrazem nejistoty učitelů, kteří v tématu sami tápou (Vala 2013, s. 12; Härtelová 2023, s. 72). Jedním z účelů výše popsaných aktivit a principů je proto ujiš-

²¹ Srov. komentář Zbyňka Fišera (2013, s. 53): „Na počátku devadesátých let jsem se setkával [...] se suverénními propagátory tvůrčího psaní, kteří instrukci *Napište za domácí úkol sonet* považovali za adekvátní aplikaci tvůrčího psaní do literární výchovy. I středoškolák by sonet dokázal imitovat, je však vhodnější dovést ho k výsledku postupnými kroky. Na tvoření i téma je třeba pisatele připravit a naladit.“ K tématu doporučuji i celý článek.

²² Např. ve výstupech pro 9. třídu ZŠ najdeme okruh *Tvoří umělecký text podle svých schopností, reflektuje tvorbu uměleckého textu a z reflexe vyvozuje poznatky*, s komentářem, že „Tvořivá práce s textem patří k základním tématům v současné literární výchově“. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/jjk/cjl/cesky-jazyk-a-literatura>.



tění, že do práce s poezií ve výuce je možné se pustit i navzdory vlastnímu přesvědčení, že poezii příliš nerozumíme, že ji neslyšíme, že ji neumíme interpretovat a nemáme k ní nijak vřelý vztah. Stejně tak platí, že je možné s ní pracovat i v případě žáků, kteří pociťují tytéž nedostatky. Podobně jako v případě recipování jiných druhů umění i poezii je možné poznávat, a dokonce je možné z ní mít potěšení, přestože nejsme zdatní v teorii či historii oboru (srov. termín *písňový model recepcce*, Härtelová 2023). Z galerie či koncertu vás také nevyženou, pokud neprokážete patřičnou odbornou úroveň, a navíc už pouhým častým a důvěrným kontaktem s uměním se tříbí smysly, rozlišování, cit pro estetické, a v případě poezie také cit pro jazyk a rytmus. Náš opakovaný pozitivní prožitek nás nadto může přirozeně vést k hlubšímu zájmu o danou problematiku.

Na druhou stranu, teoretické porozumění vnitřním zákonitostem poetického díla, žánru i jazyka obecně, zasazení konkrétního textu do kulturního a historického kontextu a uvědomění si celé množiny prvků, které básnické dílo utvářejí a odlišují ho od jiných děl i od jiných druhů textu — to vše nám (pedagogům i žákům) může pomoci mít z něho mnohem větší užitek a prožitek. Prostřednictvím takto zkoumané a zažívané poezie se pak můžeme dozvědět víc nejen o literatuře, ale především sami o sobě, o lidech, o jazyce, o světě i o rozmanitých životních i historických obdobích, aniž by tyto zkušenosti byly vyjádřitelné jiným způsobem.

Můj modelový „učitel poezie“ se tedy odváží pracovat s poezií ve třídě (nebo kdekoli jinde) ještě dříve, než si je jist, že ovládá všechny potřebné teoretické nástroje a že poezii umí *správně* interpretovat. Určitou základní představu ale má, vidí za doslovný význam slov a slovních spojení v básni, zároveň však nepovažuje báseň za hádanku s jedním skrytým objektivním významem, který do ní vložil její fyzický autor. Tento pedagog také nepodceňuje význam zvukových a jiných formálních prvků básně, aniž by musel hned rozumět všem fonetickým kategoriím a básnickým formám různých úrovní. Předpokládám ale také, že zároveň se svými žáky objevuje i učitel nové výzvy, které mu texty předkládají, zlepšuje si cit pro jazykově předávanou zkušenost, a především je ochoten si teoretické vzdělání postupně doplňovat a poezii nejrůznějšího druhu průběžně sám číst.

5. ZÁVĚR

Nastínila jsem cesty, kterými se můžeme vydat při školní práci s poezií, abychom do výuky dostali více podnětů k rozmanitým činnostem na úkor samoučelných otázek, abychom se více zaměřili na samotný umělecký text, ale vyhnuli se přitom nervozitě z „nesprávné“ interpretace, a abychom u žáků budovali pozitivní a důvěrný vztah k poezii, nikoli ostych a nezájem.

Jádrem celé práce je přesvědčení, že ke skutečnému „nasáknutí“ poezie do života a výuky je třeba začít básnickou tvorbu používat také (tedy nejen) k účelům zcela neposvátným, nemystickým, a dokonce neliterárním, dovolit si ji ušpinit, potřhat nebo si z ní dokonce dělat legraci. Je třeba připustit, že ačkoli s ní ve škole budeme pracovat, nemusí hrát vždycky hlavní roli a může dokonce posloužit i jako pouhý materiál pro svévolné nakládání, jehož výsledky nedokážeme odhadnout předem. Je třeba přestat pouze „vyučovat poezii“ nebo „o poezii“, ale také pracovat s ní, učit *skrze*



ni a s její pomocí. Hrozí to rizikem znesvěcení tohoto subtilního a intimního umění, ale jsem přesvědčena, že opak je pravdou. Kdybych byla sama Poezií, nejvíce by mě zraňovala lhostejnost a odstup, coby plody bezradnosti, ostychu a strachu ze zneuctění posvátných textů. A pokud si dovolíme vyjít v používání poezie daleko za hranice obvyklých postupů, můžeme na oplátku očekávat naplnění celé škály pedagogických cílů, které na první pohled vypadají, že s tématem vůbec nesouvisí. A oklikou se na konec dostaneme důvěrněji i k poezii samé.

V praxi to znamená, že navrhované aktivity ve většině případů obchází fázi klasické sémantické interpretace, která se tradičně považuje za jádro práce s poezií, a nabízejí k básni cesty jiné — skrze obraz, recitaci, asociace, pohyb, grafiku, historický kontext, ale i skrze záměny slov, změny veršové formy či vlastní kreativní práci s textem. Vždy ovšem poskytují nějakou vyznačenou cestu, postup, který nevnučuje „správný“ pohled na smysl básně, ale nabízí příležitosti, jak se k ní přiblížit, hravě a bez obav, bez velkých slov a zbytečného patosu (pokud není patos na místě). Někdy vedou tyto cesty zcela záměrně nikoli k básni, ale skrze ni — pomáhají studentům (i učitelům) hlouběji porozumět struktuře a vlastnostem jazyka, jeho rytmu, zažít vlastní tělo, otevřít diskusi o kontroverzních tématech či lépe pochopit některé historické události.

Jsem totiž přesvědčena, že práce s básní může být mnohem jednodušší, ve smyslu odložení nezdravé bázně před tajuplným a hlubokomyslným textem, která ostatně mnoho učitelů od práce s poezií odrazuje, a může být mnohem pestřejší a vhodnější i pro studenty, kteří mají k poezii, zvláště lyrické, přirozenou nedůvěru. Zároveň může mít takto pojímaná, zkoumaná a zažívaná poezie mnohem větší dopad na náš konkrétní život v současném světě, a může nás naučit daleko víc, než jen „správně“ interpretovat lyrické básně. A v neposlední řadě — práce s poezií ve škole může (a měla by) být mnohem méně hierarchizovaná, ve smyslu „učitel ví, žák neví“.

Ještě jeden aspekt poezie vnímám jako podstatný a při práci s ní opomíjený. Je jím zvuková a rytmická stránka tohoto druhu umění. Zvuk a rytmus chápu jako nedílné složky identity básně, a zároveň podstatné aspekty lidského života i prostředí, které nás obklopuje (přírodního, technického i uměleckého). V jejich systematickém opomíjení při práci s poezií proto vidím nejen ochuzené vnímání básnických děl, ale také nevyužitý potenciál pro prožívání vlastního těla či hlasu a také objevování, testování a zažívání obecných rytmických zákonitostí — nejen na racionální, ale i na emocionální a podvědomé úrovni.

Akcentem na zvuk, rytmus a veršovou formu a strukturu ostatně vracím básně do jejich přirozeného prostředí — k orální formě. Vracím poezii onu sílu, která ji provázela od počátku, propůjčovala jí určitou magičnost a rituálnost a odlišovala ji od jiných jazykových forem.

Pokud bych tedy na závěr měla shrnout nejdůležitější body, na něž se může učitel pracující ve výuce s poezií zaměřit, formulovala bych je takto:

1. Nebojte se ani poezie, ani své vlastní nekompetentnosti, a používejte básnické texty nejrůznějšími způsoby a k nejrůznějším účelům.
2. Zdůrazňujte a experimentálně ukazujte svým žákům (i sami sobě), že forma, rytmus a struktura básně na různých rovinách jsou stejně důležité jako významy slov, a že obojí úzce spolupracuje na vytváření smyslu a vyznění celé básně.



3. Sami čtěte a žákům předkládejte poezii nejrůznějšího druhu a neopomíjejte její zvukovou podobu.
4. Zařazujte i aktivity časově náročné, kreativní, otevřené, riskantní a obtížně hodnotitelné. A pokud to jde, zapojte se do nich také.

LITERATURA

- Culler, Jonathan:** *Teorie lyriky*, přel. Martin Pokorný. Karolinum, Praha 2020.
- Červenka, Miroslav:** Šestero revolucí ve vývoji novočeského verše. In: Stanislava Fedrová (ed.): *Otázky českého kánonu*. ÚČL AV ČR, Praha 2006, s. 283–298.
- Český jazyka a literatura — revize RVP: vzdělávací oblasti <<https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/jjk/cjl>> [23. 10. 2025].
- Eagle, Herbert:** Rytmičský impuls a sémantika verše, přel. Miroslav Červenka. *Česká literatura* 40, 1992, č. 2–3, s. 249–264.
- Fišer, Zbyněk:** *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Paido, Brno 2001.
- Fišer, Zbyněk:** *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Masarykova univerzita, Brno 2012.
- Fišer, Zbyněk:** Rozvíjení textových kompetencí metodami tvůrčího psaní. *Slovo a smysl* 20, 2023, č. 43, s. 49–66.
- Germušková, Marta:** *Literární text v didaktické komunikaci (na 2. stupni základnej školy)*. Pedagogická fakulta UPJŠ, Prešov 1995.
- Härtelová, Eliška D.:** Nezůstat vně zpěvu. O dvou způsobech čtení básní a jejich místě v didaktice poezie. *Slovo a smysl* 20, 2023, č. 43, s. 67–78.
- Hník, Ondřej:** *Didaktika literatury: Výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum, Praha 2014.
- Ibrahim, Robert a kol.:** *Interpretace textů (nejen) ke státní maturitě*. Akropolis, Praha 2010.
- Jindráček, Václav:** *Jak se učí poezie. Výzkum literární výchovy v české škole*. Brno, Host 2024.
- Kožmín, Zdeněk:** *Interpretace básní* [1986]. Masarykova univerzita, Brno 1997.
- Radváková, Věra:** *Práce s textem na střední škole*. *Orbis Scholae* 9, 2015, č. 3, s. 87–109.
- Trávníček, Jiří:** *Česká čtenářská republika. Generace, fenomény, životopisy*. Host, Brno 2017.
- Vala, Jaroslav:** *Poezie, studenti a učitelé. Recepty, interpretace, výuka*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2013.

ROZŠÍŘUJÍCÍ LITERATURA

- Čermochová, Klára:** Úvaha o rytmu v řeči, poezii i tak vůbec. *Slovo a smysl* 13, 2016, č. 26, s. 79–88.
- Červenka, Miroslav:** *Z večerní školy versologie II. Sémantika a funkce veršových útvarů*. Akcent, Praha 1991.
- Červenka, Miroslav:** *Z večerní školy versologie IV. Daktyl*. ÚČL AV ČR, Praha 1999.
- Červenka, Miroslav — Sgallová, Květa:** *Z večerní školy versologie III. Polymetrie, metrika překlada*. ÚČL AV ČR, Praha 1995.
- Karlík, Petr — Nekula, Marek — Pleskalová, Jana:** *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2016. Dostupné též online: <<https://www.czechency.org>>. Před. hesla: *slovní přízvuk, mluvní takt, slabika*.
- Kolár, Robert — Plecháč, Petr — Říha, Jakub:** *Úvod do teorie verše*. Akropolis, Praha 2013.
- Palková, Zdena:** *Fonetika a fonologie češtiny. S obecným úvodem do problematiky oboru*. Karolinum, Praha 1994. Kapitoly Slabika, Slovní přízvuk.
- Sgallová, Květa:** *O českém verši*. Karolinum, Praha 2015. Vybrané kapitoly.