III.
PRÁCE S BÁSNÍ VE ŠKOLE

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: uhni 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 cítěním 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 načali 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 zvláštnostech 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, jíž 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 Chviličku 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 „zasažen" jejím sdělením.

Podle J. Mistríka rozbor textu ve škole zahrnuje tři stupně. Prvním stupněm je typologie, která se opírá o to, co je ve „fyzickém" textu. Typologií Mistrík 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 Mistríka 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 Mistrík ve výchovné funkci interpretace v širokém slova smyslu. V této fázi se text chápe jako živé slovo, jako výpověď člověka. Zcela souhlasím s Mistríkovou 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.

Mistrík 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 Mistríka, 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.

V závěru svých úvah Mistrík 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. Nevnucovat vlastní názor na báseň, ale opírat se o myšlenky a nápady žáků, pokud vedou k textu.
3. Nechtít všecko vyslovit „až do dna", nepřetížit interpretaci nadbytečností detailů.
4. Intuitivní představy verifikovat exaktními postupy.
5. Rozlišovat jazykový rozbor od stylistického.
6. Vřadit text do souvislostí 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 básníkovy 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 všímají 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 nevnímáme. 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 utišit 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: Ocitáme 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 dvojčtvrttón 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 dál 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 všecky interpretační postupy mají být podřízeny této základní hodnotě. Sympatické je i to, že se autor snaží vnést do interpretace jasné 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 básníkova 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, všecky protiklady tu jsou pohromadě. Ani na další otázku, zda básníkova 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 dojímá? 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:

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 všecky reflexe nad textem vždycky nakonec k textu vracely. Interpretace je nemyslitená, 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, zbystřuje 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 zužitkovatelné spíše jen ilustrativně a příležitostně. Mnohem širší užití nabízejí hry na výměnu lexikálních jednotek. Tak například v Máchově znělce „Tichý tis nad růži 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 spojce 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
sladká jako včelí med
k chudé jako kůra stromů
Krásná jako vlahé letní ráno
těžká jako lidská dřina

Ž2: Krásná jako červený tulipán
krásná jako červený tulipán
sladká jako pouťový 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 pláně beze stromů
Krásná jako slunce za úsvitu
těžká, těžká jako odsouzence 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 sníti

sladká jako medu chuti
k chudé jako holé krovy
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 skutečnostem: 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, dalamánek. 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, dalamánek. Dalamánek 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, dalamánek 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 výčitky 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 dalamánek 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, dalamánek je k nakousnutí, jaro v čerstvém lomu ukazuje obnaženou skálu a květy.

Ž7: Seifertova přirovnání tu jsou jako obrázky: krásně vymalovaný džbánek a vypečený dalamánek 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 džbánku, dalamánku, lomu. Vlast a obyčejné věci.

Hra s přirovnáním tedy v závěrečné fázi je orientována na interpretaci Písně 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 básníkova 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 zvláštně.

Ž3: že začneš po chvíli přemýšlet o tom,
jak by ses jí odvděčil za její lásku,
a po krátkém přemýšlení víš,
že oplatíš 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 překvapeni 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 boxér, 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 kvéru,
tak si slečnu beru
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 „zápletka" 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 improvizační 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 Božena Chrząstowská, 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. Sławińského 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 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 štastni.

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 nepociťuje.

Všecky tyto postřehy jsou dobrým předpokladem k dalším detailním vstupům do básně. Jestliže si budeme všímat 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 atpod.

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 textu[6].

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

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 vznese, že překoná zemskou tíži jako ptáci.

Ž3: Ale Ikaros se zřítil 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 „rozeznívají" 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 použitém 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 „letecky". Jako by šlo o zkratkovité 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 všecka 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 Letecky, 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 pojmenování objasnit. Při interpretaci ve škole ne-

musíme 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.
Déšť řidne, všechno pomíjí.
I trest se občas promíjí.
Tohle je báseň o naději.
(Kmen, 1985)

V další hodině se četly „rozbory" 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 déšť. Avšak opět se tu věci komplikují poslední slokou. Už verš DÉŠŤ ŘIDNE, 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 výt 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 déšť 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.

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 básníkovým 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 rozbory 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 – TEPLO (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 TEPLO 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 pociťujeme 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 polarity jsme našli v Neumannově básni Jitřní. Je založena na konfrontaci kladu a záporu jako životních kvalit. Nosným motivem je tu metamorfóza DOBRÉ REŽNÉ NITI, jíž 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 symbolikou 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 básníkova 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 pátou 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 průpravou 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,
která 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 růžicí 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 nářek 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 všecko právě probíhá.

3. Děj v první básni je chápán ostřeji, mluví se o řezu a krvi, kdežto druhá báseň chápe děj v dlouhém průběhu, všecko se děje zvolna a spíš 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, PABOUCÍ 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 obdobě 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 složité symbolice a metaforice. Naproti tomu v druhé básni je prostor pojat neohraničeně, krajina je tu otevřena na všecky 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 umožňují.

Při rozboru básně Vrbice od P. Bezruče měli studenti alespoň ve skupinkách po dvou před sebou různá vydání Slezských písní. Čtli jsme některé básně a každá skupinka, která měla ve svém výtisku odchylné znění některého verše, pořídila na tabuli zápis této varianty. Přitom jsem sám měl v rukou publikaci Slezské písně Petra Bezruče, historický vývoj textu, kterou připravili V. Ficek, 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 záměnu 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, čtla se v rychlém sledu jedna ukázka za druhou:

Ž 1: 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 básníkovým dílem jsme hledali prostřednictvím motivů stromu či květiny, které mají v této poezii často výraznou symbolickoou funkci.

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

Ž2: Báseň Tuláci začíná verši:

Jdou světem, polní lilie,
s nevinnou 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 autorova díla může mít i takové formy, které se soustředí – třeba i za použití určitých typů sémantických her – na tvůrčí dílnu básníkovu. 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 básníkově 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 příležitost 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 Teď jsi pán – Teď jsi pán – V řiti trn, v řiti trn
Sova Uši lesa – tmy – mžourání (průvodkyně čarodějnic učenců)

(Zamžourala sova po té noci vdova – ptáci chodí k ní o radu)
Výr 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 básníkovu 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 Galczynski 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 básníkova 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 rosničky, 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 křižují.
Sedíš s ním u vína, z jeho rusých pěn
blýská 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 štvané,
ses ukryl do zimostrázu
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 básníkovy 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 nímž září

ZELENÉ SVĚTLO LŮNY a pod nímž leží ROVINA, ZELENÁ JAKO MOŘE. Ve druhé sloce se poutník domáhá vstupu do této hory, ale její vchod se neotevírá. 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 luny, 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 všecky 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 tluče 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 zasvítí 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 všecko 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, přízračné 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. Mim 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 Pálavy z jedné strany připomínal zkamenělého ptáka či motýla, z druhé zkamenělou rybku, 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:

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

Položila si otázku, jak vlastně Mácha vypadal. Chtěla ho uvidět 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 Šomkových, divadlo, pražské čtvrti, Bílou horu, Krkonoše, Bezděz, české hrady, Itálii, Rakousko. Zaujal ji však nejen Mácha turista, ale hlavně Mácha poutník „spěchající ku cíli, než červánky pohynou". Po této máchovské přednášce přinesla – po prázdninách – svou prózu, která vlastně byla pokračováním jejích máchovských zájmů.