

# Nezůstat vně zpěvu. O dvou způsobech čtení básní a jejich místě v didaktice poezie

Eliška D. Härtelová

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav české literatury a komparatistiky –  
gymnázium Nový PORG  
e.hartelova@icloud.com

## SYNOPSIS

### **Don't Stand Outside the Song: On Two Ways of Reading Poems and Their Place in the Didactics of Poetry**

This article focuses on two ways of reading poetry, the first of which may be described as a content-based model, the second as a song-based model of reception. It shows that the content-based model leads to a sense of incomprehension vis-à-vis the poetic text. The first part of the study concentrates on the construction of this image of 'incomprehensible' poetry and the implications this has for teaching. Taking a new perspective, the paper discusses the tendency to promote a single correct interpretation of a poem, and the phenomenon of purely formal, mechanical analyses. Attention is paid to teachers who often fail to offer a different model of reading, and who themselves start from the idea of incomprehensibility. The second part of the article proposes incorporating into the classroom a way of reading poems inspired by the way we perceive songs. This is based on the proximity of poetry and songs, which have common roots. What this highlights about poetry is its continuity with the oral tradition and performance. The article also defines the relationship of song-based model to interpretation and to approaches emphasizing methods of creative reception. In its conclusion, the study addresses the question of the relationship between entertainment or amusement and edification (*docere et delectare*), which are not seen as opposites in the song-based model of reception but as working in tandem.

## KLÍČOVÁ SLOVA / KEYWORDS

Didaktika literatury; didaktika poezie; písňový model recepcie; obsahový model recepcie; paměť; verš „vrytý“ do paměti; zábava a poučení (*docere et delectare*); „nesrozumitelnost“ poezie / didactics of literature; didactics of poetry; song-based model of reception; content-based model of reception; memory; verse 'stuck' in memory; entertainment and edification (*docere et delectare*); 'incomprehensible' poetry.

## DOI

<https://doi.org/10.14712/23366680.2023.2.3>



*Pro nás všechny je hlavní starostí a objektem přemítání a touhy zpěv a veselí, pročť chceme, aby naše vědění bylo slyšet do dálky i blízka; pokud totiž člověk nenajde slovo, zůstává navždy vně zpěvu a ztrácí veškerou příjemnou útěchu a s tím i vážnost mezi lidmi (Guilhem Molinier, 14. století).<sup>1</sup>*

Poezie je různorodá: stačí vedle sebe postavit přírodní lyriku a dětské říkadlo či básně z oblasti vizuální a experimentální poezie, aby bylo zjevné, že ke všem básním nemůžeme přistupovat stejně či se stejnou čtenářskou zkušeností. Podobně různé jsou i způsoby, kterými básně čteme. Některé z nich lze uplatnit jen na určitý typ básní — pracujeme-li například s fikčním monologem osoby (Rollengedicht), snažíme se rekonstruovat charakter mluvčí/ho a situaci, v níž by báseň mohl/a pronést. Jiné způsoby čtení vychází z širších tendencí přítomných v didaktice literatury a lze je vztáhnout k uměleckým textům obecně; sem patří přístupy kladoucí důraz na analyticky zaměřenou interpretaci či přístupy tvořivé recepce zdůrazňující výchovnou složku předmětu. V této studii vymezíme dva jiné modely čtení básní, které označíme jako obsahový a písňový model recepce. Oba jsou pro čtení básní typické, nejsou však souměřitelné. Písňový model může být pro didaktiku poezie prospěšný, zatímco obsahový způsob recepce je do značné míry strůjcem (nejen) ve školách zažitého obrazu „nesrozumitelné“ poezie.<sup>2</sup> Na úvod je můžeme charakterizovat pomocí následujících studentských výpovědí:

*„[...] když jsem si ji [Krchovského báseň Co jsem to měl] poprvé přečetla, tak mě moc nezaujala, ale když jsem ji pochopila, o čem to je, všechny ty jeho náměty a názory, tak bych si to přečetla ještě jednou, klidně i vícrát...“ (Vala — Fic 2012, s. 61).*

*„Na první pohled působí [Krchovského báseň] povrchně, ale když se nad tím člověk zamyslí, tak v tom najde ten hlubší význam“ (tamtéž).*

*„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...‘“ (Kožmín 1997, s. 149–150).*

*„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 do budoucnosti. Tyto verše se objeví, když je mi smutno nebo mi je něčeho líto. Nebo když prožiji něco, o čem vím, že se mi to vryje do paměti“ (tamtéž, s. 149).*

1 Původně veršovaný počátek obsáhlého poetologického traktátu *Leys d'amors* sepsaného ve 14. století toulouským básníkem Guilhemem Molinierem. Z okcitánských veršů do prózy převedl Matouš Jaluška (Jaluška 2018, s. 99).

2 Nemáme na mysli sémanticky náročné básně, jak je vymezuje například klasická práce Hugo Friedricha *Struktura moderní lyriky* z roku 1956 věnovaná francouzské poezii. Jde nám o studentský a učitelský konstrukt či obraz poezie, jak jej popíšeme v první části článku.



První a druhá citace reprezentují obsahový způsob čtení. Hovoří o básni jako o něčem, co má „hlubší význam,“ soustředí se na „názory“, „náměty“ a na proces odhalování („když jsem ji pochopila“, „když se nad tím člověk zamyslí“). Báseň může zaujmout, když má myšlenku, kterou student nebo studentka považují za hlubokou, nápaditou či inspirativní — ovšem za podmínky, že jí porozumí. Třetí a čtvrtá výpověď představují písňový model recepce. Mají obecnější charakter, hovoří o náladě, atmosféře, situaci. Vyzdvihují roli paměti a poukazují ke znovuzpřítomnění básnického a písňového textu v určitých situacích. Píseň Wabiho Daňka je spojena s konkrétními okolnostmi, v nichž se studentovi vrací, verš z neznámé dívčiny básně se zase spontánně vynořuje jako komentář k prožívané skutečnosti. Zejména třetí citace prozrazuje blízkost písňového modelu a způsobu, jakým recipují básně děti. Ten není založen na čtení, ale na poslechu a společném přeřikávání, jež je vedeno rytmickým půdorysem básně a k němuž může být přidána i jednoduchá melodie. Písňový model recepce je tak prvním způsobem „čtení“ básní, s nímž se člověk setkává, během základní školní docházky však ustupuje do pozadí. O významu nebo o tom, co chtěl autor vyjádřit, třetí a čtvrtá citace neuvažují, což však neznamená, že písni nebo verši nerozumí.

Řekli jsme, že obsahový způsob recepce úzce souvisí s obrazem „nesrozumitelné“ poezie. Ta je častým námětem textů věnovaných výuce poezie, jež se většinou soustředí na dva problémy — kritizují otázku, „co chtěl básník říci“, a samoučelné formální analýzy, v nichž je studujícím ukládáno, aby vyhledali tropy a figury, pojmenovali typ rýmu či určili, zda jde o sonet nebo baladu.<sup>3</sup> Otázka, „co chtěl básník říci“, je přitom nejčastěji pojednávána v souvislosti se situací, v níž jsou studenti a studentky nuceni strefovat se do interpretace vyučujících. Tato praxe je právem odmítána, pozornost by se však spíše než k učiteli či povaze jeho interpretace měla upnout k otázce samé, neboť ta je, domníváme se, pouze důsledkem obsahového způsobu čtení. Jeho analýzu vnímáme jako důležitou ze dvou důvodů. Ve výuce je přítomen do té míry, že účastníci a účastnice vyučovacího procesu jím generovaný obraz poezie chápou jako pravdivý, což dokládají některé metodické příručky usilující o popularizaci poezie. Ty se zpravidla soustředí na otázku, jak překonat studentský strach z básní, tím ovšem obraz nesrozumitelné poezie potvrzují, jen hledají způsob, jak jej kompenzovat.<sup>4</sup> Druhým důvodem je fakt, že se obsahový způsob čtení může mylně zaměňovat s interpretací. Zde je třeba předznamenat, že obsahová rovina sice tvoří součást

3 Tímto směrem míří často úlohy obsažené v didaktických maturitních testech (nejnověji úkol č. 27 z května 2023). Jejich oblibu ve školním prostředí zajišťuje zejména snadný způsob vyhodnocení odpovědi. Dodejme, že formalismus není příznačný pouze pro Českou republiku, na podobné typy úloh narazíme i jinde ve světě. Shody jsou až úsměvné, např. v Quebecu: „Co se týče vyučovaných poznatků, stejně jako v učebnicích se systematicky opakují tři požadované znalosti, a to bez ohledu na úroveň a způsob jejich prezentace: druhy rýmu, pravidla versifikace a řečové figury“ (Émery-Bruneau 2018, nestránkováno).

4 Srov. např. tuto pasáž z metodické příručky: „Když poprvé čtete nějakou báseň, můžete z ní být zmatení a myslet si, že o ní sotva budete schopni něco říci. Zde je proto návod, jak s básní pracovat [...]“ (Čtenářské kluby 2020, s. 6). Dodejme, že ani zde nejde o české specifikum, citovaná věta je překladem z anglické učebnice.



sémantické struktury, rozhodně ji však nevyčerpává, což je zřejmé v případě prózy, v níž převyprávění děje či „obsahu“ díla odmítáme jako nedostatečné. Distinktivním rysem obsahového způsobu čtení je navíc jeho schopnost umělecký text nahradit. Například „obsahem“ *Babičky* je podle jednoho z mnoha studentských webů zabývajících se rozбором díla k maturitě „ukázat harmonický život prostých lidí, vzor dokonalosti člověka“. <sup>5</sup> S tímto tvrzením se napříště zachází jako s poučkou a znalostí, již je možno zkoušet. Próza je jím nahrazena a „odbyta“ — již není nutné ji číst. V interpretaci k ničemu podobnému nedochází, lze ji naopak chápat jako rozvedení díla, k němuž se interpretující komentář stále obrací a vede k jeho hlubšímu promýšlení. <sup>6</sup>

Ve studii se nejprve zaměříme na analýzu obsahového způsobu čtení, pokusíme se popsat představy o poezii, které z něj vyplývají a vedou recipienty k rezervovanému a obrannému postoji vůči básním. Využijeme k tomu britskou studii Petera Millwarda zachycující diskusi několika vyučujících, v níž zaznívají typické výpovědi spojené s tímto způsobem čtení. Millwardova studie je navíc přínosná tím, že soustředí pozornost na vyučující, kteří jsou z hlediska nastavování modu čtení klíčovými hráči. Ve druhé části článku se obrátíme k charakteristice písňového modelu recepcce, ukážeme, v jakém vztahu je k interpretaci, a doložíme, proč může být vhodný pro výuku. Dotkneme se přitom otázky, čím může být literatura na rozdíl od filozofie či dějepisu ve výuce specifická.

## V BLUDNÉM KRUHU STRACHU Z POEZIE. ČTENÍ ZAMĚŘENÉ NA OBSAH

Studie Petera Millwarda *Making Sense of Poetry: Beginning Teachers Talking about Poetry* je dvacet sedm let stará analýza hovoru o několika básních pro děti, který spolu vedli učitelé a učitelky prvního stupně (Millward 1996). <sup>7</sup> Millwardovým cílem bylo na základě diskusních výpovědí pojmenovat, jaké představy, předpoklady a znalosti mají tito vyučující o poezii. Aktivita, již Millward komentuje, měla následující průběh: tříčlenné skupiny vyučujících dostaly několik básní pro děti, úkolem bylo je prodiskutovat a za skupinu vybrat dvě básně, které se „líbily nejvíce“. <sup>8</sup> V praxi to znamenalo přečíst básně nahlas, okomentovat je, vyřadit ty, které nikoho nezaujaly, a o zbylých zahájit diskusi vedoucí ke zdůvodnění konečného výběru. Millwardův popis ome-

5 Mluvíme o „obsahu“, v obsahovém způsobu čtení je nicméně synonymem pro „téma“, „hlavní myšlenku“ či „smysl díla“. Tak je tomu i v tomto případě, citovanou charakteristiku najdeme pod odrážkou s názvem: „Vlastní rozbor (stránka obsahová) — téma“ <<https://rozbor-dila.cz/babicka-rozbor-dila-k-maturite-4/>> [4. 9. 2023.]

6 Obsahový způsob čtení tak v prostorové metafoře vede „od díla“, zatímco interpretace (a písňový model recepcce) „k němu“. Tuto distinkci v článku zvýrazňujeme také opozicí vně — uvnitř zpěvu.

7 Britští vyučující v danou chvíli procházeli dalším vzděláváním v oboru (PGCE — *postgraduate certificate in education*), Millward k nim proto referuje jako ke studentům. Studii najdeme v publikaci *The Teaching of Poetry: European Perspectives* (ed. L. Thompson, 1996).

8 Millward ani editorka knihy Linda Thompson, která při vlastním výzkumu pracovala se stejným souborem básní, nezmiňují, o které básně konkrétně šlo. Víme pouze, že to byly texty určené dětem na prvním stupni. Srov. její studii *Trees and Stuff: Young Children's Constructs of Poetry* v téže knize.



zíme na pět postřehů, které vhodně představují reakce typické pro obsahový model recepce:

- Zkraje diskuse jedna z vyučujících prohlásila, že poezii nerozumí a že se naposledy podobným způsobem „snažila rozluštit“ nějaký text na střední škole při studiu němčiny. Poté se obrátila na kolegy a vyzvíдалa, kdy se při svém studiu setkali s literaturou a jak k tomu byli školeni. Ostatní ochotně přiznávali vlastní omezené znalosti a dodávali, že poezii vnímají jako problematickou a obtížnou.
- Zejména pro první fázi diskuse bylo příznačné vedení hovoru na obecné úrovni. Výpovědi měly např. tuto podobu: „Tahle básně se mi nelíbí.“ — „Tahle je docela hezká, nemyslíte?“ — „Myslím, že tahle není... není špatná.“ — „Vsadím se, že tahle se ti líbí.“ Zhodnocení se týkalo celku básně, nikdy se nevztahovalo k jednotlivým veršům nebo konkrétním vlastnostem básně.
- Vyučující v průběhu celé diskuse kladli velký důraz na subjektivní hodnotu výpovědi: „Ano, je to osobní. To, co oceníš ty, se liší od toho, co ocení někdo jiný.“ — „U básně jde o to, že se snažíš vyjádřit, co z ní cítíš.“ Subjektivní vztah k básni byl ceněn natolik, že se neshoda v oblíbenosti konkrétního textu vyjadřovala omluvně a s obavou, aby druhého neurazila. Osobní charakter recepce byl zdůrazněn i v části diskuse věnované obrazným pojmenováním, v níž šlo o to, „co v kom který verš vyvolal“.
- V okamžicích, kdy se vyučující potýkali s významem textů, obraceli se k tvrzení, že básně je vyjádřením autora: „Druhému člověku nemůžeš vidět do hlavy, a tak nemůžeš vědět, o čem to je.“
- Vyučující kladně hodnotili ty básně, o nichž dokázali říct, „co se v nich děje“.

Z diskuse rekonstruueme následující pětici představ o poezii:

1. Básně jsou těžké, nesrozumitelné, jejich význam je třeba luštit.
2. Ke čtení básní je nutné mít speciální znalosti a vzdělání.
3. Básně je vyjádřením myšlenek a pocitů autora / autorky.
4. Básně jsou „o něčem“ (a je třeba přijít na to, o čem).
5. Hned po prvním přečtení mohu posoudit, zda se mi básně líbí, nebo ne, jde o subjektivní výpověď, již není třeba zdůvodňovat.

Pomyslné jádro obsahového modelu čtení tvoří třetí a čtvrtý bod, které odpovídají v úvodu zmíněným otázkám „co chtěl básník říci“ a „o čem je básně“. Obě jsou úzce provázány se zbylými, nejjasnější je spojnice 1 — 2 (protože jsou básně nesrozumitelné, musíme být k jejich četbě vybaveni zvláštními dovednostmi a znalostmi) a 3 — 1 (protože básníkům „nevidíme do hlavy“, nemůžeme vědět, co chtěli říci). Význam je v nich spojen s autorským záměrem a redukován na otázku „o čem“. Takto formulovaná otázka nezve do procesu interpretace, ptá se po shrnující znalosti, jak jsme to ukazovali výše v případě *Babičky*. Básně však nemají děj a nelze je tedy „alespoň převyprávět“. Na otázku „o čem“ proto často není možné smysluplně odpovědět, a obsah básně musí být chápán buď jako nedostupný (3) nebo dostupný jen obtížně (1, 2, 4).

Millward ve svém komentáři poznamenává, že navzdory jednoduchému zadání byli účastníci a účastnice aktivity po celou dobu nervózní, což podle něj odráželo po-



chybnosti, které ve vyučujících básně vzbuzovaly. Většinu hovoru proto interpretuje jako pokusy vyrovnat se s nejistotou a reakce učitelů čte jako obranné strategie, jejichž cílem bylo obhájit pocit vlastní nekompetence. Ať šlo o pocit přiznaný či nikoliv, vyučující měli dojem, že sice básním nerozumí, ale rozumět mají, k čemuž je mohla ponoukat i jejich učitelská role. Poznámka potvrzuje naši analýzu z předchozího odstavce. Ukazuje, že volba obsahového modelu čtení vytváří obraz nesrozumitelné poezie a vede k pocitu selhání, jenž je vlastní příčinnou obranného mechanismu.

Domníváme se, že tento postřeh může pomoci lépe porozumět jevům, které jsme zmiňovali v úvodu, tj. autoritativnímu prosazování učitelské interpretace a důrazu na formální analýzu. Pro první případ vyplývá, že jediný správný výklad básně nemusí prosazovat jen vyučující, kteří jsou si svým výkladem jistí. Platí i opak, nejistota vede k eliminaci diskuse, při níž by museli svůj pohled na báseň vystavit otázkám a zpochybněním. K obranným strategiím však patří i ta situace, v níž vyučující nerozlišují a souhlasně vítají každou „interpretaci“ či dezinterpretaci díla. Také tento zdánlivě liberální a demokratický přístup umožňuje zbavit se zodpovědnosti za vlastní výklad.<sup>9</sup> Co se týče formalizujícího čtení založeného na mechanickém hledání tropů a figur, lze předpokládat, že se učitelé a učitelky ve své nejistotě obrací k publikacím, od nichž očekávají, že jim při výuce pomohou. Máme na mysli knížky typu *Jak číst poezii* (1962, ed. J. Opelík), *Umíte číst poezii?* (1963, J. Hrabák), *Poetický slovník* (1997, J. Brukner — J. Filip), *The Art of Reading Poetry* (2005, H. Bloom), *How to Read a Poem* (2007, T. Eagleton) a jiné texty koncipované jako úvody do studia poezie. Jejich náplní bývá technika čtení rozdělená do mnoha oblastí, jež působí dojmem, že ještě předtím, než člověk vůbec otevře básnickou sbírku, musí je všechny ovládnout (srov. předpoklad č. 2).<sup>10</sup> Pod jejich vlivem pak vyučující nahrazují čtení básní formální analýzou a výkladem z poetiky.

Zdálo by se, že pátý předpoklad britských vyučujících („hned po prvním přečtení mohu posoudit, zda se mi báseň líbí, nebo ne, jde o subjektivní výpověď, již není třeba zdůvodňovat“) z rámce nastaveného obsahovým čtením vypadá. Pobídky k subjektivnímu zhodnocení a důrazu na emoce jsou běžnou součástí didaktických doporučení k práci s literárními texty. Bývají přitom prezentovány jako přirozené řešení formalistně či literárněhistoricky přetížené výuky. Záměrem je propojení literárního textu se zkušeností studujících. Příslib kynoucích z pátého předpokladu je však v tomto ohledu zavádějící, neboť nevede ke skutečnému kontaktu s básní. I v tomto případě jde o úhybný manévr, jenž se snaží odvést pozornost od básnického textu, jen volí odlišnou strategii. Zatímco jiné předpoklady odkláněly hovor k absentujícímu vzdělání či nebadatelnosti autorského záměru, pátý postoj se textu vyhýbá nicneříkající generalizací a nezhodnotitelnou subjektivitou. Toho si všimá i Millward, když píše, že ani v druhé, uvolněnější polovině diskuse, v níž se již vyučující byli schopni k básním vyjádřit konkrétněji, nedošlo k propojení jejich zhodnocení s popisem básně. Pouze

9 Domnívám se, že jde o nevědomky volený přístup příznačný pro začínající pedagogy, tak jsem jej alespoň měla příležitost pozorovat při výuce v rámci fakultního semináře pro budoucí učitele a učitelky v letním semestru akademického roku 2021/2022.

10 Např. u Hrabáka najdeme kapitoly: O rozboru uměleckého díla, Próza poezie a poezie prózy, Metafora I, Metafora II, Metafora III, Verš a význam, Verš a jazyk, Prozodické systémy, Zvláštnosti českého sylabotónického verše, Rým, Eufonie a kakofonie aj.

obé kladli vedle sebe: „Tahle se mi líbí. A taky má rytmus.“ — „Tahle báseň se mi líbí... a je v ní jednoduchá obraznost.“ Millward trefně shrnuje:

*Protože přistupovali k reakcím na báseň jako k osobní záležitosti, dokázali se vyrovnat se svou nedostatečnou znalostí poezie i s problémy, s nimiž se setkávali, když naráželi na finesy básnické formy. Je samozřejmě banální říkat, že na poezii reagujeme subjektivně, ale naše pozorování jako by naznačovala, že osobní rovinu v reakcích na báseň mohou posilovat ti vyučující, kteří toho o poezii mnoho nevědí. Je jednodušší a zároveň společensky vhodnější zeptat se druhého, co báseň znamená pro něj, než se snažit popsat, co znamená, a ukázat, jak toho dosahuje (Millward 1996, s. 87).*

Lpění na subjektivní, individuální dimenzi recepce nelze v těchto případech ztotožňovat například s důrazy kostnické školy, jde o únikové řešení, jež výchozí představu nesrozumitelné básně nepopírá ani nekompensuje, ale obchází.

Shrneme-li, ukazuje se, že v obsahovém způsobu čtení nejde ani tak o básně jako o různé způsoby kompenzace nejistoty a strachu ze selhání při jejich čtení. Strach je přitom logickým důsledkem otázky po obsahu (nikoli významu) básně. I v tomto typu čtení je možné „zažít úspěch“, jak ukazují výpovědi kladně zhodnocující Krchovského báseň, kterými jsme model představovali v úvodu, záleží na sebedůvěře čtenářů a jejich subjektivním pocitu (ne)porozumění.<sup>11</sup> Neúspěšný model čtení nastavují vyučující, kteří, zajati v obsahovém modelu čtení, sami básně nečtou (Vala 2013, s. 12; Gattermaier 2010, s. 1; Anders 2019, s. 1; Émery-Bruneau 2018, nestránkováno) a mají k nim podobný vztah jako jejich studenti. Nejsou proto schopni nabídnout studujícím jiný model čtení.<sup>12</sup> Není divu, že v obsahovém způsobu čtení studující poezie nezajímá, připadá jim nudná (Vala 2013, s. 53, 75), vnímají ji jako zbytnou, nechápou, proč existuje ani proč by se jí měli zabývat. Řečeno slovy našeho motta, zůstávají „vně zpěvu“.

## **DOCERE, DELECTARE, MOVERE. PÍŠŇOVÝ MODEL RECEPTY POEZIE**

Píšňový model recepce využívá blízkosti básní a písní, jež mají společný archaický původ (např. Waters 2003, s. 9–10, 18–19; Nagy 1996, s. 1–2), vyzdvihuje tak vztah básní

11 V tomto ohledu jsou podnětné některé výstupy z výzkumů Jaroslava Valy, který se dlouhodobě zabývá recepcí poezie na základních a středních školách. Například zjištění, že studenti a studentky označí jako nesrozumitelnou báseň, které, jak se ukáže při další diskusi, porozuměli, a naopak (Vala — Fic 2012, s. 43, 56–58), nebo že zhodnocení básně závisí na mnoha faktorech, které s poezií vůbec nesouvisí — na tom, zda se studující pokládá za čtenáře či jakou studuje školu, například gymnazisté si v průměru věří více než studenti středních odborných škol (tamtéž, s. 71–72). Valovy výzkumy usilující o objektivní měření srozumitelnosti, působivosti a líbivosti konkrétních básní jsou však problematické, otázkou po srozumitelnosti totiž účastníky a účastnice výzkumu automaticky vedou k obsahovému modelu recepce, jenž je podpořen i tím, že jsou básně předkládány k tichému čtení.

12 V našem případě je zvlášť nápadná absence píšňového modelu čtení, a to vzhledem k zadání úkolu i proto, že učitelé a učitelky měli co do činění s básněmi pro děti. Mohli například poukazovat k tomu, že se určitá báseň dobře čte, dobře by se přeříkávala s dětmi, je rytmická, má výrazný, zapamatovatelný refrén či rýmovou dvojici, je zvukomalebná atp.



k orální tradici a performanci. Recepce tohoto druhu má svá specifika, slyšený text nevstupuje do paměti celý: často neudržíme ani název písně, většinou si však zapamatujeme jedno místo, které nás oslovilo, část refrénu nebo melodie, výrazný rým, rytmický spád určité sekvence atp. — podobně jako studentka, která si nepamatovala, odkud je verš „nechci vzpomínat, neumím zapomenout“, měla však k němu zvláštní afinitu. Kromě fragmentárnosti je pro tuto recepci charakteristická touha slyšet píseň znovu a sdílet ji, třeba tak, že ji zkusíme zahrát na hudební nástroj. Můžeme hrát pro sebe, ale i pro druhé nebo s druhými, stejně jako ji můžeme s druhými v určitých, opakujících se situacích poslouchat, například při jízdě autem, návštěvě u kamarádky apod.<sup>13</sup> Píseň si tak vždy do určité míry přisvojujeme (aktivní performance je jen nejnápadnější podobou), stává se součástí našeho života, šíří se „do dálky i blízka“ a přináší „příjemnou útěchu“, jak tlumočí motto této studie.

Tendence k opakování a návratu písně se přitom realizuje v různých časových prodlevách. Může zůstat v minulosti jako v případě konfese účastníka pionýrských táborů minulého století a upomínat na chvíle, kdy jsme ji slyšeli, i na ty, kteří byli s námi. (Často se píseň stane příznačnou pro určité období života a má tu moc, že dávno ztracený věk dokáže evokovat s velkou živostí.) Nebo promlouvá do přítomnosti jako její zvláštní, těžko zdůvodnitelný komentář:

*často [si] v překvapivých okamžicích a takřka nevědomky vybavujeme útržky písní nebo kusy veršů, jež se podivuhodně přizpůsobují zvláštnímu kontextu, v němž nacházejí smysl souladný s okolnostmi jejich přivolání. Ten a ten verš, ten a ten refrén námi procházejí a dotknou se čehosi, co se mimoděčným citátem vyřkne, jako by tyto textové pasáže shrnovaly jistý duševní stav, dispozici nebo náladu, která s tímto kusem rezonuje (Rabaté 2023, s. 13).*

Opakování spojené s jasně vymezenými situacemi i konkrétním časem je jedním z aspektů rituálu, jemuž se v souvislosti s básněmi věnuje Jonathan Culler v *Teorii lyriky*. Kromě opakovaného čtení řadí Culler pod rituální dimenzi lyriky rytmus, lyrické oslovení nebo invokaci a „tvorbu zvukových vzorců všeho druhu“ (Culler 2020, s. 426). Právě tyto vlastnosti vedou k tomu, že báseň upoutá naši pozornost, a odlišují poezii od „prozaických úvah o světě“ (tamtéž). Podle Cullera je důsledkem ritualistického čtení básní umenšení pozornosti věnované významu a větší potěšení z četby, což však neznamená, že bychom nepřemýšleli o tom, co slova znamenají. Podobně jako u písně tak ale činíme mimoděk a v kontextu celého textu:

*U písně se necháváme bez velkého pocitu provinění zlákat smyslnou formou a setraváváme v oblasti tvorby zvukových vzorců, aniž bychom přitom vytrvale pátrali po smyslu — což ovšem neznamená, že by naše rozlišovací schopnosti byly takřkajíc vypnuté [...]. Když při setkání s písní dosahujeme potěšení, nabýváme přitom mnoha znalostí: zjišťujeme, co se nám líbí a co ne, získáváme povědomí o tom, jak a čím si jsou blízcí různí zpěváci a skladatelé i různé druhy hudby — aniž by to vyžadovalo interpretaci jednotlivých hudebních textů. Così podobného by mělo být možné i v oblasti*

<sup>13</sup> Tento způsob sdílení recepcí je mezi dospívajícími běžný, několikrát jsem byla svědkem toho, jak se studenti a studentky během přestávky baví poslechem oblíbené písničky.



*poezie, tedy dbát o své potěšení a současně nabývat sebejistoty, pokud jde o vlastní schopnost vyhodnocení, co vlastně upoutalo naši pozornost (Culler 2020, s. 428).*



Na uvedené citaci je nápadné spojení potěšení se znalostí. Domníváme se, že v písňovém modu čtení lze hovořit o porozumění především v tom smyslu, že čtenáři a čtenářky jsou s básní srozuměni — mají k ní vztah, dokáží formulovat, čím je pro ně důležitá, a v posledku si tak pro sebe odpovědět na otázku, k čemu vůbec poezie je. Oproti obsahovému modelu recepce zůstávají „uvnitř“ zpěvu, což lze chápat jako dobrý výchozí bod (či dokonce jeho předpoklad), na němž může stavět další práce s textem. Pokud báseň zaujala, jednou z reakcí může být přeřikávání verše, jinou snaha o řečové rozvedení a promýšlení básně — tedy interpretace. To je také případ Zdeňka Kožmína, z jehož knihy *Interpretace básní* (poprvé vydané v roce 1986) jsme přejali citace, jimiž jsme v úvodu charakterizovali písňový model. Jde o odpovědi na zadání, kterým Kožmín zahajuje práci s básnickými texty. Jako vhodný začátek navrhuje

*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 atp. (Kožmín 1997, s. 149).*

Studentské odpovědi nechává zaznít před celou třídou, pak je podle něj „atmosféra pro práci s lyrickou básní připravena“ (tamtéž, s. 150). V dalším kroku se Kožmín obrací k sémantické modelaci textu, jež je vlastním obsahem knížky, klíčové však je, že interpretaci nezačíná a nejprve dává studujícím šanci, aby si uvědomili, jakou roli v jejich životě básně a písňové texty hrají.

Spojení znalosti a potěšení nasvědčuje také otázku po vztahu písňového modelu čtení k tvořivé interpretaci založené na expresivitě, jak ji ve své didaktice představuje Ondřej Hník. Vycházíme z toho, že recepce slovesného umění je celostní proces. Jazyk vnímaný jako zvuk i obraz zasahuje všechny složky osobnosti, ne pouze rozum, paměť, zkušenost či emoce (srov. Miner 1990, s. 84–85<sup>14</sup> a Alford 2020, s. 21), je proto otázkou, do jaké míry vycházejí z rozdělení na expresivně-tvořivé a naukové modely výuky literatury. Duální forma myšlení pomáhá kontrastovat a prokreslit jednotlivé přístupy, sama o sobě je však zjednodušující.<sup>15</sup> Sympatický je přístup Zdeňka Kožmína, který v *Interpretaci básní* kombinuje písňový model s interpretací i s metodami tvořivé recepce, kterým říká „sémantické hry“.<sup>16</sup> Součástí problému je však také obava, že se výuka literatury zredukuje na pouhou zábavu (srov. Hník 2014, s. 34–35), či dokonce na jednu z „výchov“ a v kontextu jiných předmětů usilujících o intelekt-

14 Miner hovoří o japonské poetice, závěry jsou nicméně platné i pro západní tradici, s níž asijskou srovnává. Pro naši studii je podstatná jeho interpretace Horatiova *Listu Pisonům* (viz níže), jež Miner chápe jako zrození afektivního modu čtení v evropské poetice vyvažující její mimetické založení.

15 Domníváme se, že v takto pojaté dichotomii může zejména dojít ke splynutí („sémantické“) interpretace a obsahového způsobu práce s textem. Soudíme nicméně, že Hníkova kritika nauky míří spíše k obsahovému čtení, v jehož rámci lze vytvořit katalog zjednodušených „poznatků o díle“.

16 Srov. i jeho knihu *Tvořivý sloh. Malé traktáty a malé scénáře* (Kožmín 1995).



tuální náročnost a akribii ztratí svou prestiž.<sup>17</sup> Rámcové vzdělávací programy jako cíle výuky zmiňují i „čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům“, hlavní důraz však dávají na „rozšiřování vědomého užívání jazyka jako základního nástroje pro rozvíjení abstraktního myšlení“, „prohlubování vyjadřovacích a komunikačních schopností“ a poznávání „duchovního bohatství národa a jeho tradice“ (RVP G 2007, s. 12). Co bychom však ve školských dokumentech marně hledali, je zdůvodnění, proč se při tom máme zabývat právě literárními, uměleckými texty. Literatura je prostě charakterizována jako jedna z komunikačních situací, v nichž mají žáci a žákyně cvičit principy užívání jazyka. Má-li však být hlavním cílem předmětu rozvíjení jazyka a abstraktního myšlení, nelze se ubránit ironické poznámce, že by snad bylo lépe pěstovat místo literatury filozofii.<sup>18</sup>

Pomoci odpovědět na otázku po specifčnosti literatury může od starověku tradované spojení „zábavy a poučení“. Antické *docere, delectare a movere*, z nichž třetí významňuje emocionální pohnutí recipienta, najdeme již u Aristotela, většinou je však připomínána pasáž z Horatiova *Listu Pisonům*:

*Aut prodesse volunt aut delectare poetae  
Aut simul et iucunda et idonea dicere vitae.*  
(Horatius 2002, v. 333–334)

V překladu Dany Svobodové: „Buď bavit chce básník, anebo udílet praktické rady — / či to, co dá životu váhu i vzlet, chce současně říkat“ (tamtéž, s. 45). Básníci chtějí potěšit (*delectare*) i prospět (*prodesse*), sdělit, co je příjemné (*iucunda*) i vhodné a spolehlivé (*idonea*). Pasáž připomíná, že poučení a potěcha nemají jít proti sobě, ale účinně spolupracovat (*simul dicere vitae*). Klíčové *delectare* by tak bylo lépe překládat namísto zábavy jako potěšení, neboť nejde o pokleslou „zábavu“, mrháním časem. Potěšení je tím, co ke studiu motivuje, zaměřuje naši pozornost a uvádí nás do vztahu s probíranou „látkou“. Domníváme se, že pro literaturu podstatné spojení potěchy a poučení má být patrné i v její výuce a že písňový model čtení tento požadavek úspěšně naplňuje.

Ptáme-li se, jak písňový model čtení zapojit do výuky, jako stěžejní se jeví opakovaná recepce poslechem hlasitého čtení nebo přednesu básně.<sup>19</sup> Důležité také je neprovádět při každém čtení kterékoli básně podrobnou analýzu a interpretaci. Ve vlastní praxi jsem poslední rok do výuky zařadila aktivitu, kterou jsem nazvala „báseň týdne“. Využívá tradičně štedrou hodinovou dotaci předmětu, z níž plyne, že své studenty a studentky vidím třikrát týdně. První hodinu zahajují hlasitým čtením básně, kterou jsem si pro třídu na tento týden připravila. K němu někdy krátce poznamenám, proč jsem zvolila zrovna ji a co mě na ní oslovuje. Pak se věnujeme tomu, co zrovna pro-

17 K bídnému postavení výtvarné výchovy ve školním kurikulu a jeho reflexi viz *Diskurs umění a vzdělávání* Marie Fulkové (2008).

18 Nebo máme výuku literatury vztáhnout spíše k poznávání duchovní tradice národa? Tu lze prostřednictvím literatury studovat sice úspěšně, literární složka předmětu je však v tomto případě redukována na pouhý dokument. Na místě by byla otázka po vztahu k dějepisnému spojení s úvahou o literárněhistorickém zatížení předmětu.

19 Za tím účelem je možno využít také pravidelný pořad Českého rozhlasu *Vltava BáSnění*.



bíráme, a k básni se nevracíme. Další den nechávám báseň přečíst některého ze studentů, přihlásí-li se jich více, báseň zazní vícekrát, třída, tak jako při prvním čtení, pouze poslouchá. Teprve při třetím setkání v závěru týdne dávám k dispozici text a můžeme o básni začít hovořit. V závěru hodiny mají studující možnost text básně vrátit, nebo si ho nechat, což vždy několik z nich učiní. Často se diskuse rozběhne v návaznosti na hlasité čtení, studenti porovnávají, kdo báseň četl lépe a proč, vybrané pasáže zkoušejí přečíst znovu. Díky pravidelnému opakování měli studenti postupně v paměti relativně velké množství textů, které z různých důvodů připomínali při čtení jiných básní, ale také próz, které jsme společně probírali.

## ZÁVĚR

Verš nám utkví v hlavě, aniž bychom si to přáli nebo se jej mohli zbavit. Využít této vlastnosti básní při výuce jeví se nám jako vhodný začátek práce s poezií. Odpovídá povaze předmětu, pro nějž je příznačný klasický výměr spojující zábavu a poučení, i povaze velké části básnických textů. Domníváme se, že je schopen vzbudit ve studujících autentický zájem a nabídnout jednu z možných odpovědí na to, proč básně čteme. Takto vzniklý zájem lze dále rozvíjet a navázat na něj v interpretačním procesu. Jsme přesvědčeni, že tento způsob recepce umožňuje vyhnout se typickým studentským reakcím na poezii, jež místo čtení básní vedou pouze k různým podobám kompenzace strachu z „nesrozumitelné“ básně.

## LITERATURA

**Alford, Lucy:** *Forms of Poetic Attention*.

Columbia University Press, New York 2020.

**Anders, Petra:** *Poetry Slam*. 7. vyd. Schneider

Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2019.

**Bloom, Harold:** *The Art of Reading Poetry*.

Perennial, New York 2005.

**Brukner, Josef — Filip, Jiří:** *Poetický slovník*.

Mladá fronta, Praha 1997.

**Culler, Jonathan:** *Teorie lyriky*, přel. Martin

Pokorný. Karolinum, Praha 2020.

**Čtenářské kluby.** Mimořádné vydání

projektového oběžníku Inspirace pro práci s poezií, 2020.

**Eagleton, Terry:** *How to Read a Poem*. Blackwell

Publishing, Malden — Oxford — Carlton 2007.

**Émery-Bruneau, Judith:** Finalités de

l'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques* 179–180, 2018

<<https://doi.org/10.4000/pratiques.4747>> [21. 6. 2023].

**Friedrich, Hugo:** *Struktura moderní lyriky. Od*

*poloviny devatenáctého do poloviny dvacátého století*, přel. František Ryčl. Host, Brno, 2005.

**Fulková, Marie:** *Diskurs umění a vzdělávání*.

H+H, Praha 2008.

**Gattermaier, Klaus:** Schüler als Dichter.

Kreative Schreibformen im Lyrikunterricht.

In: Kurt Franz — Rupert Hochholzer (eds.):

*Lyrik im Deutschunterricht. Grundlagen —*

*Methoden — Beispiele*. 2. vyd. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010, s. 1–15.

**Hník, Ondřej:** *Didaktika literatury: výzvy*

*oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum, Praha 2014.

**Horatius:** *De arte poetica — O umění básnickém*,

přel. Dana Svobodová. Academia, Praha 2002.

**Hrabák, Josef:** *Umíte číst poezii?* Krajské

nakladatelství v Brně, Brno 1963.

**Jak číst poezii.** 2., upravené vyd. Československý spisovatel, Praha 1969.



- Jaluška, Matouš:** *Dvorná hra a vysoká láska. Uvedení k trubadúřskému zpěvníku*. R. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 2018.
- Kožmín, Zdeněk:** *Tvořivý sloh. Malé traktáty a malé scénáře*. Victoria Publishing, Praha 1995.
- Kožmín, Zdeněk:** *Interpretace básní*. 2., upravené vyd. Masarykova univerzita, Brno 1997.
- Millward, Peter:** *Making Sense of Poetry: Beginning Teachers Talking about Poems*. In: Linda Thompson (ed.): *The Teaching of Poetry: European Perspectives*. Cassell, London 1996, s. 85–94.
- Miner, Earl Roy:** *Comparative Poetics: An Intercultural Essay on Theories of Literature*. Princeton University Press, Princeton — Oxford 1990.
- Nagy, Gregory:** *Poetry as Performance: Homer and Beyond*. Cambridge University Press, Cambridge 1996.
- Rabaté, Dominique:** *Lyrická gesta*, přel. Martin Pokorný. Karolinum, Praha 2023.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha 2007.
- Thompson, Linda:** *Trees and Stuff: Young Children's Constructs of Poetry*. In táž (ed.): *The Teaching of Poetry. European Perspectives*. Cassell, London 1996, s. 1–11.
- Vala, Jaroslav:** *Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2013.
- Vala, Jaroslav — Fic, Igor:** *Poezie a mladí čtenáři. Výzkum recepce konkrétních básní*. Hanex, Olomouc 2012.
- Waters, William:** *Poetry's Touch: On Lyric Address*. Cornell University Press, Ithaca, NY — London 2003.