

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

**DIVADELNÍ FAKULTA**

Dramatická umění

Dramatická výchova

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE VÝUCE KANONICKÝCH  
LITERÁRNÍCH DĚL NA STŘEDNÍ ŠKOLE**

**BcA. Bára Meda Řezáčová**

Vedoucí práce: MgA. et Mgr. Gabriela Zelená Sittová

Oponent práce: doc. Mgr. Radek Marušák

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2020

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

**THEATRE FACULTY**

Dramatic Arts

Drama in Education

**MASTER THESIS**

**Drama Education in the Teaching Canonic Literature in the System  
of High School Graduation Major**

**BcA. Bára Meda Řezáčová**

Supervisor: MgA. et Mgr. Gabriela Zelená Sittová

Opponent: doc. Mgr. Radek Marušák

Date of Apology:

Academic Degree: MgA.

Prague, 2020

## **P r o h l á š e n í**

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma

**DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE VÝUCE KANONICKÝCH LITERÁRNÍCH DĚL NA  
STŘEDNÍ ŠKOLE**

vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Olomouc, dne 28. 7. 2020 .....

.....

podpis diplomantky

## **Upozornění**

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy tj. souhlasu autora a AMU v Praze.



## **Abstrakt**

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi uplatnění metod dramatické výchovy ve výuce kanonických literárních děl v systému vzdělávání středoškolských maturitních oborů. Na základě vlastního výzkumu popularity konkrétních titulů českého literárního kánonu se autorka tomuto tématu rozhodla věnovat na konkrétních příkladech dvou nejméně oblíbených děl, a to Máje Karla Hynka Máchy a Babičky Boženy Němcové. V první části práce se autorka zabývá literárněteoretickým vymezením pojmu literárního kánonu, jeho pozicí a funkcí v daném systému vzdělávání. Na základě vlastních zkušeností z realizací lekcí, teoretické konfrontace cílů vzdělávání v oblasti literárního kánonu s principy dramatické výchovy autorka popisuje používané metody dramatické výchovy, jejich přínos pro výuku kanonické literatury a vymezuje také obecné hodnoty a principy jejich uplatňování při výuce literárního kánonu.

## **Klíčová slova:**

Literatura – Literární kánon – Metody dramatické výchovy – Máj – Babička

## **Abstract**

This diploma thesis concerns the application of drama-educational methods in the teaching of canonic literature in the system of high school graduation majors. Based on her research about the popularity of selected titles of Czech literary canon, the author decided to examine the topic on two least popular writings – May by Karel Hynek Mácha and The Grandmother by Božena Němcová - and analyze it. In the first part, the author deals with the literary theoretical definition of the concept literary canon, its position, and its function in the curriculum. In the second part, the author describes used drama-educational methods in her lessons, their contribution to the teaching of canonic literature based on their realization and theoretical confrontation of educational goals with principals of drama education. Subsequently, she defines the values and principals of their application in the teaching of the literary canon.

## **Keywords:**

Literature – Literary canon – Drama-education methods – The May – The Grandmothe

Poděkování:

Děkuji Gabriele Zelené Sittové za odborné a vlídné vedení této práce.



# OBSAH

ÚVOD.....	12
1. Rozvahy o pojmu literární kánon .....	14
1.1. Literární kánon v literárně-teoretickém pojetí .....	14
1.1.1. Funkce a charakteristika literárního kánonu v pojetí vybraných autorů .....	15
1.1.2. Shrnutí .....	16
1.2. Literární kánon na středních školách .....	17
1.2.1. Literární kánon v kurikulárních středoškolských dokumentech.....	17
1.2.2. Obraz literárního kánonu ve středoškolských učebnicích .....	20
1.2.3. Výsledný obraz literárního kánonu na středních školách .....	22
1.2.4. Čtenářské povědomí a zájem o kanonické texty .....	23
2. Výzkum na středních školách.....	24
2.1. Popis výzkumu.....	24
2.2. Analýza výsledků.....	26
2.3. Interpretace výsledků .....	28
3. Metody dramatické výchovy ve výuce zaměřené na kanonická literární díla.....	30
3.1. Současné tendence v pojetí výuky literatury .....	30
3.2. Obecná východiska pro uvažování .....	32
3.2.1. Metody dramatické výchovy ve výuce jiných předmětů.....	32
3.3. Principy dramatické výchovy a jejich vztah k výuce zaměřené na literární kánon ...	33
3.3.1. Ve středu výuky je člověk .....	33
3.3.2. Prožitek a zkušenost .....	34
3.3.3. Hra v roli a fikce .....	35
3.3.4. Tvořivost.....	36
3.3.5. Partnerství.....	37
3.3.6. Osobnostně-sociální rozvoj .....	38
3.3.7. Dílčí závěr.....	40
3.4. Obecně k typu navržené lekce .....	40



3.4.1.	Tři roviny struktury lekce .....	40
3.4.2.	Filosofie způsobu práce .....	41
3.4.3.	Hra v roli na ose improvizace – interpretace .....	42
3.4.4.	Typ lekce a její struktury .....	44
3.4.5.	Přínos dramatické výchovy jako uměleckého oboru .....	46
3.5.	Konkrétní techniky .....	46
3.5.1.	Plná rolová hra .....	46
3.5.2.	Živé obrazy .....	47
3.5.3.	Metody bez hry v roli .....	49
3.5.4.	Pozorování a poslech jako další metoda .....	51
4.	Průběh vzniku a realizace projektu na školách .....	52
4.1.	Vznik projektu .....	52
4.2.	Rozbor literatury .....	53
4.2.1.	Babička .....	53
4.2.2.	Máj .....	58
4.3.	Scénář lekcí .....	63
4.3.1.	Babička .....	63
4.3.2.	Máj .....	69
4.4.	Popis realizace a reflexe projektu .....	76
ZÁVĚR	.....	80
Seznam literatury	.....	82
Přílohy	.....	87

## Seznam tabulek

Tabulka 1 – Seznam odmítaných titulů a jejich četnost .....	26
Tabulka 2 – Důvody odmítání povinné četby .....	27
Tabulka 3 – Obliba <i>Máje</i> a <i>Babičky</i> u studentů .....	28

## Seznam grafů

Graf 1 – Poměr prvních pěti titulů vůči celku .....	27
Graf 2 – Nejčastější důvody odmítání povinné četby .....	28

## Seznam příloh

Příloha I: Úryvek z <i>Babičky</i> pro společnou četbu .....	87
Příloha II: Obrázky uměleckých směrů (romantismus, realismus, <i>biedermeier</i> ) .....	88
Příloha III: Pracovní list k uměleckým směrům .....	89
Příloha IV: Úryvky z <i>Babičky</i> pro práci ve skupinách .....	90
Příloha V: Odborné texty pro práci ve dvojicích .....	95
Příloha VI: Úryvky <i>Máje</i> .....	101
Příloha VII: Josef Krasoslav Chmelenský: <i>Otčina</i> .....	107



## ÚVOD

Položme si v začátku této práce otázku, proč by se kanonická díla měla stávat součástí výuky na střední škole. Je možné odpovědět prostým konstatováním, že se jedná o určitou sumu znalostí, kterou by středoškolsky vzdělaný člověk zkrátka měl mít. Jinou, a snad vhodnější odpovědí by bylo, že tato díla jsou součástí historie, kterou bychom měli znát pro pochopení dnešních souvislostí. Stejně pravdivá by však byla i poněkud utilitaristická odpověď, a sice že je jejich znalost vyžadována a testována u maturitní zkoušky, a proto musejí být součástí výuky. Domnívám se, že ač jsou všechny tyto odpovědi vždy do jisté míry správné, nelze žádnou z nich přijmout bez dalšího doplnění. Přijmout jakoukoli z nich a zůstat pouze při ní by znamenalo přistupovat k výuce literárního kánonu pouze na základě toho, že je stanoven vnější autoritou a může jí být v různých formách školního testování vynucován.

Výuka literárního kánonu, domnívám se, by neměla být založená na „smíření se“ s jeho daností bez toho, aniž bychom se ptali po jeho významu a po smyslu, proč studenty seznamujeme s konkrétními díly, čím jsou pro ně přínosná. Jestliže si my jako pedagogové nebudeme klást tyto otázky a snažit se na ně nalézat odpovědi, nebudou přínos kanonické literatury chápat ani studenti. Kanonická díla začnou být vnímána negativně, nezajímavě, pouze jako texty, které je nutné formálně znát. A to je, domnívám se, slepá ulička výchovy i výuky. Je nutné se proto vrátit na počátek k textům samotným a ptát se znovu, co mají studentům přinášet.

Tato práce je pokusem vyložit dvě stěžejní díla českého literárního kánonu tak, aby studenti chápali nejen jejich význam na poli literární historie, ale aby porozumění textu samotnému a uvažování nad ním bylo pocíťováno z jejich strany jako smysluplné. Jde tedy o nalezení způsobu, jak pomocí metod dramatické výchovy „rehabilitovat“ konkrétně díla *Máj* a *Babička* ve čtenářském povědomí středoškolských studentů.

Metody dramatické výchovy jsou obecně uplatňovány ve výuce jiných předmětů a na mnoha místech je konstatován jejich pozitivní vliv. V této práci se chci zaměřit na to, jak se uplatňují principy dramatické výchovy a jaký je jejich význam při výuce literatury. Na základě návrhů a zkušeností z realizací dvou konkrétních lekcí zabývajících se *Májem* a *Babičkou* je mým cílem popsat také konkrétní funkce dílčích metod v kontextu výuky kanonických literárních děl.

Každé umělecké dílo bylo vytvořeno, protože něco sděluje. Jestliže budeme na literaturu pohlížet jako na umělecký druh, potom platí stejně jako u dalších druhů umění, že její smysl a význam je vytvářen v kontaktu s recipientem tohoto umění. Ve chvíli, kdy k sobě významy

obsažené v daném uměleckém artefaktu necháme promluvit, snažíme se aktivně o jejich vyložení, má existence díla pro nás samotné smysl, neboť může obohacovat náš vnitřní svět.

Domnívám se, že při výuce literatury může být využití dramatických výchovných metod jako způsobů práce z jiného druhu umění přínosné pro pochopení literárního díla a stejně tak při snaze nechat ho k sobě promluvit.

# 1. Rozvahy o pojmu literární kánon

## 1.1. Literární kánon v literárně-teoretickém pojetí

Při snahách o uchopení a definování pojmu literární kánon narážíme na fakt, že stejně jako u jiných literárněvědných pojmů, i v tomto případě se setkáváme s velkým množstvím definic, zakládajících se vždy na akcentování jiného rysu literárního kánonu.

Mým primárním cílem zde není podávat vyčerpávající výčet možných definic, které se navíc neustále proměňují v čase a v závislosti na příslušnosti jejich autorů k různým literárněvědným proudům a skupinám. Ani se zde nechci pouštět do (byť možná zajímavé a provokativní) diskuse o potřebě literárního kánonu, jež můžeme sledovat napříč literárně-teoretickým myšlením a v rámci národních vzdělávacích politik 20. století. V této práci přijímám jako základní výchozí bod v problematice fakt, že se české školství k literárnímu kánonu obrací a operuje s ním, byť mnohdy tento pojem explicitně nepoužívá.<sup>1</sup> Pro teoretický základ práce proto vycházím z jedné z možných definic, která se jeví jako výhodná pro naše účely jednak svou aktuálností (respektive tím, že reflektuje dosavadní významné tendence v myšlení o literárním kánonu, včetně nových snah o vymezení pojmu, které pocházejí z 21. století), ale také tím, že se nesoustředí na vymezení konkrétních titulů, jako je tomu u patrně nejznámější monografie o literárním kánonu od Harolda Blooma, ale snaží se o komplexní teoretický pohled. Slovy Henryka Markiewicze je tedy literární kánon definován jako „*autoritativní soubor nebo seznam literárních děl, jejichž znalost je požadována od určité skupiny příjemců (obligatorní kánon) nebo je této skupině přímo nebo implicitně doporučována (doporučující kánon)*.“ (Markiewicz, 2007, s. 66) To, že je literární kánon myšlen vždy ve vztahu k určité skupině, s sebou nutně nese fakt, že je budován vždy „na míru“ dané skupině. V tomto smyslu je pak možné odlišovat „*vzdělávací kánon různých úrovní*“, od kánonu pro základní vzdělávání po vysoce specializované kánony vysokého školství (tamtéž, s. 67). Tento fakt o literárním kánonu pro nás bude důležitý při dalším uvažování o literárním kánonu v pojetí výuky na středních školách.

Důležitější než definice sama jsou pro další úvahy funkce a charakteristiky literárního kánonu, jež mu vybraní autoři připisují. K Markiewiczově charakteristice kánonu jako „souboru děl“ se tedy v následujícím textu pokusím pomocí analýzy jiných pojednání o literárním kánonu připojit takové charakteristiky, které považuji za podstatné k dalším úvahám.

---

<sup>1</sup> O tom, jak je tento pojem uchopen ve středoškolském prostředí, je pojednáno dále.

### ***1.1.1. Funkce a charakteristika literárního kánonu v pojetí vybraných autorů***

Prozatím zůstaňme mimo český literárněvědný kontext a zaměřme se na funkci literárního kánonu v pojetí Harolda Blooma.

Harold Bloom ve svém díle podává soubor autorů a jejich děl, která dle něj tvoří dosavadní kánon západní literatury. Zároveň však upozorňuje, že se z jeho strany nejedná o uzavřený autoritativně stanovený seznam (Bloom, 2000, s. 49) a že kánon zůstává ze své podstaty otevřeným souborem. Při zařazení literárního díla do kánonu zdůrazňuje jeho vysokou estetickou kvalitu a originalitu. Lze tedy říci, že v Bloomově pojetí je kánon vysoce elitářský a podává obraz literatury jako soubor tvůrčích autorit a jejich vybraných děl. Zároveň jsou to taková díla, s jejichž obsahy se čtenáři ztotožňují napříč historií, a která jsou schopná navazovat se čtenářem dialog základních lidských konstant (tamtéž, s. 51). Kánonu samotnému, ale i jeho jednotlivým dílům, potom připisuje určitou estetickou moc a autoritu. „*[Kánon] je zde proto, aby byl čten a abyste se díky němu vy i lidé, které nikdy nepoznáte, mohli střetat s autentickou estetickou mocností a autoritou [...].*“ (tamtéž, s. 48) Kánon dle něj zakládá a zachovává existenci kontinuity kulturního a literárněvědného myšlení dané společností. „*[K]ánon je skutečným uměním paměti, autentickým základem kulturního myšlení.*“ (tamtéž, s. 47) Současně je jeho funkcí ve vztahu k jednotlivci usouvztažňovat literární texty s kontextem doby svého vzniku a význam autora s okolním literárním děním (tamtéž, s. 51).

V českém literárněteoretickém prostředí se významem (a tedy i funkcí) literárního kánonu zabýval Květoslav Chvatík (2006, s. 36–39). Literární kánon má v českém kontextu dle jeho názoru specifický význam, a to z důvodu naší politické, respektive státoprávní minulosti spojené mnohdy s boji za svou vlastní národní existenci. V dílech, která zařazuje do českého literárního kánonu a jejichž vznik spojuje vždy s tehdejší společenskou situací, spatřuje odraz tradice evropské humanity a tolerance. Literární kánon obecně, ale ten český obzvlášť, v jeho pojetí není jen seznam děl a jejich autorů, ale především hodnot, k nimž díla odkazují nebo je obsahují. Česká literatura a její kánon tak v jeho pojetí umožňují tuto literární tradici a hodnoty v ní obsažené udržovat.

Vera Kaplická Yakimova se ve své práci o literárním kánonu zabývá genezí tohoto pojmu a zároveň jej vymezuje vůči pojmu klasik. Upozorňuje, že převážně v ne odborných diskusích je tendencí oba termíny směšovat nebo dokonce zaměňovat. V textu nejprve podává skrze uvažování o historickém vývoji pojmu „klasik“ jeho možný význam. Pro naše úvahy snad postačí konstatování, že pojem klasik nese dva základní významy. Na jedné straně označuje dílo, které má stále trvajícím vysokou hodnotu, na druhé straně se jeho význam pojí se starověkou

řeckou a latinskou kulturou (Kaplická Yakimova, 2015, s. 12). Při označení díla za „klasické“ potom odkazujeme spíše k prvnímu významu tohoto pojmu, tedy k tomu, že je dílu připisována umělecká hodnota přetrvávající mezi generacemi. Důvodem, proč oba termíny nesměšovat, je to, že zatímco „klasik“ je spojován spíše s kategorií autora, s významem jeho osoby a textu, jenž je potom mnohdy spojován s autorskou intencí, pojem „kánon“ naopak už svým původem<sup>2</sup> odkazuje spíše k seznamu děl a textu samotnému. Toto terminologické vymezení však zároveň nevyklučuje, že by dílo označené jako „klasické“ zároveň nemohlo být dílem „kanonickým“ (tamtéž, s. 12–69).

Vztahem mezi „klasičností“ a „kanoničností“ se zabývá i Henryk Markiewicz. Termín „klasik“ byl v jeho pojetí v literárněteoretickém uvažování původní a jeho funkci až později nahradil termín „kánon“ (Markiewicz, 2007, s. 3). Zatímco se Kaplická Yakimova snaží o terminologicky důsledné oddělení obou pojmů (obsahové oddělení je problematičtější), Markiewicz oba pojmy obsahově explicitně přibližuje, dokonce jeden z nich interpretuje jako současnou podmnožinu druhého.

Henryk Markiewicz shrnuje funkce literárního kánonu dle jeho různých zastánců. Pojmenovává tak postupně: „[...] *formativní funkci (kánon traduje hodnoty, které formují intelektuálně a morálně zralou osobnost), uměleckou funkci (je zdrojem estetického uspokojení) a funkci kompetenční (poskytuje vědomosti umožňující plnohodnotnou účast v sociální komunikaci); se zřetelem ke skupině – identifikační funkci (spoluurčuje její identitu) a funkci integrační (posiluje její soudržnost)*“ (Markiewicz, 2007, s. 69).

### **1.1.2. Shrnutí**

Z dosavadních snah uchopit funkci a význam literárního kánonu vyplývá, že se jedná o soubor textů majících vysokou uměleckou hodnotu, která není bezprostředně vázána pouze na dobu vzniku daného díla. Současně daný text obsahuje takové hodnoty, které jsou pocíťovány ve společnosti jako přetrvávající a nezbytné pro udržení historické a kulturní kontinuity. Literární kánon je potom oblastí, která zařazením vybraného textu do kánonu umožňuje stanovovat dané společenské a umělecké hodnoty, zároveň ale také udržovat kontinuitu ve vývoji myšlení a uměleckého směřování. Stanovením kánonu pro vybranou skupinu lidí se tento soubor děl stává požadovanou mírou jejich znalostí.

---

<sup>2</sup> Pojmem „kánon“ se ve spojení s literaturou začíná objevovat původně v církevních dokumentech od 1. století n. l. Jako „kanonika“ se ve 3. století n. l. označovaly ty knihy, které církev uznala a zahrnula do *Pisma svatého* (Markiewicz).



## 1.2. Literární kánon na středních školách

Domnívám se, že charakter a funkce literárního kánonu na středních školách by měly být analogické k jeho teoretickému vymezení. Ačkoli součástí jeho charakteristiky je to, že se jedná o vymezený „soubor děl, jejichž znalost je vyžadována“, neměla by být znalost literárního kánonu redukována pouze na znalost existence vybraných titulů. Ve smyslu znalosti literárního kánonu by mělo převažovat porozumění dílu samotnému, vědomí o jeho hodnotách a významu ve vztahu ke kulturnímu vývoji. Jestliže je kanonickým dílům vlastní, že jejich hodnotové otázky pocítujeme i dnes jako aktuální, problematické, vyžadující diskusi, mělo by takové dílo být poznáváno právě ve smyslu těchto úvah. A jestliže je jejich umělecká hodnota také přetrvávající, je nutné vést studenty skrze rozbor díla samotného k poznání, v čem tkví jeho výlučnost v kontextu dnešního stavu kultury.

### 1.2.1. Literární kánon v kurikulárních středoškolských dokumentech

Literární kánon jako určitý textový korpus je ve středoškolském prostředí patrně nejexplicitněji vymezený v dokumentu pojmenovaném „*Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky*“ a schváleném MŠMT v roce 2016 (jde o poslední dostupnou aktualizovanou verzi). V tomto dokumentu je spolu s dalšími vědomostmi a dovednostmi vymezená oblast literární historie české i světové, jejíž znalosti mohou být u maturitní zkoušky vyžadovány. Tento katalog neobsahuje konkrétní knižní tituly, ale je koncipovaný jako výčet „*literárních žánrů, literárních epoch, směrů a autorů literárních děl*“ (Katalog požadavků, 2016, s. 12). V rámci znalosti české literatury jsou uvedeni následující autoři (případně tituly neznámých autorů):

*„Česká literatura do konce 18. století*

*Konstantin a Metoděj, Kristiánova legenda, Hospodine, pomiluj ny, Kosmas, Alexandreida, Kronika tak řečeného Dalimila*

*Mastičkář, Podkoní a žák, Jan Hus, Václav Hájek z Libočan, Jan Amos Komenský, Bedřich Bridel*

*Česká literatura 19. století*

*Josef Dobrovský, Josef Jungmann, František Ladislav Čelakovský, Josef Kajetán Tyl, Karel Hynek Mácha, Karel Jaromír Erben, Rukopis královédvorský, Rukopis zelenohorský*

*Božena Němcová, Karel Havlíček Borovský, Jan Neruda, Josef Václav Sládek, Svatopluk Čech, Alois Jirásek, Jaroslav Vrchlický, Vilém Mrštík*

## *Česká literatura 20. století*

*Antonín Sova, Petr Bezruč, Otokar Březina, Stanislav Kostka Neumann, Viktor Dyk, Fráňa Šrámek, Ivan Olbracht, Jaroslav Hašek, Jaroslav Durych, Karel Čapek, Vladislav Vančura, Jaroslav Havlíček, Jiří Wolker, Vítězslav Nezval, Jaroslav Seifert, František Halas, Vladimír Holan*

*Jan Werich – Jiří Voskovec, František Hrubín, Jiří Kolář, Bohumil Hrabal, Jiří Orten, Jan Skácel, Ladislav Fuks, Josef Škvorecký, Arnošt Lustig, Ludvík Vaculík, Pavel Kohout, Milan Kundera, Ota Pavel, Zdeněk Svěrák – Ladislav Smoljak, Vladimír Páral, Josef Topol, Václav Havel“*

(Katalog požadavků, 2016, s. 13–14).

Ačkoli v tomto dokumentu nikde není explicitně uvedený termín „kánon“, lze z formulací v textu dovozovat, že daní autoři mají být pro výuku na střední škole vnímáni jako kanoničtí, a že jejich díla tvoří český literární kánon středoškolského maturitního vzdělávání. Tento dokument vymezuje závěrečné požadované znalosti pro všechny středoškolské obory zakončené maturitní zkouškou. Ačkoli se jednotlivé kurikulární dokumenty upravující obsah výuky konkrétních oborů liší, lze říci, že rozsah požadovaných znalostí, a tedy i širě literárního kánonu, je totožný.

Literární kánon není v českém prostředí nikde pevně stanovený nebo vymezený. Autoři různých odborných monografií z dějin literatury, literárněvědných slovníků a učebnic podávají různý výběr „kanonických“ autorů. V tomto slova smyslu je v našem prostředí literární kánon značně fragmentovaný a pluralitní, na což upozorňuje ve své studii i Renáta Listíková (2014, s. 17-27). K této fragmentárnosti přispívá také fakt, že vyučující sami stanovují díla, která se stávají součástí výuky, a také sami sestavují seznam titulů, z nichž si student volí svůj vlastní seznam děl pro ústní část maturitní zkoušky. Výuka literatury, a tedy i literárního kánonu, je totiž na základě rámcových vzdělávacích programů vymezena velmi obecně.

Vzhledem k tomu, že lekce, které navrhuji, byly realizovány na gymnáziích a středních pedagogických školách (obor Předškolní a mimoškolní pedagogika a Pedagogické lyceum), podívejme se na kurikulární dokumenty v oblasti výuky literatury na těchto školách blíže. Pro gymnaziální vzdělávání je v *RPV G* ve vzdělávacím oboru „český jazyk a literatura“ zařazena také „literární komunikace“ (*RVP G*, 2007, s. 17), jejíž součástí se logicky musí stávat i literární kánon. Vztáhneme-li příslušné body *RVP G* vymezující „obsah učiva“ a „očekávané výstupy“ literární komunikace k literárnímu kánonu, pak lze o principu jeho výuky vyvodit

z tohoto dokumentu následující. Očekávané výstupy této oblasti se soustředí převážně na schopnost studentů analyzovat text z jeho jazykové, kompoziční a tematické stránky, na schopnost interpretace textu. Výstupy ve formě znalostí jsou uvedeny pouze ve dvou bodech. Jeden z nich stanovuje, že student musí být schopen vysvětlit vývoj české literatury, a to i vzhledem k literatuře světové. Druhou oblastí očekávaných znalostí je to, že student: „*vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení*“ (tamtéž, s. 16). Obsah učiva je ve vztahu k literárnímu kánonu charakterizován následujícím výčtem vyučovaných oblastí: „*funkce periodizace literatury, vývoj kontextu české a světové literatury; tematický a výrazový přínos velkých autorských osobností; literární směry a hnutí; vývoj literárních druhů a žánrů s důrazem na moderní literaturu*“ (tamtéž, s. 16). Předmětem tohoto obsahu musí nutně být i kanonická literární díla. Ve výstupech vzdělávání však převažuje přístup, který směřuje k dovednostem vztahujícím se k rozboru textu, k aplikaci informací, nikoli k získání určité sumy znalostí z literárně-teoretické a literárně-historické oblasti.

V *RVP* pro obor vzdělávání Předškolní a mimoškolní pedagogika i pro obor Pedagogického lycea je výuka literatury zařazena do oblasti estetických výchov. Obsah učiva literatury je vymezen velmi obecně jako: „*vývoj české a světové literatury v kulturních a historických souvislostech, základy literární vědy, literární druhy a žánry, četba a interpretace literárního textu, metody interpretace textu*“ (*RVP pro obor vzdělávání Předškolní a mimoškolní pedagogika*, 2009, s. 38). Výstupy z této oblasti jsou formulované obdobně, jako v *RVP G*. Převažuje požadavek dovedností (nikoli znalostí) týkajících se rozboru textu, diskuse o něm, vyjádření vlastního zážitku z četby. U pedagogického lycea se přidává požadavek kritického hodnocení a větší tvůrčí aktivity v této oblasti (*RVP pro obor Pedagogické lyceum*, 2010, s. 39).

Lze jen nepřímou dovozovat (nebo je to spíše mým přáním), že tyto dovednosti se vztahují také ke kanonickým textům. Kurikulární dokument *RVP G* ani zmíněná *RVP* středního pedagogického vzdělávání ve svém znění s literárním kánonem neoperují, nepřímou lze ovšem dovodit očekávání, že kánon bude zařazen do výuky, avšak s důrazem na praktickou aplikaci znalostí s ním spojených.

Střední školství se v realitě ocitá v situaci, která v důsledku může vyústit ve dva extrémní modely koncipování výuky. Na jedné straně lze sledovat tendenci ve výuce směřovat k dovednostem a aplikaci informací, bez osvojení bazálních znalostí, na druhé straně se výuka mnohdy může stále realizovat jako přehnaně faktografický výčet údajů literární historie. Tyto

dvě tendence jsou také reflektovány v literárně teoretické a pedagogické obci. Zastáncem první tendence je Jiří Kostečka, který se vyjádřil v článku *Výuka předmětu český jazyk a literatura z pohledu nového školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu*. V otevřené polemice k němu potom vystupuje na stránkách časopisu *Tvar* Pavel Janoušek ve stati *Antikostečka, aneb Didaktické pydepe*. Oba autoři psali své texty během let 2004/2005 vzhledem k tehdy nově do praxe vcházejícímu *RVP G*. Jejich polemický střet má však širší ideový rozměr, který je dle mého názoru možné vztahovat k úvahám o problematice literárního kánonu nejen na gymnáziích. Blíže se k těmto textům dostaneme v kapitole 3.1 *Současné tendence v pojetí výuky literatury*.

### **1.2.2. Obraz literárního kánonu ve středoškolských učebnicích**

Lze vyslovit předpoklad, že literární texty uvedené v učebnicích nebo čítankách jsou považovány za kanonické. Pokud nahlédneme do různých čítanek pro střední školy, spatříme množství titulů, z nichž větší část se sice opakuje ve všech z nich, mnohé jsou ale uvedeny jen v některých. I toto je důsledkem oné neustálé diskuse, jaké tituly považovat za kanonické a jaké nikoli. Ve středoškolském prostředí se k tomuto „výběru autorů“ přidává i praktický důvod toho, že jde o učební text a podává studentům v různé míře zjednodušený obraz. To, do jaké míry je skutečnost zjednodušována, se potom v pojetí různých autorů v různém rozsahu liší. Lze však říci, že čím hlouběji do historie se díváme, tím panuje větší shoda v tom, které texty jsou kanonické. Opačná situace panuje vzhledem k současnému stavu literatury. Kateřina Nogolová (2006, s. 206–207) analyzovala velké množství středoškolských učebnic a čítanek a z její analýzy vyplývá, že obraz současné české literatury (myšleno po roce 1989) je v jejich podání značně rozptýlený a nestálý.

Mnoho středoškolských učebnicových textů uvádí, že vyhovují požadavkům tzv. nové státní maturity. Zaměřím se však pouze na ty, které mají oficiální doložku MŠMT. Tato doložka potvrzuje, že učebnice odpovídá platným osnovám pro výuku českého jazyka a literatury a že zároveň odpovídá *Katalogu požadavků ke společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury*. Vzhledem k tomu, že v další části této práce podávám návrh lekcí zaměřených na *Máj* Karla Hynka Máchy (poprvé vydán roku 1836) a *Babičku* Boženy Němcové (vydána 1855), budu se při náhledu do čítanek zaměřovat právě na období jejich vzniku.

Porovnáme tedy dvě čítanky – *Čítanku II* z nakladatelství Fraus (rok vydání 2009), od autorského kolektivu zastoupeného Věrou Martinkovou a *Čítanku pro II. ročník gymnázií* od kolektivu autorů zastoupeného Josefem Soukalem a vydanou Státním pedagogickým nakladatelstvím.

Vzhledem k tomu, jak historicky vzdálená je doba národního obrození od současnosti, a také vzhledem k tomu, jak velký je na tuto dobu kladen důraz při interpretaci dnešního stavu národní identity, lze vyslovit předpoklad, že kanonická díla budou v obou textech téměř totožná.

Obě čítanky se shodují v tom, jak pojímají základní obsahové členění. Rozlišuje se zde literatura česká a zahraniční. První z nich je členěná podrobněji. Uplatňuje se dělení časové spolu s dělením na základě identifikace uměleckého směru v textu, nebo na základě příslušnosti autora k uměleckému uskupení. Zahraniční literatura je dělena pouze na základě uměleckých směrů a jejich epoch. Období, na které se zaměřuji, je v čítankách shodně zastoupeno těmito autory: Karel Hynek Mácha, Karel Jaromír Erben, Karel Havlíček Borovský, Josef Kajetán Tyl a Božena Němcová. Autoři, ohledně kterých se čítanky neshodují, jsou: Karel Sabina, Václav Bolemír Nebeský (uvedení v čítance Martinkové), František Ladislav Čelakovský (uveden v Soukalově čítance) a Josef Václav Frič<sup>3</sup>. Zatímco Věra Martinková dělí období 30.–50. let podrobněji na „romantismus v české literatuře – pokračovatelé a dědicové Máchovi – doznívání ideálů NO a počátky české realistické literatury“ (Martinková, 2009, s. 381), Josef Soukal zůstává pouze u časového vymezení období. Obě čítanky se snaží nabídnout širší náhled na vybrané kanonické texty a v tomto smyslu u studentů podporují vědomí o hodnotách, jež tyto texty nesou. U textů jsou proto uvedeny různé recenzní ohlasy na daná díla, úryvky z esejů pozdějších autorů reflektující tyto texty, části z odborných studií a monografií. Zejména čítanka Josefa Soukala akcentuje ještě navíc vliv těchto děl na tvorbu dalších autorů a zdůrazňuje tak jejich odkaz. Na příklad u díla Boženy Němcové uvádí Seifertovu *Píseň o Viktorce* a Halasovu báseň *Umírání* ze sbírky *Naše paní Božena Němcová* (Soukal, 2002, s. 167–169).

Zajímavé je, jakými texty jsou tyto kanoničtí autoři reprezentováni. Čítanka Věry Martinkové se pokouší o komplexnější obraz díla autora, zatímco ta Soukalova se soustředí na výběr jednoho reprezentativního (lze říci i kanonického) textu. Zůstaňme pouze u dvou námi zvolených autorů (tedy Boženy Němcové a Karla Hynka Máchy). Text zastupující v obou případech Karla Hynka Máchu je *Máj*. Tím výčet textů u Josefa Soukala končí, Věra Martinková k nim přidává i další méně známé básně a také Máchovy prózy: *Pouť krkonošskou*, *Křivoklad*, *Marinku* a také část z jeho korespondence. Božena Němcová je v obou čítankách zastoupena samozřejmě *Babičkou* (obě čítanky uvádějí kromě dalších shodně úryvky o Viktorce). V čítance Věry Martinkové se k ní přidávají další prózy: *Národní báchorky a pověsti*, *Obrazy z okolí*

---

<sup>3</sup> Josef Václav Frič je v Soukalově čítance uveden až v následující generaci Májovců, v čítance Věry Martinkové je uveden v období 30. až 50. let, ale texty, kterými je zde reprezentován, spadají do let osmdesátých. Ostatní jmenovaní autoři nejsou ve druhé z čítanek uvedeni ani v jiné kapitole.

*domažlického, Divá Bára, V zámku a podzámčí*; Josef Soukal naopak vytváří obraz Boženy Němcové pomocí uvedení části její korespondence.

Porovnávání čítanky se tedy shodují v tom, že se snaží pomocí jiných textů budovat i kontext vzniku daných děl. Pouze se znalostí tohoto kontextu je totiž možné adekvátně pochopit význam daného díla, se znalostí ostatní autorovy tvorby potom lépe porozumět jeho celkové hodnotě. Vladimír Nezkusil v otázce přístupu k literárnímu kánonu ve výuce na středních školách podotýká, že je třeba zvážit množství titulů a nutných znalostí okolních relevantních kontextů vzniku díla tak: „[...] aby to pro studenty bylo nejen přínosné, ale také únosné“ (Nezkusil, 2004/5, s. 161). Tomuto názoru, zdá se, vyhovují obě čítanky, byť je každá koncipovaná jiným způsobem. Nezkusilův komentář však zůstává nadále na zřeteli i mimo tuto kapitolu, a to při vytváření lekcí o *Babičce* a *Máji*.

### **1.2.3. Výsledný obraz literárního kánonu na středních školách**

Důsledkem pojetí výuky literatury a cílů této výuky stanovených v *RVP* a v *Katalogu požadavků* [...] je, že literární kánon se postupně stává spíše individuální záležitostí jedince – ať už tvůrce učebních publikací, pedagogů, studentů. Ačkoli v našem prostředí literární kánon není definovaný ve smyslu výčtu děl, lze napříč odbornými literárněvědnými texty určit jakési „centrum“ literárního kánonu, o kterém panuje shoda. Jedná se o takové umělecké texty, které považuje většina odborné veřejnosti za stěžejní. Vůči nim potom lze vymezovat určitou periférii uměleckých děl, o nichž taková shoda nepanuje. Hovoříme zde o tom, co Markiewicz nazývá „centrální“ a „periferní sférou kánonu“. Centrální sféra kánonu je „stabilní, tzn. opakující se v současných i časově odlehklých výčtech“, periferní je naopak v opozici k ní proměnlivá v synchronním i diachronním pohledu (Markiewicz, 2007, s. 67). Tento charakter literárního kánonu se netýká jen středních škol, ale je platný v celém našem národním měřítku. V kontextu středních škol je ovšem navíc spojený s předpokladem, že pedagog bude sám schopen posoudit, která díla do něj patří, a zařadí je proto do výuky. V tomto smyslu potom studentům stanovuje vlastní literární kánon.

Josef Soukal, předseda Asociace češtinářů, tvrdí, že ačkoli žádný kánon nebyl objektivně sepsán, pouze vycházíme z kontextu literárněvědného bádání a na střední škole potom z výše zmíněného dokumentu, přesto v reálné praxi na školách existuje. „*Žádný seriózní středoškolský češtinář nevynechá – zůstaňme u české literatury – pojmy národní obrození či samizdatová literatura, jména nebo tituly jako Kosmas, Hrabal, Seifert, resp. Kytice či Osudy dobrého*

vojáka Švejka za světové války [...]“ (Soukal, 2015)<sup>4</sup> Vyučující je tedy v tomto případě ten, kdo pomáhá literární kánon utvářet, cizlovat ho a zároveň udržovat.

#### 1.2.4. Čtenářské povědomí a zájem o kanonické texty

Ve druhé části diplomové práce uvádím návrhy dvou konkrétních výukových bloků, zabývajících se dvěma díly – *Májem* Karla Hynka Máchy a *Babičkou* Boženy Němcové. S výše uvedenými charakteristikami literárního kánonu a situací, která kolem něj panuje, můžeme nepochybně tvrdit, že se jedná o dvě kanonická díla národního písemnictví, a měla by se tedy běžně stávat součástí výuky na středních školách. Současně tu znova považuji za důležité zdůraznit, že by jejich poznávání nemělo souviset jen se znalostí titulu, ale především s porozuměním dílu samotnému a hodnotám, které přináší.

Zvolené tituly se v povědomí české veřejnosti pojí s významem „tradiční“ nebo „klasik“ a jsou spojovány také s negativními konotacemi týkajícími se tzv. „povinné školní četby“. Volbou konkrétních představitelů ve spojení s pojmem „povinné školní četby“ ve věkových kategoriích od 18 let se zabývá Pavla Chejnová. Cílem jejího výzkumu bylo zjistit nejtypičtější zástupce v pojmové kategorii „povinná školní četba“. Z výzkumu vyplývá, že 45 % všech respondentů (tedy 1158 osob) uvedlo na prvním místě právě *Babičku*, a tento titul tedy obsadil první místo. *Máj* potom volila 3 % respondentů a je na pátém místě tabulky spolu s *Kyticí* Karla Jaromíra Erbena. Na druhém místě je *Honzíkova cesta* s 8 % a na třetím *Malý Bobeš*, kterého volila 4 % respondentů (Chejnová, 2014, s. 48).

Vůči oběma zvoleným titulům dlouhodobě pociťuji ze strany studentů, ale i české veřejnosti, určitou nechuť k jejich čtení nebo snad ke snaze jim porozumět. Za účelem potvrzení nebo vyvrácení tohoto dojmu jsem se rozhodla pro malý výzkum na středních školách, který je popsán v následující kapitole.

---

<sup>4</sup> Soukal ve svém článku přináší návrh alternativního literárního kánonu k maturitní zkoušce, ale zabývá se jím i teoretičtěji.

## 2. Výzkum na středních školách

### 2.1. Popis výzkumu

Ve výzkumu kriticky ověřuji hypotézu, že kanonická díla *Máj* a *Babička* nejsou mezi studenty oblíbená a čtená. Pro testování jsem zvolila dotazník o třech otázkách s otevřenými odpověďmi. Vzhledem k předpokladu, že termín „literární kánon“ není v povědomí veřejnosti a studentů příliš známý, volila jsem ve formulaci otázek na místo něj slovní spojení „povinná četba“. Z předchozích úvah vyplývá, že termín kánon se ve středoškolském prostředí „realizuje“ právě jako „povinná četba“ a že je v tomto případě možné oba termíny sémanticky ztotožnit.

Otázky v dotazníku byly formulovány následovně:

- Které tři české/československé knihy z povinné četby bys nikdy nečetl/a, nebo jsi je přečetl/a a byla to podle tebe ztráta času?
- Proč tyto knihy nemáš chuť přečíst?
- Které české/československé knihy z povinné četby tě mile překvapily?

Dotazník byl rozdán celkem v pěti třídách. Tři třídy byly gymnaziální, dvě třídy byly ze střední pedagogické školy. Dotazník vyplňovalo 102 studentů, výsledky každé otázky však vycházejí z jiného počtu odpovědí. Pro konkrétní otázky jsem vyřazovala takové dotazníky, jejichž pisatelé buď příslušné otázky nezodpověděli (v takové případě uváděli odpovědi jako na příklad „nevím, co patří do povinné školní četby“ nebo „nevím, nečtu českou literaturu“) nebo byly jejich odpovědi irelevantní (nejčastěji uváděli zahraniční autory) nebo je nezodpověděli vůbec.

Jsem si vědoma, že z odpovědí 102 studentů nelze činit závěry zobecňující danou problematiku ve velkém měřítku, a ani to není mým cílem.

Z vyhodnocovaných odpovědí je také zřetelně vidět, jak povědomí studentů o literárním kánonu a především jejich vztah k daným dílům utváří konkrétní vyučující. To ukazují například antipatie vůči Komenského *Labyrintu světa a ráji srdce*. V konečném průměru se vůči tomuto dílu vymezuje 5,6 % studentů, je však nutné uvést souvislost, že se jednalo výhradně o studenty jedné třídy. Vzhledem k nízkému počtu respondentů potom taková „třídní výchylka“ výrazně promění výslednou četnost uváděných titulů. I z tohoto důvodu považuji své šetření a jeho interpretaci spíše za dílčí sondu, která měla za cíl pouze zběžně ověřit původní hypotézu.

Při analýze výsledků první otázky byly sčítané jednotlivé uvedené tituly – respektive počet jejich opakování. U několika dotazníků se jako odpověď (nebo jako součást) odpovědi objevila obecná kategorie „poezie“, tedy: „všechny poezie“ nebo „česká poezie“. Původně jsem



v odpovědích na tuto otázku počítala pouze konkrétní knižní tituly, vzhledem k množství opakování této odpovědi jsem se ale rozhodla vytvořit kategorii i pro ni.

Při analýze druhé otázky jsem se zaměřila na dva typy informací. Respondenti v odpovědích na tuto otázku velmi často uváděli, zda zmiňované dílo skutečně četli (třeba jen částečně), nebo jej hodnotí bez své čtenářské zkušenosti. První informací, na kterou jsem se zaměřila, proto byla čtenářská zkušenost s daným titulem. Informace byla uvedena v odpovědi explicitně, nebo ji bylo možné dovodit z formulace výpovědi. Druhým typem informace byly konkrétní důvody „nechuti číst“ studenty zvolená díla. Pro tuto informaci jsem vytvořila zobecňující kategorie k jednotlivým výpovědím a odpovědi studentů dle významu do kategorií třídila.

Zobecňující kategorie důvodů jsou následující:

- neatraktivní téma – hodnocené často jako „nudné“, „nezajímavé“;
- neaktuální, zastaralé téma, hodnoty;
- nudný, „málo akční děj“;
- zdlouhavost;
- dílo hodnocené jako „složitě“, složitě zpracované;
- problém porozumět jazyku díla;
- negativní hodnocení díla z důvodu jeho příslušnosti k socialistické ideologii;
- dílo není pocíťováno jako hodnotné;
- negativní pocity spojené s atmosférou díla (jeho depresivnost);
- nezájem o čtení obecně;
- neporozumění dílu;
- špatné ohlasy z okolí;
- odrazující je status díla jako „povinné četby“;
- sama poezie jako literární druh;
- odrazující název díla.

Mnoho studentů ve svých odpovědích uvedlo méně knižních titulů, než bylo požadováno v zadání. Naopak ale uváděli ve výčtu více než jeden důvod, proč dané dílo nemají chuť číst, přičemž v analýze se započítávaly všechny z nich zvlášť. Tyto údaje ve výsledku tedy nekorespondují s počtem studentů, ani mezi sebou nekoresponduje počet odpovědí na první a druhou otázku.

Analýzou třetí otázky jsem se pro velký rozptyl odpovědí, množství irelevantních odpovědí, nebo vynechání odpovědi nakonec rozhodla nezabývat komplexně. Budu se soustředit pouze na poměr zastoupení *Máje* a *Babičky* mezi dalšími českými tituly.

## 2.2. Analýza výsledků

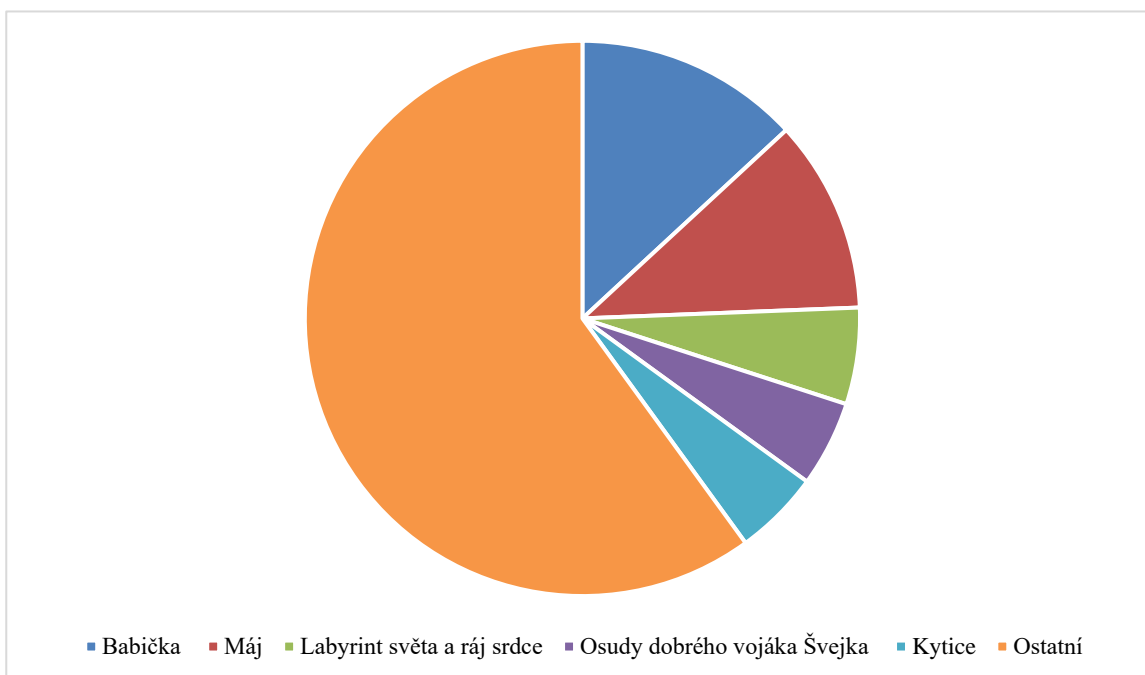
Číselnou analýzu odpovědí na první otázku zobrazuje následující tabulka. Uváděné tituly, a tedy i jejich výsledné pořadí, jsou vzhledem k malému počtu respondentů silně ovlivněny aktuálním kontextem výuky v každé třídě.

Ve sloupcích jsou zde vedle sebe uvedeny tituly, které studenti označili jako „neoblíbené“. Vedle titulů je zobrazen souhrn jejich opakování a přepočítání této hodnoty na procentuální vyjádření. Celkový počet titulů ve všech odpovědích byl 24. V tabulce jsou však uvedeny pouze tituly s četností alespoň dvou výskytů. Výčet titulů, které se vyskytly pouze jednou, uvádím zde: *Divá Bára, Král Lávra, Hřbitovní kvítí, Naši furianti, Nikola Šuhaj loupežník, Válka s mlouky, Bílá nemoc, R. U. R., Krakatit, Němá barikáda, Ostře sledované vlaky, Obsluhoval jsem anglického krále, Postřižiny, Žert, Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou, Adelheid, Kníška, Hastrman, Jozova Hanule, Občanský průkaz.*

Všechny výsledky jsou zaokrouhleny na jedno desetinné místo.

Tabulka 1 – Seznam odmítaných titulů a jejich četnost

Titul	Počet	%	Titul	Počet	%
Babička	21	13,1 %	Těžká hodina	3	1,9 %
Máj	18	11,3 %	Báječná léta pod psa	3	1,9 %
Labyrint světa a ráj srdce	9	5,6 %	Utrpení knížete Sternenhocha	3	1,9 %
Osudy dobrého vojáka Švejka	8	5 %	Legenda o sv. Kateřině	3	1,9 %
Kytice	8	5 %	Markéta Lazarová	3	1,9 %
Bylo nás pět	6	3,8 %	Kuře melancholik	3	1,9 %
Obecně „poezie“	5	3,1 %	Krysař	3	1,9 %
Povídky malostranské	5	3,1 %	Blues pro bláznivou holku	3	1,9 %
Audience	4	2,5 %	Rozmarné léto	3	1,9 %
Strakonický dudák	4	2,5 %	Slezské písně	3	1,9 %
Proměna	4	2,5 %	Spalovač mrtvol	2	1,3 %
Maryša	4	2,5 %	Tyrolské elegie	2	1,3 %
Co Bůh? Člověk?	4	2,5 %	Anna proletářka	2	1,3 %
Svatý Xaverius	4	2,5 %			



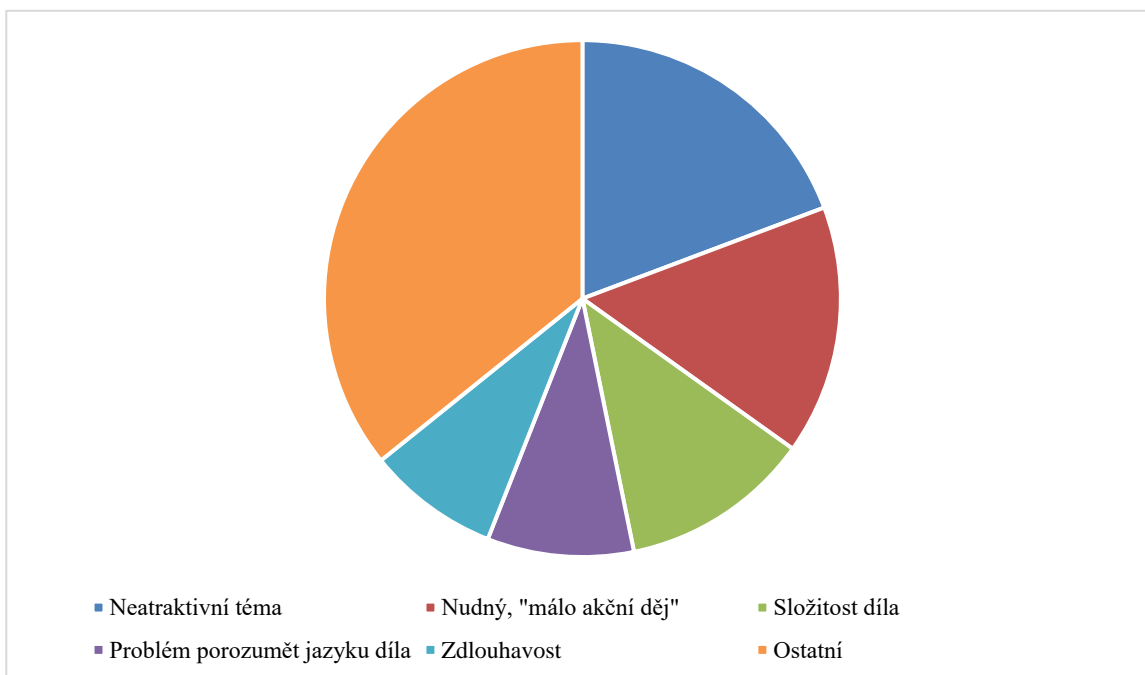
**Graf 1 – Poměr prvních pěti titulů vůči celku**

Poměr prvních pěti nejvíce se opakujících titulů vůči ostatním zachycuje následující graf.

Následující tabulka zobrazuje uváděné důvody, které studenty odrazují od povinné četby. Číselné výsledky v procentech jsou zaokrouhlené na jedno desetinné místo. Graf poté zachycuje pět nejčtenějších důvodů.

**Tabulka 2 – Důvody odmítání povinné četby**

Důvod	Frekvence	Vyjádření v procentech
Neatraktivní téma – hodnocené často jako „nudné“, „nezajímavé“	21	19,3 %
Nudný, „málo akční děj“	17	15,6 %
Dílo hodnocené jako „složitě“, složitě zpracované	13	11,9 %
Zdlouhavost	9	8,3 %
Problém porozumět jazyku díla	10	9,2 %
Zdlouhavost	9	8,3 %
Neaktuální, zastaralé téma, hodnoty	7	6,4 %
Negativní pocity spojené s atmosférou díla (jeho depresivnost)	7	6,4 %
Neporozumění dílu, hodnotám společnosti, jež je v díle zobrazována	7	6,4 %
Poezie jako literární druh	6	5,5 %
Odrazující je status díla jako „povinné četby“	3	2,8 %
Odrazující název díla	2	1,8 %
Dílo není považováno jako hodnotné	2	1,8 %
Špatné ohlasy z okolí	2	1,8 %
Nezájem o čtení obecně	1	0,9 %



Graf 2 – Nejčastější důvody odmítání povinné četby

Odpovědi na třetí otázku („Které české/československé knihy z povinné četby tě mile překvapily?“) zobrazuje následující tabulka. Z výše zmíněných důvodů uvádíme jen četnost *Máje* a *Babičky*, tedy těch titulů, kterými se zabývají lekce, a ne souhrnně veškerých uvedených titulů. Z odpovědí vyplynulo, že *Máj* mile překvapil 4 studenty a *Babička* pouze 2 studenty z celkového počtu 102 respondentů.

Tabulka 3 – Obliba *Máje* a *Babičky* u studentů

Dílo	Počet
Máj	4
Babička	2

### 2.3. Interpretace výsledků

Z analýzy vyplývá, že mezi studenty je z povinné četby nejméně oblíbené dílo *Babička*, označilo ji tak přes 13 % studentů. Druhým nejméně oblíbeným dílem se stal *Máj*, v odpovědích tak byl označen více než 11 % studentů. Třetím je potom *Labyrint světa a ráj srdce*.

Studenti nejčastěji uváděli „neatraktivní téma“ jako důvod, proč nechtějí povinnou četbu číst. Dalšími hlavními důvody je „málo akční děj“ a celková „složitost díla“. Jako poměrně častý se jeví i obecný argument, že literární dílo je poezií.

Považuji za důležité zde upozornit, že nelze a priori vztahovat zevšeobecněné důvody „nechuti číst“ zmíněné tituly ke konkrétním dílům. Nemůžeme tedy říci, že například *Občanský průkaz* je studenty hodnocen jako dílo s „neatraktivním tématem“. Je sice pravděpodobné, že u

nejčastějších odpovědí z obou kategorií bude panovat větší míra korelace, i tak je však nutné chápat kategorii „důvodů“ jako tu, která se vztahuje obecně k literárnímu kánonu, ne k dílčím textům.

Původní hypotéza, že *Máj* a *Babička* nejsou oblíbenými díly, se tedy potvrdila. Nejen že se tato díla ukázala jako „neoblíbená“, ale součet frekvencí, s jakými byla uváděna, je téměř čtvrtinový z celkového objemu.

Je nicméně zarážející, že díla, která jsou povinnou četbou a zároveň kánonem české literatury, jsou hodnocena negativně pro svou „neaktuálnost“ a „neatraktivní téma“. Co to vypovídá o této generaci a o způsobu, jakým jsou tato díla vyučována, pokud zde připomeneme naše předchozí úvahy o literárním kánonu – tedy to, že kanonickým dílům je do dnešní doby připisována právě (ať už umělecká nebo hodnotová) aktuálnost? Jak je možné, že díla, která udržují v paměti kusy historie a kulturního vývoje studenti nejčastěji hodnotí jako mající „nudné a nezajímavé téma“, jako naprosto vzdálená studentskému zájmu? Jsem si vědoma, že ve výzkumu, který byl takto koncipovaný, nelze hledat odpověď na tuto otázku. Považuji však za důležité klást si i takové otázky v těchto souvislostech a zabývat se jimi dále, například v dalších výzkumech. Tím, jak podpořit u kanonických děl pocit jejich aktuálnosti, se zabývám v další části této práce.

### **3. Metody dramatické výchovy ve výuce zaměřené na kanonická literární díla**

#### **3.1. Současné tendence v pojetí výuky literatury**

Vladimír Nezkusil (2004/2005, s. 159–161) formuluje tři nejčastější koncepce výuky literárního kánonu na středních školách. Přístup literárně historický nabízí komplexní pohled na okolnosti související se vznikem díla a zařazuje je do kontextu dalšího vývoje. Soustředí se i na vlastnosti a smysl konkrétních kanonických děl a zařazuje je do celkového vývoje. Jde o přístup, který je v jistém slova smyslu „pozitivistický“ a v tom tkví i jeho nevýhoda. Učivo je do velké míry faktografickým výčtem, nijak nepracuje se čtenářskou zkušeností a nesoustředí se ani na formování hodnot a postojů studentů. Druhý přístup naopak staví na čtenářské zkušenosti. Na základě uspořádávání učiva podle dílčích témat nebo námětů se snaží navázat užší kontakt se čtenářem, volí se taková témata, která mohou se zkušenostmi a zájmy studentů souviset rozhodně více než v předchozím případě. Jeho nevýhodou je, že může sklouzávat k omezení se na pouhý obsah děl, bez vědomí systému, a tedy i bez uchování kulturní paměti. Poslední přístup – sémioticko-psychologický – kombinuje literárně teoretický i historický přístup. V jednotlivých ročnících učivo není organizováno lineárně podle historického vývoje, ale každý ročník je zaměřený na jinou literárně teoretickou kategorii díla. Tyto kategorie jsou voleny v takovém pořadí, aby odpovídaly věkovým možnostem studentů. Každá kategorie je potom reprezentována těmi kanonickými texty, na kterých se dají ukazovat různé aspekty vybrané kategorie.

Podíváme-li se však na současné tendence směřování výuky ze širší perspektivy, lze spatřit dvě výrazné linie, z nichž jednu formuluje Jiří Kostečka a druhou Pavel Janoušek. Pokusíme se je stručně nastínit. Jsem si současně vědoma, že situace, jak bude podána, je do jisté míry schematicky zjednodušená. Nechci tu tedy budovat obraz zdánlivé skutečnosti, pouze mi obě uváděné studie slouží k postihnutí jakýchsi dvou extrémů v přístupu k výuce, mezi které se musí nějak vměstnat školská praxe. Budeme se tedy pohybovat na dvou pólech téže osy. Oba názory mi později poslouží k ilustraci toho, jak mezi nimi může dramatická výchova existovat, a dokonce je snad i sbližovat.

Jak jsem již zmiňovala výše, výuka české literatury se na českých středních školách může dostávat do poměrně schizofrenní situace. Na jednu stranu je požadavkem, aby výuka směřovala k získání dovedností uplatnitelných v široké oblasti běžného života, na druhou stranu musí být z podstaty věci obsahem této výuky literatura sama a s ní nezbytně i její kánon, což nutně směřuje k získání určitého objemu znalostí. První tendenci obhájí Jiří Kostečka

(2004/2005, s. 177–184). Úvahy o tom, kudy by se měla výuka českého jazyka a literatury ubírat, vztahuje převážně k tehdy nově vytvořenému *RVP G* a možným podobám státní maturitní zkoušky. Z těchto úvah však poměrně jasně vyplývá i obecná představa toho, jak by měla výuka probíhat. Podle jeho názoru by se v ideálním případě měla výuka literatury zařadit k dalším esteticko-výchovným předmětům a vedle toho vzniknout samostatný předmět, pro který Kostečka navrhuje název „český jazyk a komunikační výchova“ (tamtéž, s. 178). Maturitní zkouška z literatury by potom byla volitelná, což by ovšem znamenalo, že středoškolsky vzdělaným člověkem se může stát i ten, kdo nemá žádné znalosti z (české) literatury. Kostečkův přístup se (možná až utilitaristicky) zaměřuje na získávání praktických dovedností spojených s českým jazykem uplatnitelných v dalším životě.

Jeho názoru velmi důrazně oponuje Pavel Janoušek, který tvrdí, že dovednostem, o kterých hovoří Kostečka, musí předcházet získání určitých znalostí. „*Pokud má tedy být člověk nebo národ schopni tvořivě přemýšlet o své přítomnosti a minulosti, musí mít určitou informační bázi, musí zvládat určité penzum dat a faktů.*“ (Janoušek, 2005, s. 6) Nezpochybňuje důležitost dovedností (o kterých hovoří Kostečka a *RVP*), nemají být ale náplní výuky českého jazyka a literatury. Požaduje, aby obsahem výuky literatury byla skutečně literatura sama a její poznávání, ne dovednosti a jejich získávání. Přiznává, že literatura jako taková není tak „prakticky využitelná pro život“ v tom smyslu, jak si představuje Jiří Kostečka. Důrazně však upozorňuje na podstatu potřeby znalosti literatury. Nevyzdvihuje ani tak možné osobnostně rozvojové funkce literatury vůči jedinci, ale to, že neznalostí literatury ztrácíme i kus národní paměti. Tím vlastně explicitně „vrací do hry“ i literární kánon samotný a jeho znalost v pravém slova smyslu.

Ačkoli se názory zmiňovaných autorů možná zdají jako nesmiřitelné (hodnotově to tak jistě ve skutečnosti je), domnívám se, že kvalitní výuka by měla obsahovat oba tyto přístupy. Je nepochybné, že jestliže se pohybujeme ve výuce literatury (literárního kánonu), musí být předmětem skutečně literární dílo samotné a cílem výuky získání určitých znalostí o něm a poznatků z jeho rozboru. Současně s tím je také nutné podněcovat formování hodnotových žebříčků ve vztahu k literárním dílům, osobních názorů a postojů. Kostečkovu tendenci (a ostatně i dominantní přístup *RVP*) však dle našeho názoru lze v jedné hodině naplňovat stejně tak dobře – a sice výběrem pedagogických metod. Dále se budu zabývat možnostmi dramatickových výchovných metod v této oblasti, je však nepochybné, že tento přístup není jedinou správnou odpovědí na danou problematiku. Při popisu možností dramatické výchovy v tomto oboru budu vycházet jak z odborných publikací, tak ze zkušenosti z realizací navrhovaných lekcí.

## 3.2. Obecná východiska pro uvažování

V následující části textu se budu zabývat přístupem takového uplatnění metod dramatické výchovy, ve kterém se jejich užitím naplňuje proces poznání textů literárního kánonu. Vzhledem k tomu, že se jedná o přístup protínající dva obory (tedy literaturu a dramatickou výchovu), budou i teoretická východiska pro další úvahy z obou těchto oborů. Za oblast literárněvědnou volím výše zmíněnou hodnotovou polemiku dvou autorů. Jejich názorový střet se stal podnětem, které dva směry „možností“ metod dramatické výchovy v této oblasti sledovat. Nejprve se na toto téma podíváme s vědomím názorů Pavla Janouška. V této části půjde především o to, jak mohou tyto metody pomoci při získávání znalostí o literárním díle a jeho kontextu, při porozumění jeho obsahům a formám a při poznávání jeho hodnoty a souvislostí s dalším kulturním vývojem včetně současného stavu kultury. Ve druhé části se na problematiku podíváme ve smyslu těch hodnot, které spatřuje ve výuce Jiří Kostečka. Tady se zaměříme na to, jak je dramatická výchova spojená s komunikačními dovednostmi, kritickým myšlením a kooperací.

Pro obor dramatické výchovy vycházím z vymezení významů pojmu „metoda“ Josefa Valenty. Pojem metoda vymezuje celkem ve čtyřech významech, přičemž v této práci vycházím z následujících dvou. S metodou zde na jednu stranu pracuji jako se „základním koncepčním principem“ (Valenta, 1998, s. 31) a pokouším se o jeho charakteristiku v kontextu výuky literárního kánonu. Na druhou stranu budeme o metodě uvažovat jako o „[...] konkrétním postupu, z něž vyplývá v praxi konkrétní činnost učitele a žáka“ (tamtéž). Zde se bude jednat o konkrétní metody (činnosti) a jejich význam při porozumění různým aspektům kanonického literárního textu.

### 3.2.1. Metody dramatické výchovy ve výuce jiných předmětů

Jednou z forem dramatické výchovy je využití jejích metod ve výuce jiných předmětů. Důvody k volbě těchto metod jsou samozřejmě různé. Jedním z nich je bezpochyby i to, že dramatická výchova ze své podstaty pojímá proces učení jako aktivní jednání žáka. Pavel Pecina a Lucie Zormanová dokonce uvádějí „inscenační metody“ (do nichž počítají i celý obor dramatické výchovy) jako jedny z mnoha metod aktivního učení žáků (Pecina, Zormanová, 2009, s. 74). Zdůrazňují tedy především aktivní prožitek, který pomáhá k zapamatování učiva a jednání v konkrétní situaci jako metodu sociálního učení. „V předváděné dramatizaci problémových situací se fixuje osvojené učivo, objasňují se otázky lidských osudů, osvětlují se motivy a city lidí, umožňuje se pochopení a prožití hloubky lidských vztahů a to prostřednictvím vlastního jednání a prožívání.“ (tamtéž s. 76)



Zde je však třeba podotknout, že tyto metody nepřináší zdaleka jen lepší zapamatování učiva, ale také specifické kvality, které vyplývají z jejich principů. Tito autoři v dané kapitole dramatickou výchovu (i její metody) poměrně redukuje – opomíjejí například její umělecké aspekty nebo princip fikce při hře v roli. K „zapamatování učiva“ samozřejmě, dochází, není to ale jediný přínos těchto metod: „[...] *dramatické metody umožňují žákům pronikat k těm stránkám látky, které jsou slovně těžko popsatelné nebo dokonce jsou nesdělitelné [...]*“ (Machková, 2007, s. 201). Na tomto místě navážu tím, že také umožňují pronikat k obsahům literárních děl způsobem vedoucím k jejich interpretaci. Z velké míry tedy funguje to, že podstata literárního díla není racionálně vysvětlena, ale poznána prožitkem. Dramatické metody tedy nevyužíváme, aby bylo učivo „lépe zapamatováno“, ale k tomu, aby bylo poznáno. I to má však své limity, blíže o konkrétních zkušenostech v kapitole *Popis realizace a reflexe projektu*. Abych ukázala, že i když se využívají metody dramatické výchovy ve výuce literárního kánonu, nemusí se jednat o podobnou redukci, jakou jsem tu popsala, a dramatická výchovy si zachovává dál své zásadní principy, zaměřím se v následující kapitole na charakteristiku těchto principů a jejich význam při výuce zaměřené na literární kánon.

### **3.3. Principy dramatické výchovy a jejich vztah k výuce zaměřené na literární kánon**

Tato část práce se zabývá obecnými principy dramatické výchovy ve vztahu k jejich uplatnění při výuce kanonických literárních textů. Budu vycházet z principů dramatické výchovy, jak je vymezuje Eva Machková (2007, s. 11–25). Nebudu však dodržovat její členění, ale pokusím se o charakteristiku a význam těchto principů ve vztahu k literárnímu kánonu.

#### **3.3.1. Ve středu výuky je člověk**

Začneme principem, který sice Eva Machková nevymezuje explicitně, ale logicky vyplývá z ostatních a z podstaty dramatické výchovy samotné. Dramatická výchova je umělecko-pedagogickým oborem, který při výuce obrací pozornost k účastníkům samotným a při postupech své práce respektuje osobnost žáků a charakter skupiny. To znamená, že cíle i obsah hodin by měly vycházet z charakteru skupiny – v případě výuky literatury jako určující rys vnímám věk studentů a s ním spojené určité kognitivní schopnosti, očekávané zkušenosti a zájmy. Pokud se obsahem výukové lekce dramatické výchovy stává literatura, záleží na učiteli, jak zvolenou látku uchopí – které obsahy se rozhodne transformovat do dramatickových aktivit, které budou podány jinou formou nebo které se zcela vypustí. Literatura jako taková se v této fázi stává určitým tvárným materiálem, který se pedagog snaží uchopit takovým způsobem, aby celek sestavené lekce ke studentům promlouval, nabízel prostor pro jejich

tvůrčivost a aktivní poznávání skutečnosti. Jestliže se kanonická díla jako taková jeví studentům mnohdy neaktuální a neatraktivní, je potom na pedagogy, aby v lekci akcentovali takový jejich aspekt, který bude více konvenovat jejich zájmům a zkušenostem. Lekce jako celek a její klíčové dramatické aktivity by tedy měly nabízet určitý „klíč k uchopení“ díla, který by ke studentům promlouval a byl „atraktivní“.

Jestliže tu mluvíme o možném uchopení literatury a „tvarování“ jejího obsahu do dramatickových lekce, domnívám se, že jde do jisté míry o pedagogovu tvůrčí aktivitu. V žádném případě však nemám na mysli dezinterpretaci díla ve prospěch jeho studentského přijetí. Stejně tak se při uplatnění metod dramatické výchovy nejedná o pouhé „rozehrávání“ textových ukázek díla. Lekce jako taková se v našem případě snaží o komplexní uchopení díla v literárně-historickém a literárně-teoretickém smyslu (a částečně také literárně-kritickém) a její struktura je výsledkem předchozí pedagogovy pečlivé analýzy díla i jeho kontextu.

Výsledná struktura lekce a její cíl vychází tedy z těchto příprav, zároveň však také zohledňuje věk skupiny a její potřeby. V našem případě jsem za látku zvolila *Babičku* a *Máj*. Obě díla nabízejí pro výuku množství podnětů – lze se zabývat jejich tvarově formálními postupy, žánrem, v případě *Máje* versologickým rozbohem, v případě *Babičky* rozbohem naratologickým, u obou děl je možný tematicko-motivický rozbor, který bude velmi obsáhlý... Pro lekci zabývající se *Májem* jsem jako východisko uchopení textu volila tematicko-motivický rozbor, konkrétně jsem v lekci akcentovala existenciální aspekt díla, který se jevil pro danou věkovou skupinu vhodný. V případě *Babičky* jsem se soustředila na žánrové zařazení díla a na idylizaci skutečnosti, která ovlivňuje způsob zobrazování obyčejného venkovského života.

To, že dramatická výchova při výuce (nejen při výuce kanonické literatury) směřuje pedagogovu pozornost ke studentům samotným, umožňuje, aby jim výuka literárního díla „šla vstříc“, aby se jim dílo stávalo přístupnějším, poznatelnějším a aby mělo možnost ke studentům promlouvat.

### **3.3.2. Prožitek a zkušenost**

Dramatická výchova se zakládá na principu zkušenosti, protože právě skrze ni dochází k učení a naplňování cílů, které byly stanoveny. Žádoucím (ne však jediným podstatným) je tu aspekt toho, že díky zkušenosti, která je v dramatické výchově spojována s vlastní aktivitou žáka, je obsah učiva lépe zapamatovatelný. Zde se tedy dostáváme k tomu, proč jsou „*inscenační metody*“, jak je uvádí Zormanová a Pecina, vhodné. Při výuce zaměřené na literární kánon je tento aspekt nesporně podstatnou výhodou, stejně tak důležité je však i to, jak zkušenost dále utváří jedince. „*Zkušenost postupně vytváří soustavu, v níž jsou výše zmíněné prvky [praktické*

*aktivity a dovednosti, prožitky, mezilidské vztahy anebo vědomosti; pozn. autorky] ve vzájemných vztazích, a díky tomu vytvářejí základ pro osobní postoje.“ (Machková, 2007, s. 11) Zmíněná soustava, do níž se zkušenosti usouvztažňují, je velmi důležitá, a to ve dvou směrech. Na jednu stranu se snažíme „předpokládat“ dosavadní zkušenosti studentů a vzhledem k nim koncipovat lekci. Je tedy jednou ze snah, aby zkušenost, kterou má přinést lekce sama, už navazovala na nějakou předchozí, aby oslovovala zájmy a zkušenosti studentů a spoluvytvářela systém zkušeností. Současně se samozřejmě táž zkušenost ve vztahu s ostatními může podílet na utváření budoucích zkušeností a postojů. Vlastní aktivita žáka, která se se zkušeností v dramatické výchově pojí, je při výuce zaměřené na literární kánon cenná proto, že umožňuje bližší a hlubší kontakt s literaturou. A s tím se váže i princip prožitku. K onomu poznání a vytvoření zkušenosti totiž dochází „zevnitř“, tedy prožitím fiktivních situací, ne jejich verbalizací. V případě literárního kánonu student text nejen čte, ale vybranými metodami se dostává přímo do jeho fikční reality. Obsah textu není vnímán pouze jedním kanálem jako při čtení, ale hned několika. Vzniká osobní zkušenost, na níž se podílí jak rozumová, tak citová složka osobnosti. Takto „prožítá“ fikční realita nepochybně zakládá zcela jinou kvalitu zkušenosti, než by tomu bylo pouze při četbě.*

S oběma těmito principy souvisí to, že pomáhají vytvářet hodnotový žebříček a zaujímat postoje – v našem případě vůči dílům literárního kánonu. To je, domnívám se, důležitou součástí vědomí o něm samotném. Jestliže má být u literárního kánonu pocíťována jeho „hodnotnost“ vůči nekanonickým dílům, musí se začít budovat vnímání oné hodnotnosti, a to nelze pouze předáním znalostí, ale musí dojít také k zasažení emocionální složky osobnosti. Zdá se, že pokud oslovujeme literaturou i jiné složky osobnosti než pouze racio, je jistého poznání schopna dosáhnout velká část studentů. Je možné, že ne všichni sice budou schopni erudovaně hovořit o díle tak, jako kdyby se o něm učili z klasického výkladu. Téměř všichni studenti si však z hodiny odnášejí osobní prožitek, který je možná obtížněji verbalizovatelný, ale který zakládá hlubší porozumění dílu a pocíťení jeho umělecké hodnoty. Naprostá většina studentů po skončení lekcí na otázku „*co si odnáším z dnešní lekce*“ odpovídala, že je to právě „porozumění“ (nebo „pochopení“) danému dílu.

### **3.3.3. Hra v roli a fikce**

Hra v roli je pro dramatickou výchovu klíčový princip, který ji odlišuje od jiných podobných oborů, byť také staví například na učení prožitkem. Hra v roli má toto klíčové postavení, protože prožitek a zkušenost se v dramatické výchově dějí právě v návaznosti na tuto metodu. Učení je tedy spojeno se zkušenostním principem, jako takové se však děje právě skrze hru v roli. Vstup do role je spojen s dalším klíčovým principem pro dramatickou výchovu a tou je

fikce. Hra v roli se odehrává ve fiktivní situaci, která umožňuje prožít i takové situace, které by jinak byly mimo dosah naší empirické zkušenosti.

Pro výuku literárního kánonu jsou tyto dva principy klíčové. Princip fikce je tomuto způsobu práce vlastní ze dvou hledisek – na jedné straně je zde existence fikčního světa v literatuře, která se stává obsahem výuky; na druhé straně je tato fikce zobrazována i interpretována vstupem do druhé fikce – hry v roli. Hru v roli a z ní plynoucí zkušenost využíváme pro přiblížení klíčových obsahů, které jsou nutné pro pochopení daného díla. Mnohdy se jedná o situace, které jsou studentům velmi nepřístupné. Vztahují se například k jiné životní zkušenosti, která může být podmíněná historicky, ale i subjektivním prožíváním skutečnosti, nebo jsou nepřístupné svou abstraktností a metaforickým vyjadřováním skutečnosti. Tím, že je literatura (a její fikční svět) zprostředkována skrze přímou zkušenost v herní fiktivní situaci, stává se něčím „známějším“, prožitým, byť jen ve fikci. Na této zkušenosti je potom možné dál stavět a podávat například doplňující výklad. Jestliže se něco stává zkušeností, znamená to, že se daná skutečnost, která je jejím obsahem, stává uchopitelnější. Potom nutně musí také platit, že přímá zkušenost s prožitkem fikčního literárního světa vede k jeho lepšímu pochopení. To se ostatně potvrdilo i při realizacích lekcí.

#### **3.3.4. Tvořivost**

Tvořivostí neboli kreativitou je dle Evy Machkové (2007, s. 19) myšlena taková činnost a schopnost jedince, která se vyznačuje následujícími rysy: flexibilita v hledání řešení, vnímavost vůči problému, kritické hodnocení informací, analýza a syntéza částí problému a originalita, schopnost redefinovat a restrukturalizovat již nalezená řešení. Eva Machková dále rozlišuje čtyři stupně kreativity: expresivní, invenční, inovativní a emergetivní (tamtéž, s. 18). Při výuce zaměřené na literární kánon se pohybujeme v první úrovni kreativity. Význam tvůrčí aktivity zde má dosah a význam převážně pro jedince samotného a jeho okolí. Nesnaží se o záměrné a dlouhodobé vytváření nových uměleckých hodnot, význam expresivní kreativity spočívá v tom, že jedinec je schopný nového nazírání skutečnosti (tamtéž, s. 18–19). Ve vztahu k výuce tematizující literární kánon se tvořivost uplatňuje jako obecný princip při interpretaci textu. Tvořivost se pojí jak s klasickým významem interpretace (tedy s vyložením významu textu pomocí jeho analýzy), tak s interpretací, ke které se nedochází pomocí racionální analýzy textu, ale pomocí dramatických výchovných metod.

Tvořivost je u obou interpretací nepochybně přítomná. Při interpretaci („klasické literárněvědné“) je kreativita uplatňována při nutné analýze jednotlivých aspektů díla, kritického hodnocení toho, které z nich a jak se podílejí na významu díla a při jejich následné

syntéze a výkladu díla. Při interpretaci, na které se podílejí metody dramatické výchovy, se kreativita uplatňuje i v další rovině. K textu samotnému (nebo jeho zvolené rovině) je nutné přistoupit kreativně, pokud se aktivně zabýváme jeho analýzou. Podruhé se tvořivost uplatňuje, pokud se jeho vybrané aspekty pokoušíme ztvárnit vybranou dramatickou metodou. To znamená, že interpretace je tu vlastně dvojitá. Poprvé vůči textu samotnému, podruhé, pokud má být výsledek této interpretace transformován do jiného druhu umění než literárního. Této interpretace a kreativity je z mé zkušenosti schopna dosáhnout většina třídy, tedy i ti studenti, kteří se jinak vyjadřovali vůči literatuře a snaže o to, aby jí porozuměli, s despektem nebo nechutí.

Tvořivost je klíčovým principem tohoto způsobu práce i z dalšího pohledu. Uvažujeme tu totiž o expresivní kreativitě nejen v tom smyslu, jak o ní hovoří Eva Machková, ale také jako o expresivitě, jak je o ní pojednáno v kolektivní monografii *Tvořivost jako způsob poznávání*. Expresi je možné definovat jako: „[...] specifický druh utváření významu zkušenosti (skutečnosti), který má povahu díla [...]“ (Chrz, 2013, s. 226). Současně jde o proces (také proces porozumění), který probíhá v určitém kontextu, spočívá v určité konfigurační aktivitě a jehož součástí je tzv. vtiskování signatury – určité struktury, která nese metaforicky přenášený význam. Při expresivitě (v expresivním díle) je tak nově vzniklá struktura nositelem přeneseného významu a sama o sobě umožňuje zachycovat něco zpravidla abstraktního v něčem konkrétním (tamtéž, s. 228). Vzdělávání a poznávání je potom možné vnímat jako proces, ve kterém vznikají konfigurace nesoucí signatury – tedy struktury nesoucí význam. „[V]tiskování signatury umožňuje novým způsobem vidět, že předávané poznání je vždy aktivně spoluvytvářeno“ (tamtéž, s. 316), jde tedy o aktivní porozumění obsahu skrze jeho interpretaci a konstruování.

Expresivita (expresivní tvořivost) je tedy v případě našeho způsobu práce základním principem nejen proto, že je vlastní dramatické výchově, ale převážně proto, že je principem, který umožňuje studentům poznání kanonických literárních textů. K poznávání tu může vést jak exprese jako proces, tak výsledný „artefakt“ (tamtéž, s. 227).

### 3.3.5. *Partnerství*

„Partnerství, spojené s kooperací, komunikací, empatií a tolerancí, je však princip, který se týká jak sociálního klimatu a atmosféry, v nichž dramatická výchova probíhá, [...] tak jejích obsahových složek, tedy její specifiky. [...] Dramatická výchova probíhá jednak v klimatu partnerství učitele a žáků i žáků mezi sebou a tolerance, kooperace i empatie jsou obsaženy i v pracovních postupech, prostředcích a metodách.“ (Machková, 2007, s. 20) Tento princip je

velmi důležitý i při využití metod dramatické výchovy pro výuku literatury. Učitel (v tomto případě spíše lektor) funguje jako partner při získávání (a objevování) znalostí a dovedností, nevystupuje tu jako „učitel-autorita“ přesvědčující ostatní o své pravdě v monologickém výkladu. Druhý aspekt tohoto pojmu je také velmi důležitý. Ve zkratce vlastně říká, že to, co požaduje *RVP* (a k čemu směřuje i Jiří Kostečka) jako dovednostní výstupy při výuce literatury, je apriori vlastní metodám dramatické výchovy, a stává se tak součástí obsahu výuky. Na tomto místě prozatím budu jen konstatovat, co vyplývá z předchozích úvah, a sice že dramatická výchova (resp. její metody) umožňuje propojování získávání znalostí o literatuře s učením se sociálním a komunikačním dovednostem.

### 3.3.6. *Osobnostně-sociální rozvoj*

V této části se budu principiálně dotýkat toho, v jakých oblastech dramatická výchova působí na osobnostní a sociální rozvoj jedince (Machková, 2007, s. 59). Půjde zde však stejně jako v ostatních kapitolách o to, jaké dovednosti se primárně rozvíjí a uplatňují při výuce zaměřené na literární kánon.

Vrátím se nyní k tomu, jak o výuce českého jazyka a literatury smýšlí Jiří Kostečka. Domnívám se, že výuka literárních děl pomocí metod dramatické výchovy umožňuje nejen protínání názorů Kostečky a Janouška, ale i propojení obsahů z oblastí jazyka a jazykové komunikace s literaturou a literární komunikací. To, co by mělo být podle Jiřího Kostečky klíčovým výstupem hodin českého jazyka a literatury, jsou převážně komunikační dovednosti. Ty jsou v *RVP G* obsahem oblasti jazyka a jazykové komunikace. Jestliže však uplatňujeme dramatické metody při této výuce, získávají studenti jednak znalosti a dovednosti (interpretace a analýza textu) z oblasti literárněvědné, současně však také rozvíjejí své komunikační schopnosti. Do jisté míry navážu na předchozí úvahu a pokusím se konkrétněji popsat, jak se dramatické metody v tomto procesu uplatňují při získávání (nejen sociálních) dovedností.

Podíváme-li se na charakter metod, které se v dramatické výchově používají (a které jsou použité i v lekcích), spatříme, že téměř všem těmto metodám je vlastní požadavek přítomnosti druhého člověka. Ať už se jedná o hereckého partnera, diváka nebo třeba partnera při diskusi. Dramatická výchova tedy automaticky počítá s druhým člověkem jako s aktivně jednajícím, který se podílí na procesu výuky, ale také vstupuje do vzájemných interakcí s ostatními. Většinu metod, které jsou v lekci využity, lze dle mého názoru zařadit do způsobů práce kooperativní výuky, jak jej vymezuje Hana Kasíková: kooperací je míněn takový způsob vzájemné práce, při kterém jsou cíl i prostředky k jeho dosažení sdíleny všemi. Jde současně o proces výuky, ve kterém je cíl naplněn, jestliže se na plnění úkolu podílejí všichni žáci, kteří jsou s úkolem

spojení. Na výsledku se tedy podílí jak činnost jednotlivce, tak celé skupiny. Kooperativní výukou není míněn jen způsob práce, kterého se účastní skupina studentů, ale jde o takovou činnost, kde se aktivity všech vzájemně podmiňují za společným dosažením cíle (Kasíková, 2010, s. 30–31). Aktivit na základě kooperačních činností je samozřejmě velké množství. Metodám dramatické výchovy je kooperační princip, jak byl popsán výše, obecně vlastní. Spolu s kooperací je dramatické výchově vlastní také kritické myšlení (jehož obsah se částečně překrývá s pojmem „tvořivost“, jak jej vysvětluje Eva Machková).

Kritické myšlení a jeho rozvoj je v dnešní době jednou z hodnot, o které vzdělávání usiluje. Jeho význam je v aktivním přístupu k učení, efektivní práci s informacemi a ve skutečném porozumění učivu. Pojí se s ním také hledání souvislostí v daném tématu a nalézání vlastních závěrů. Kritické myšlení je Davidem Kloosterem charakterizováno následujícími rysy: kritické myšlení je „nezávislé“ a hledající rozumné argumenty. *„Získávání informací je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení. Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit. [...] je myšlením společnosti, [...] Učitelé KM také pracují na tom, aby v žácích živil ty postoje, které umožňují jak plodnou výměnu myšlenek, tak postoje jako toleranci, pečlivé naslouchání druhým, zodpovědnost za své vlastní stanovisko.“* (Klooster, 2000)

Jestliže analyzujeme text a neučíme se pouze mechanicky jeho obsah nebo interpretaci, kritické myšlení se potom nepochybně zapojuje. Při odhalování kompozičních a tvárných postupů, při rozboru děje, jazyka atd. to snad ani jinak být nemůže. Stejně tak dochází k tomu, že uplatňujeme kritické myšlení, jestliže chceme námi analyzovaný obsah interpretovat a sdělit dramatickými metodami. Kooperaci i rozvoj kritického myšlení bychom mohli označit za dva základní principy v osobnostně sociálním rozvoji při tomto druhu práce. Při volbě metod dramatické výchovy se oba tyto principy objevují ve dvou rovinách. Tím, že jsou pro dramatickou výchovu imanentní, podmiňují průběh a realizaci aktivit, a díky nim je možné dosáhnout určitého poznání (jsou tedy prostředkem poznávání). Současně jsou svým uplatňováním samy dále rozvíjeny. Při tomto způsobu výuky se s kooperativním charakterem činnosti pojí také rozvoj komunikačních dovedností.

Rozvoj komunikace, kritického myšlení a komunikačních dovedností je tedy součástí metod dramatické výchovy. Aby bylo však učení v této oblasti ještě více podpořeno, bylo by třeba, aby se reflexe aktivit zaměřovala i na tuto složku. Při výuce literárního kánonu, jak je dokumentováno v dalších kapitolách práce, se to bohužel neděje, zde se reflexe zaměřuje primárně na literární obsahy. To ale neznamená, že by ani tak k rozvoji zmíněných schopností

nedocházelo, posilují se už tím, že jsou přirozenou součástí metod dramatické výchovy (podobně, jak o tom píše Eva Machková v *Jak se učí dramatická výchova*, s. 59).

### **3.3.7. Dílčí závěr**

Pokud se tedy vrátím k původní Kostečkově vizi toho, co by měla výuka českého jazyka a literatury přinášet, domnívám se, že není nutné předměty dělit na „jazyk, komunikační výchovu a literární výchovu“. Ukázalo se, že část obsahu, který by patřil ke komunikační výchově, se díky metodám dramatické výchovy stává přirozenou součástí hodiny při výuce konkrétním dílům z literárního kánonu. Toto propojování se mi jeví jako cenná zkušenost pro studenty – ukazuje se, že při výuce nemusí být oddělený a izolovaný jeden obsah od druhého, ale že se různé obsahy mohou vzájemně podporovat, ba dokonce podmiňovat. Podíváme-li se na tento sociálně-osobnostní rozvoj pohledem Pavla Janouška, domnívám se, že by také v principu „naplňoval jeho představy“. Pokusím se to demonstrovat na příkladu metody diskuse, jak je používána v navrhovaných lekcích: v diskusi nepochybně dochází k rozvoji komunikačních dovedností, diskuse se však uplatňuje až ve chvíli, kdy studenti mají „určitou sumu znalostí“ z oblasti literatury, které se v diskusi uplatňují. Diskuse (ale stejně tak i další metody) v našem případě není diskusi pro diskusi nebo pro čistý rozvoj komunikačních dovedností, ale je spojená s literárním obsahem a pomáhá postupovat dál i v tematické struktuře lekce.

## **3.4. Obecně k typu navržené lekce**

### **3.4.1. Tři roviny struktury lekce**

Radek Marušák vymezuje ve struktuře lekcí dramatické výchovy založených na práci s uměleckou literaturou dvě základní roviny: rovinu exprese a rovinu reflexe. „*Exprese je rovinou výrazovou, citovou, autentickou, individualizovanou a jedinečnou [...], aktuální, která hledá estetizované formy vyjádření.*“ (Marušák, 2010, s. 17) V oboru dramatické výchovy je zásadní význam exprese v jednání člověka jako celistvé osobnosti a její smysl: „*je hledán zejména v rovině tvorby a její prezentace*“ (tamtéž). Tato rovina posouvá směrem dopředu děj situace (příběhu), ale i účastníkovu poznávání. Současně však navazuje ve významu linearitu lekce na předchozí struktury, jejich obsahy a z nich vzešlé zkušenosti. Naproti tomu reflexe je rovinou, která děj dál nijak neposouvá, ale vrací se k tomu, „co v lekci proběhlo“, k získaným zkušenostem a tím jí dává přesah. „*[S]vým přesahem míří k restrukturalizaci významů, změně či potvrzení, zpevnění hodnot, postojů, cílových komponent, tedy ke změnám perspektivním.*“ (tamtéž) Ve struktuře našich lekcí se v zásadě držíme rozdělení těchto dvou rovin. Zjednodušeně lze říci, že v rovině exprese se jedná o okamžik prožitku určitého aspektu



literárního díla a o jeho estetizované vyjádření, v rovině reflexe potom čerpáme z nabytých zkušeností a usouvztažňujeme je.

Kromě těchto dvou rovin si však nelze vystačit bez roviny třetí, typické, domnívám se, pro tento druh práce s uměleckým textem. Touto rovinou je výklad. Není v lekcích příliš častý, své místo má maximálně na dvou místech, těžiště poznávání tedy zůstává v dramatických aktivitách, přesto je ale nenahraditelný. Tento výklad je však specifický a nelze jej ztotožňovat s výkladem, jak jej známe z běžné výuky na středních školách. Do jisté míry je totiž shodný s rovinou reflexe nebo na ni navazuje v tom smyslu, že vychází z prožitků a zkušeností rovin exprese. Od reflexe se liší tím, že nesměruje k reflexi v osobní rovině, vychází z ní sice, nevystačí si ale s prožitkem samotným. Namísto toho se vztahuje k literárněvědné skutečnosti. Jestliže tedy reflexe pomáhá pojmenovat prožitek a zkušenost z předchozí aktivity, potom výklad na ni navazuje a zaštiťuje ji literárněvědnými pojmy. Pokusím se to demonstrovat na příkladu z lekce *Máj*. Studenti zpracovávají vybrané úryvky *Máje* živým obrazem, přičemž v jednotlivých zpracováních se často objevuje zachycení konkrétních pocitů, které jsou spojovány s tzv. romantickým hrdinou. Po této aktivitě by tedy studenti byli schopní se na základě své zkušenosti (ať už se jedná o zkušenost tvorby živého obrazu, nebo o diváckou zkušenost) v diskusi vedené lektorem spolu s ostatními dobrat k tematice *Máje*. Tuto zkušenost (analýzu Vilémových myšlenek a pocitů) je ale pro literárně-historický kontext nutné spojit ještě s něčím jiným než s tématem, a sice s pojmem „romantický hrdina“ a jeho dalšími aspekty a významy v romantismu jako takovém. Zkušenost studentů umožní porozumění literárnímu textu, na literárněvědné pojmosloví už však nestačí, a právě zde je na ni podle mého názoru nutné navázat výkladem. Zdůrazňuji na tomto místě ještě jednou, že výklad zařazený v našich lekcích navazuje na zkušenost, osobní poznání skutečnosti studentů a pojmově ji konkretizuje. Jedině tak je podle mého názoru možné směřovat metodami dramatické výchovy ke komplexnímu porozumění textům literárního kánonu.

### ***3.4.2. Filosofie způsobu práce***

Přístup k výuce pomocí využití dramatických metod (a jistě by se to netýkalo jen výuky zaměřené na literární kánon) je založený na tom, že studentům jsou v co nejmenší možné míře předložena fakta výkladu (pedagogovy soudy) a naopak studenti sami se snaží nacházet odpovědi, své vlastní porozumění a cestu k dílu. Současně se na této cestě k porozumění neučí chápat jen dílo samotné, ale skrz jeho interpretaci a soudy je možné blíže poznávat i sám sebe a svět kolem nás. Jakkoli je tento styl výuky rozkročený mezi názory Kostečky a Janouška, směřuje současně k fenomenologickému pojetí výuky. Zdůrazňuji zde, že pouze směřuje, protože „skutečné poznání podstaty“, o které se ve fenomenologicky pojaté výuce usiluje,

netkví v adekvátní volbě pedagogických metod, ani v žádném přenosu znalostí. „Není možné předat vzhled do podstatné nutnosti, porozumět něčemu za druhého člověka. [...] Všechny ‚inovace‘ a ‚efektivita‘ jsou jenom vykazováním činnosti (‚efektivnosti‘), v jehož rámci přežívá vlastní věda a myšlení, ale nespočívá v nich.“ (Rybák, 2019, s. 346) V takto pojaté výuce nejde o to předávat (jakýmkoli způsobem) množství znalostí a třeba je i hluboce analyzovat. Tato výuka směřuje k pochopení smyslu věci, k podstatné nutnosti vzhledem, který nelze předat, musí se stát. „Vzdělání spočívající v tomto učit SE je vždycky učit SEBE vidět, odemykat si nové možnosti viditelnosti, ne přisvojovat si jako majetek informace. Informace není žádná nová možnost, je to naopak stín možnosti, obraz, předepsaný způsob, jak se mám dívat.“ (tamtéž, s. 347) Poslední část citace možná připomíná princip kritického myšlení, který je i zde přítomný, byť by bylo mylné tuto filosofii výuky na kritické myšlení redukovat. Součástí výuky literárního kánonu metodami dramatické výchovy je předávání určitých znalostí a informací, byť ve specifické a omezenější míře. Společná s touto filosofií vzdělávání je snaha přivést studenty k vlastnímu nalezení a pochopení podstaty věci, s čímž nutně souvisí zájem o tuto věc a vlastní snaha o její pochopení. Současně je těmto dvěma pohledům společná hodnota toho, že učení se neděje kvůli nějakému pozdějšímu uplatnění informací v dalším studiu nebo profesi, ale má na zřeteli, že vzdělání samo přivádí člověka k sobě samotnému a může proměňovat jeho vztahování se ke světu. „Pokud je tento smysl zapomenut a převrácen, stává se ze vzdělání pouhé ‚kvůli čemu‘, pouhý prostředek, který sám v sobě smysl nemá. A tak je zničen samotný smysl vzdělávání, které je pouze předáváno, jak to vyslovil Nietzsche, v nadbytku a bez opravdového hladu, jehož výsledkem [...] je jakási chudoba, anorexie ducha.“ (tamtéž, s. 344)

### **3.4.3. Hra v roli na ose improvizace – interpretace**

Rolová hra v našem pojetí není založená na principu improvizace, ale je předem připravená. Ačkoli je pro dramatickou výchovu improvizace klíčovým principem (Machková, 2007, s. 25), v našich lekcích vycházíme vždy z předem daných struktur – kterými mohou být specifické znalosti, umělecký text nebo zadání témat situace. Vedle „improvizace“ stanovila Eva Machková jako druhý princip „interpretaci“ (Machková, 1980, s. 86).

Jsem si vědoma toho, že Eva Machková s těmito pojmy nepracuje primárně v oblasti využívání metod dramatické výchovy pro výuku jiných předmětů a že oba pojmy byly míněny převážně při výběru materiálu pro inscenační práci. Domnívám se však, že oba jsou nepochybně v různých poměrech přítomné ve všech formách dramatické výchovy, a proto v tomto textu vycházím z jejího rozlišení. Pokusím se nyní tyto dva původní pojmy uvést v kontextu využívání metod dramatické výchovy při výuce zaměřené na literární kánon a charakterizovat posun jejich významu.

V rolové hře se principiálně na pomyslné ose „improvizace – interpretace“ posouváme zcela jasně k interpretaci. A to nejen proto, že se na hře předem „domlouváme“, ale především proto, že se mnohem více ztotožňujeme právě s interpretací jako s principem, ale i cílem naší práce.

Improvizace jako princip přináší do dramatické výchovy především hodnotu autentického jednání ve fiktivní situaci, přirozeného výrazu vznikajícího organicky z dané situace (Machková, 1980, s. 86). „*Improvizace dovoluje volné, svobodné, aktivní objevování světa (zejména sociálního), poskytující silný zážitek znovuznání a znovuvytváření, a to vede k nejpevnějšímu, nejtrvalejšímu a nejvědomělejšímu osvojování norem a poznatků o životě a umění.*“ (tamtéž) Hodnota aktivního jednání (a tedy i aktivního poznávání skutečnosti) je pro nás také důležitá, zůstává však obsažena ve hře v roli jako takové, neváže se nutně na improvizaci. V naší výuce nejde primárně o objevování sociálního světa a jeho norem, řešení dramatické situace, ale o porozumění obsahu, který se váže k literárnímu kánonu. Obsah jako takový je tedy předem jasně vymezený. Při výuce zaměřené na konkrétní díla literárního kánonu nejde o různé možnosti řešení fiktivní situace, ale o porozumění jejímu obsahu.

Metody dramatické výchovy tedy skutečně směřují k interpretaci uměleckého textu a v tomto smyslu se jedná o výuku „umění uměním“. Pracujeme s výchozím materiálem, který chceme pomocí metod dramatické výchovy pochopit, vyložit jej, najít k němu osobní vztah. Jedná se tedy o interpretaci literárního umění uměním dramatickým. „*Interpretace je výklad díla, jeho tvořivé zpracování a podání pomocí výrazových prostředků, zvolených tak, aby divákovi nebo posluchači srozumitelně tlumočily interpretův výklad.*“ (tamtéž, s. 102) Výrazové prostředky tu volí dopředu pedagog tak, aby umožňovaly pochopení díla jak divákům, tak samotným hráčům. Jejich výběr není součástí tvůrčího procesu při výuce.

Eva Machková upozorňuje na možná úskalí při výběru literárních textů pro dramatickou výchovu a jejich interpretaci. Zejména jde o volbu tzv. vysokého, hodnotného umění: „*většinou bychom se dostali [mysleno takovou volbou; pozn. autorky] do rozporu s možnostmi a zájmy i psychickými předpoklady dětí*“ (tamtéž, s. 103). V tomto ohledu se naše pohledy různí. Domnívám se, že i tehdy, pokud se jedná o tzv. texty vysokého umění (dovozují, že terminologicky se jedná o kanonické texty), lze k nim přistupovat vždy s hlediskem charakteru skupiny. To znamená, že např. *Babička* Boženy Němcové nejen že může promlouvat k dnešním čtenářům, ale že samotný text může promlouvat ke každé skupině jinak. Zde se opět dostáváme k charakteru kanonických textů: jestliže mají tyto texty „co sdělit“ i v dnešní době, jde jen o to, vybrat takový jejich aspekt, který by odpovídal potřebám dané skupiny. A to, domnívám se,

nejen že není nemožné, ale je naopak nutné, pokud nechceme, aby kanonická díla stála na okraji čtenářského zájmu.

Pokud tedy v dalších částech textu hovoříme o „interpretaci“, jde většinou o úzké spojení interpretace kanonického textu pomocí dramatickových výchovných metod a současně interpretace literárněvědné. V mnoha aktivitách na sebe nejen vzájemně navazují, ale také se vzájemně podmiňují. Na tomto místě chci připomenout ještě důležitost pedagogovy přípravy a její souvislost s interpretací. Interpretace zcela zřejmě probíhá přímo v hodině, musí jí však předcházet interpretace textu pedagogem při přípravách. Právě zde totiž probíhá ono zohledňování charakteru skupiny a výběr cesty, která má vést studenty k pochopení díla. Pokud si pedagog nebude jistý svou interpretací, nejenže nemůže volit adekvátní metody výuky a strukturovat lekci, ale ani nemá cíl, ke kterému by snad mohl směřovat. O tom, jak konkrétně se metody umění uplatňují při interpretaci jiného umělecké díla, pojednáme v následující kapitole.

#### **3.4.4. Typ lekce a její struktury**

Radek Marušák (2010, s. 41) pojmenovává při práci s uměleckou literaturou typ lekce (a současně i styl práce ve významu procesu), který nazývá *prezentizací*. Jde o typ lekce, ve kterém jsou umělecká literatura a dramatické prostředky vzájemně podmíněné a jejich propojeností vzniká jednota lekce jako díla. Pro tento způsob práce používá narativní umělecký text, tedy takový, který obsahuje příběh. Při prezentizaci je potom některá část z rovin narativu zobrazena nebo vytvářena pomocí psychofyzického modelu: „[...] přičemž tento model je prostředkem sdělení a sdílení, je vytvořen samotnými subjekty procesu z nich samých a jim je nabídnut k poznávací aktivitě“ (Marušák, 2010, s. 42). Toto je jedním z možných přístupů k propojování literární látky a dramatické výchovy, na následujících řádcích podávám charakteristiku odlišného přístupu k literárním obsahům, jak je uplatňován v lekcích *Máj* a *Babička*.

Důraz není kladen na epickou rovinu literárních děl. Dějové události narativu (v případě *Máje* dějové události této lyricko-epické skladby) nejsou tím, co by se stávalo tvárným materiálem pro strukturování lekce a současně i obsahem, do kterého potom účastníci vstupují. Soustředím se naopak na tematickou rovinu díla, která se stává konstitutivním prvkem struktury lekce.

Při přípravě lekce je kladen důraz na tematický rozbor předlohy, z možných interpretací je volena taková linie tématu, která se jeví jako vhodná pro danou skupinu. Spolu se zaměřením na vybrané téma vstupují do lekce i obsahy, které nejsou součástí uměleckého textu, jsou však s tématem jako takovým spojeny. Lekce pracující s uměleckým literárním textem tak má ve své

strukturu aktivity zpracovávají jak obsahy textové, tak mimotextové, které jsou spojovány stejným tématem. Tento přesah mimo umělecký text se zdá vhodný převážně proto, že se jedná o kanonická díla, jejichž obsahy samy o sobě bývají pro studenty těžko přístupné. Zároveň je při výuce kanonických textů z jejich vlastní podstaty nutné nezůstávat pouze „v textu“ samotném, ale zohledňovat i jejich společensko-kulturní kontext a vliv. Snahou je, aby paralela mezi tématem textu a jeho mimotextovou manifestací byla pro studenty aktuální i z pohledu jejich životních zkušeností a témat. To, že se struktura lekce neopírá po celou dobu pouze o vnitřní ustrojení fikčního světa textu, současně umožňuje podávat obraz literárního textu spolu s dalšími kontexty podílejícími se na jeho vzniku tak, jak je pro pochopení literárního kánonu nezbytné.

Při realizaci scénáře lekce tak „neožívá“ příběh fikčního světa, ale zhmotňuje se jeho téma v různých úhlech pohledu. V případě *Babičky* se ústředním tématem stal obyčejný život a jeho idealizace, přičemž v průběhu lekce je vedena paralela mezi situacemi zobrazovanými v *Babičce* a jejich možnou podobou v našem vlastním životě. Na *Máj* je pohlíženo skrze existenciální aspekt díla – tematizace lidské individuality a jejího osudu. Toto téma je sledováno v textu samotném, zároveň s tím je vedena paralela k individualitě umělecké – jak Máchově, vzhledem k tehdejšímu kontextu národního obrození, tak vzhledem k současnému umění.

Zároveň je třeba upřesnit, že ačkoli se vzdalujeme od dějových událostí textu jako osy pro strukturu práce, nevzdalujeme se od situací samotných. Téma jako takové je vždy zakotveno v konkrétní situaci v textu, která je žákům nabídnuta k poznávání. V důsledku toho jsou aktivity navázány na situace uměleckého textu stejně, jako v jiných stylech práce. Způsob, jaký však stojí za výběrem těchto textů, je svébytný pro tento druh práce. V případě *Máje* tak například vybíráme takové textové úryvky, ve kterých se existenciální aspekt díla manifestuje nejzřetelněji. Při jejich dramatickém zpracování studenti samozřejmě zobrazují situaci zachycenou v textu, současně se však do zpracování dostávají abstrakta, která nesměřují k situaci ve smyslu jejího děje, ale spíše jejího tématu.

Ačkoli je zřejmé, že tento přístup je od prezentizace odlišný, domnívám se, že oběma přístupům je vlastní jeden společný rys, a tím je celek lekce ve smyslu jednoty literárního textu (reprezentován převážně jejím tématem) a dramatických prostředků. V našem případě však vzniká svébytný celek, který není postavený na narativu textu, ale na jeho tématu. Tímto způsobem, domnívám se, je možné předávat díla literárního kánonu v jejich maximální komplexnosti.

### **3.4.5. Přínos dramatické výchovy jako uměleckého oboru**

To, že používáme metody dramatické výchovy při výuce zaměřené na kanonický literární text, nemá význam pouze pro pochopení onoho textu. Důležité je i samotné setkání s těmito metodami a osobním prožitkem, se kterým se pojí. To, že k výuce jednoho druhu umění jsou používány metody umění jiného, umožňuje začít vnímat skrze vlastní zážitek umění jako fenomén, který má moc emocionálně se nás dotýkat, vzbuzovat v nás otázky, ovlivňovat vnímání světa kolem i vnímání sebe sama. Nabízí totiž možnost skrze osobní prožitek dojít určitého poznání, které může být sice do jisté míry intuitivní a těžko racionálně uchopitelné nebo verbalizované, to mu však na jeho významu neubírá. I umění samo o sobě nemůže být ze své podstaty zcela zřejmě racionálně uchopeno, jakákoli analýza nebo interpretace nemůže postihnout veškeré jeho skutečnosti a je vždy určitou měrou zjednodušující. Dramatickovýchovné metody tak nabízejí možnost „jak parafrázovat“ toto neuchopitelné jiným – neliterárním – jazykem, který může promlouvat stejnou kvalitou a pro někoho může být dokonce srozumitelnější. Klíčovým v tomto stylu výuky je právě onen prožitek a pocit alespoň částečného vhledu do podstaty kanonického textu, přičemž prozatím může zůstat vše v rovině dojmů a pocitů. Až následně se pokoušíme o propojení s racionálním porozuměním a pojmovým uchopením prožitku.

## **3.5. Konkrétní techniky**

Hře v roli jako základní metodě a principu dramatické výchovy jsem se již věnovala výše. Na tomto místě se chci věnovat metodám ve smyslu konkrétních činností a současně jejich konkrétnímu užití v kontextu výuky věnované literárnímu kánonu. Budu při tom vycházet z třídění metod Josefa Valenty. První skupinu tvoří metoda plné rolové hry, ve druhé skupině jsou takové metody, které také využívají rolovou hru, ale ne všechny složky komunikace. Na základě toho, jakým způsobem tedy v roli ke komunikaci dochází (jaká složka komunikace převládá), se tato skupina dělí na metody pantomimicko-pohybové a verbálně-zvukové. Poslední skupinou jsou metody, které rolové metody doplňují, samy ale nejsou typické pro drama. Jedná se o metody graficko-písemné a materiálově-věcné (Valenta, 1998, s. 79).

### **3.5.1. Plná rolová hra**

Metoda plné rolové hry se vyznačuje tím, že ve fiktivní herní situaci mezi sebou hráči komunikují „*plnou komunikační aktivitou*“ (Valenta, 1998, s. 79), to znamená, že při komunikaci využívají bez omezení všechny složky verbální i neverbální komunikace.

Pokusím se nyní vyložit, s jakým obsahem a cílem se plná rolová hra v lekcích spojuje a s tím související její pozici ve struktuře lekce. Začneme tedy tím, jaké místo ve struktuře lekce tato

metoda zaujímá. Plná rolová hra následuje po nedramatických aktivitách, které určitým způsobem a z různých úhlů pohledu nastiňují základní téma lekce a současně také interpretaci kanonického textu. V těchto aktivitách se postupně sbírají dílčí poznatky a zkušenosti, a připravuje se tak pole pro rolovou hru. V tomto smyslu na ně rolová hra navazuje, sama o sobě by neměla, domnívám se, takový efekt. Nedramatické aktivity, byť mapující samotné téma, by bez vyústění v rolovou hru také nedosahovaly takové komplexnosti poznání daného díla, jako nabízí propojení těchto metod.

Rolová hra tedy vstupuje do situace, kdy je pro ni už připravené „pole působnosti“. Obsahem, který je v našem způsobu práce touto metodou zpracován a sdělován, je ústřední téma lekce, ovšem v jeho konkrétní situační podobě. Ukážu toto tvrzení na příkladu lekce *Babička*. Tématem této lekce je idyla a idealizace skutečnosti v díle *Babička*, ale i v našem skutečném životě. V první rolové hře této lekce studenti hrají dvakrát po sobě tu stejnou situaci – jedna z nich je běžným zachycením skutečnosti, druhá je idealizovaná.

Touto plnou rolovou hrou je uchopován takový obsah pojící se s daným dílem, který považuji ve výuce kanonických literárních textů za klíčový pro celkové porozumění. Plná rolová hra vychází v našem pojetí jak z uměleckého textu, tak z mimotextových skutečností. Může se jednat o umělecký text samotný, který se stane výchozím bodem dalšího poznávání (jako je tomu v první části *Máje*), stejně tak se ale může jednat o situaci na uměleckém textu nezávislou a vycházející ze skutečností našeho reálného světa (tak by tomu bylo ve druhé polovině *Máje* při „tzv. sporu o Máchu“). Rolovou hrou, která sice vychází z obsahu uměleckého textu (s textem jako takovým nepracuje), současně však také ze zkušeností a postojů studentů samotných, je první rolová hra v lekci *Babička*. Při této rolové hře se obsahy fikčního a skutečného světa propojují přímo v jedné aktivitě; to, o co usilujeme, jinak propojováním více aktivit, děje se zde současně.

Rolovou hru využíváme v lekcích převážně v rovinách alterace a simulace. V rovině simulace se pohybujeme při závěrečné rolové hře v *Máji*, kde se de facto jedná o aktivitu typu „v kabátě experta“ (Valenta, 1998, s. 35). V případě lekce *Babička* se jedná o alteraci (tamtéž, 35, 36): studenti vstupují do rolí, které jsou vymezené rámcovou situací a obecným „typem“ člověka, který se v ní nachází, nebo jeho motivací k určitému jednání. Vstupují tedy do role babičky, dětí, do role nešťastného člověka... nijak dál jejich charakter vymezený není.

### 3.5.2. Živé obrazy

Jedná se o metodu, ve které je také uplatňována rolová hra, výrazové prostředky ke sdělení určitých obsahů jsou však omezené a na základě charakteru tohoto omezení jsou živé obrazy

zařazené do metod pantomimicko-pohybových (Valenta, 1998, s. 82, 111). Základní nemodifikovaná varianta živého obrazu vyjadřuje význam pomocí nonverbálních složek komunikace (gestika, mimika, proxemika), přičemž výsledný obraz je nehybný. Josef Valenta upozorňuje, že existuje četná diferenciací této metody a sám podává charakteristiku jejích variant (tamtéž, s. 169). Zde se však zaměřím jen na to, které varianty jsou uplatňovány v mých lekcích a v čem tkví jejich specifika. Pro začátek uvedme ještě důvod, proč živý obraz používáme. Josef Valenta připomíná obecně přijímaný fakt, že metody, ve kterých nejde o plnou rolovou hru, bývají lépe přijímány i skupinou, která nemá zkušenosti s dramatickou výchovou (tamtéž, s. 81). Vzhledem k tomu, že cílová skupina je nezkušená v oblasti dramatické výchovy, je i toto faktorem ovlivňujícím volbu metod. Daleko spíše však využívám toho, že vhodným omezením určitých výrazových prostředků je možné lépe zachytit podstatu sdělení. Při živém obrazu se studenti musejí soustředit pouze na nejvýraznější aspekt skutečnosti a zároveň k němu volit natolik výraznou formu zobrazení, aby byl pro diváky rozpoznatelný i ve „štronzu“. Živý obraz tedy nabízí na malé ploše velmi koncentrovanou výpověď.

S živým obrazem pracujeme převážně v jeho možných variantách. Vycházím ze základního živého obrazu, který je modifikován vždy v závislosti na látce, ze které vychází a kterou zobrazuje. Živý obraz se z mých zkušeností jeví jako velmi vhodný způsob interpretace poezie, která není založená na jazykových nebo jiných formálních experimentech. Specifikem pro tento způsob práce s literaturou a dramatickými metodami je krok, který živému obrazu předchází. Jedná se o předchozí rozbor daného úryvku poezie, v němž se studenti mají soustředit na scénu, která je v úryvku zachycena, a pokusit se postihnout veškeré aspekty (i nehmotné), které se na situaci podílejí. Tento způsob umožňuje mnohým studentům za pro ně „zdánlivou nesmyslností a neprůhledností“ slov spatřit skutečnost, od níž je možné později odvíjet tematický rozbor textu. Živý obraz, který vychází z takového rozboru, je de facto mizanscénou odkazující na tematickou rovinu básně. Jednotliví hráči se stávají buď přímo postavami děje, neživými předměty, které se podílejí na vzniku charakteru situace, nebo nehmotnými entitami, které jsou také její součástí. Živý obraz ve své základní podobě je současně doplněn o metodu verbálně-zvukovou (tamtéž, s. 111). Hráči uvnitř živého obrazu pojmenovávají v roli, kým jsou, nebo za svou postavu říkají nahlas myšlenku.

Živý obraz se tedy stává jakýmsi „extraktem“ tematické roviny, umožňuje všechny její aspekty spatřovat zhmotněně v jedné konkrétní situaci a dovoluje také zkoumat vzájemné vztahy těchto aspektů. Tento „efekt“ živého obrazu je podpořen ještě tím, že hráči (při přípravě) a diváci (při ukázce živého obrazu) formulují „titulek/název“ pro takový obraz (Valenta uvádí „titulování“



mezi verbálně-zvukovými metodami, viz s. 139). Tím vlastně také směřují k tématu, které je zobrazováno.

Odlišně využívám živý obraz při výuce *Babičky*. Zatímco v *Máji* jsme postupovali „od textu k tématu“, zde je tomu naopak. Živými obrazy se nejprve zachycuje typizovaná situace, která vychází ze situací v textu *Babičky*. S textem samotným se však zatím studenti neseťkávají. U těchto živých obrazů se počítá s jejich rozehráním do plné rolové hry (tamtéž, s. 111). Samotné rozehrání však není nutné, užití této varianty živého obrazu se může odvíjet od charakteru a zkušeností konkrétní skupiny. Klíčové však je, co má metoda přinést. Živé obrazy vedou studenty k pochopení námětů a kompozičního postupu díla, které mohou později s dalšími postupy vést k pochopení podstaty textu samotného.

### 3.5.3. *Metody bez hry v roli*

#### **Metody verbálně-zvukové**

Tato skupina metod není založená na hře v roli a samy o sobě nejsou podstatou metod dramatické výchovy. Jejich základním principem je sdělování skutečností skrze slovo nebo zvuk a jejich význam je spíše ve spojení s dalšími metodami (Valenta, 1998, s. 113). Valenta jejich funkce a cíle spojuje převážně se skupinovým vnímáním, rozvojem verbální i nonverbální komunikace, kultivací hlasového a řečového projevu (tamtéž, s. 114, 125). V našich lekcích jsou opět (jako i jiné metody) využité primárně pro porozumění textu.

V naší lekci využíváme metodu, která se nejvíce blíží metodě, kterou Valenta nazývá jako „*chór*“ (tamtéž, s. 125) nebo metodě „*zpěv a hudební exprese*“ (tamtéž, s. 142). Od verbálně-zvukových metod Josefa Valenty se liší převážně svou funkcí a cílem. Jistou blízkost této metody lze spatřovat i s voicebandem E. F. Buriana: „*Míni se jím prakticky jakákoliv stylizace mluvy na jevišti, ve které je patrná rytmická složka a na které se alespoň z části podílí více hlasů najednou*“ (Adámek, 2010, s. 115). Na rozdíl od původní podoby voicebandu E. F. Buriana se však liší. Neuplatňujeme totiž jeho scénickou podobu, zůstává pouze jeho verbálně-zvuková složka, která navíc nepracuje s celým textem, ale pouze s dílčími segmenty, skrze které směřujeme k interpretaci textu. Tato metoda má za cíl přivést studenty k interpretaci vybraného úseku básnického textu a skrze něj potom k interpretaci díla samotného. Pracovně tuto metodu nazývám „*báseň zvukem*“, její podstatou je totiž to, že se pokouší převést jeden druh umění na druhý – tedy literární na hudebně-dramatický. Při této metodě vycházíme nejprve z uměleckého textu, se kterým pracujeme, a poté se ho pokoušíme zaznamenat tak, jak by vypadal, pokud by nebyl textem, ale „*zvukovou skladbou*“. Podstata samotné metody vychází z teoretických studií Jana Mukařovského. „*Pro teorii básnictví je sourodost významové výstavby větné s výstavbou*

*vyšších významových jednotek, ba i celého textu velmi důležitým pracovním předpokladem. Tvoří totiž most, po kterém lze přejít od rozboru jazykového ke zkoumání celkové významové výstavby textu.*“ (Mukařovský, 2007, s. 61) Mukařovského teorie analýzy textu zjednodušeně řečeno spočívá v tom, že volba konkrétních jazykových a lexikálních prostředků se podílí na celkovém významu textu. V našem rozboru se potom tento celkový význam snažíme na základě konkrétních slovních tvarů vyvodit. Při rozboru textu studenti vybírají taková slova, která jsou pro celek básně sémanticky významná. Následně je mohou libovolně variovat co do hlasitosti, rychlosti, počtu opakování... Výsledkem je polyfonní verbálně-zvuková skladba, ve které je opět koncentrována tematická a motivická rovina díla.

Studenti takto mohou skrze rozbor textu a jeho následné tvůrčí zpracování dojít k intuitivnímu porozumění významu textu. Považuji zde za důležité zdůraznit, že ačkoli se při použití této metody může zdát, že výsledná interpretace textu na jejím základě může být podivnou „dojmologií“, není tomu tak. Studenti – ať už jako posluchači nebo jako hráči – zde sice dochází poměrně těžko uchopitelného poznání na základě svého prožitku, dojmu, sama metoda má však základ ukotvený v literární teorii. Navíc je zde stále lektor, který může následným výkladem dojmy a prožitky konkretizovat a usouvztažňovat literární terminologií, je-li to potřeba.

### **Další metody**

Toto byla specifická verbálně-zvuková metoda, která vede k interpretaci textu a jejíž podstata spočívá ve tvůrčím zpracování jisté části textu. Další metody z kategorie verbálně-zvukové nebo graficko-písemné se také podílejí významným způsobem na porozumění textu, který se stal předmětem výuky. Z těchto metod jsou využívány opakovaně diskuse, brainstorming, myšlenková mapa. Zde se nejedná o metody specifické výhradně pro dramatickou výchovu, ale jde o obecné metody aktivního učení (viz např. Pecina, Zormanová, 2009). Z metod graficko-písemných, které na rozdíl od předchozích určitým způsobem pracují s principem fikce, používáme psaní dopisu/vzkazu pro postavu mimo náš skutečný svět.

U žádné z těchto metod nejde primárně o originalitu nebo umělecké aspekty vlastní tvorby. Daleko spíše se těmito metodami snažíme pozitivně ovlivňovat tvorbu postojů a hodnot v oblasti recepce kanonických literárních textů. Současně tyto metody stojí v protikladu k metodám využívajícím hru v roli v tom smyslu, že nabízejí určitý odstup, zastavení a možnost reflexe, i když samy o sobě reflexí nejsou.

Ačkoli tyto metody nejsou založené na hře v roli, jsou přesto pevnou součástí struktury lekce. S rolovými aktivitami se vzájemně podmiňují, doplňují a jediné společně tvoří tematicky jednotný celek, který nabízí studentům klíč k uchopení vybraného díla literárního kánonu.

#### **3.5.4. Pozorování a poslech jako další metoda**

Josef Valenta při plné rolové hře uvádí její komplementární metodu, kterou je pozorování a poslech této aktivity ostatními účastníky. Metodou lze tuto činnost nazvat, protože i při ní dochází k sociálnímu učení (tedy ke stejnému cíli) obdobně, jako je tomu při samotné hře v roli. „*Základní význam tohoto pozorování pro učení je ve výcviku pochopení entity ‚člověk‘ [...]. - učíme se vnímat situace, jejich obsahy, problémy, vzdělanostní nároky, konceptualizovat pojmy [...], vnímat metaforičnost situace, osoby [...], vidíme modely (modely modelů) jednání, řeči, činů a prakticky trvale je interpretujeme.*“ (Valenta, 1994, s. 116, 117) Pokud využíváme metody dramatické výchovy pro výuku kanonické literatury, setkáváme se se všemi těmito pojmy téměř dvakrát. Platí totiž jak ve vztahu k textu (ve vztahu čtenář – text), tak ve vztahu ke skutečnosti, kterou vnímáme jako diváci. Učíme se tedy například vnímat fikční situaci textu jako interpreti ve chvíli, kdy text vybranou metodou zpracováváme. Fikční situaci se ale učí vnímat stejně tak i diváci, když je obsah textu sdělován dramatickou metodou. A stejné je to i u dalších pojmů: s určitým modelem jednání se setkáváme ve fikční situaci textu a učíme se jej pochopit, současně se na jiný model jednání zobrazený hrou v roli díváme jako diváci a pokoušíme se i tuto situaci nějak vyložit. Dostávám se teď k poslednímu bodu charakteristiky pozorování jako metody dramatické výchovy, a to je interpretace. K interpretaci textu zcela přirozeně studenti přistupují, jestliže je jejich úkolem výchozí text nějak tvořivě uchopit. Jestliže potom jako diváci sledujeme např. živé obrazy vycházející z daného textu, díváme se vlastně na jeho interpretaci. Sledujeme tedy interpretaci, která může směřovat i k našemu pochopení daného textu, současně i my jako diváci si v tuto chvíli chceme viděné nějakým způsobem vyložit a interpretujeme tedy také. Jelikož k interpretaci nevyužíváme pouze hru v roli, ale i jiné metody, je nutné rozšířit tuto komplementárnost metod i vůči všem metodám (tedy i nerolovým), jejichž obsahem se stává literární text samotný nebo jeho tematická rovina. Metodou v důsledku nemusí být jen „diváctví“, ale také „posluchačství“ a stejně tak další taková postavení studentů, která je staví do aktivní role recipientů nově vytvořených artefaktů interpretace uměleckého textu.

## 4. Průběh vzniku a realizace projektu na školách

### 4.1. Vznik projektu

Při volbě literární látky během přípravy projektu jsem vycházela nejprve ze svého subjektivního dojmu, že na středních školách jsou některé kanonické texty studenty neprávem odsuzovány ještě před tím, než by se je vůbec pokusili přečíst. Jako dvě díla, která jsou takovým typickým představitelem, jsem vnímala *Máj* a *Babičku*. Oba texty jsou neustále označovány jako stěžejní pro českou literaturu, osobně jsem se však téměř nesetkala s jejich pozitivním hodnocením nebo se čtenářským zájmem o ně. Nabyla jsem dojmu, že tato díla buď nejsou čtená vůbec (případ *Babičky*), nebo jsou možná přečtená, ale jejich obsah nedoléhá ke čtenářům tolik, jak by mohl (případ *Máje*). Jestli je můj dojem správný, nebo chybný, jsem se snažila zjistit ve výzkumu. Na (byť malém) vzorku studentů se ukázalo, že dojem správný byl.

Nesnažila jsem se výzkumem pátrat po příčině tohoto faktu. Zmapování vyučovacích metod a jejich vliv na recepci kanonických literárních textů by ale nepochybně mohlo být dalším velmi podnětným bodem při těchto úvahách. To by ale zřejmě vydalo na samostatnou diplomovou práci.

Během příprav lekce jsem se zaměřila na charakter skupin, pro které jsem lekce připravovala. Obě literární látky obvykle bývají obsahem výuky českého jazyka a literatury na středních školách v prvním pololetí druhého ročníku vyššího stupně gymnázií nebo středních pedagogických škol. Studentům je tedy okolo šestnácti let. Z pohledu vývojové psychologie tento věk spadá do počátku období adolescence (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143). V tomto období pokračuje vývoj vizuálního vnímání a s ním spojený rozvoj abstraktního myšlení. Z toho důvodu by výuka neměla být pouze názorná, ale spíše by měla na rozvoj abstraktního myšlení reagovat. Stejně tak se u adolescentů rozvíjí myšlení v logických souvislostech. Přichází nový způsob myšlení (formálně abstraktní), který umožňuje nejen pochopení mnohé nově vyučované látky, ale má za následek zaujímání nových postojů k okolnímu světu a tvorbu nových způsobů morálního hodnocení. „*[O]bjevují se častěji mravní soudy, které berou ohled na druhého, z jehož zorného úhlu se teď jedinec dovede dívat i sám na sebe. Tak je možné větší uplatnění vzájemnosti (reciprocity) jako principu spravedlnosti. Nový způsob myšlení dovoluje pohlížet na sebe a na svůj život i na své pocity a myšlenky jakoby zvnějšku, analyzovat je a kriticky posuzovat.*“ (tamtéž, s. 152) Do centra zájmu se dostávají společenská, historická a válečná témata, milostná tematika, science-fiction, poezie.

V období počátku adolescence se klíčovým pojmem stává identita – její nalézání a budování. „Mít identitu znamená znát odpověď na otázku, kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět, kam patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl mého života [...]“ (Říčan, 2014, s. 217) Základem budování identity je sebepoznávání a vytváření určité kontinuity nacházené identity. Součástí budování identity je také poznávání a pozorování sebe v různých situacích (byť herních), vytváření hodnot a postojů. Práce s literaturou a dramatickou výchovou zde nalézá své specifické uplatnění – umožňuje skrze poznávání a porozumění fikčním světům a situacím porozumět blíže sobě. V lekcích se proto snažím vymezovat dostatečný prostor pro vytvoření vlastního názoru a hodnocení fikčních situací.

## 4.2. Rozbor literatury

*Máj* a *Babička* – díla, o nichž toho bylo od jejich vzniku napsáno již mnoho (silné recenzní ohlasy, teoretické studie a monografie, eseje, další umělecké texty hlásící se k těmto dvěma jako ke svým inspiracím...) a která jsou pevnou součástí českého literárního kánonu. Není mou snahou (a snad ani možností) podat novou, inovativní interpretaci obou textů. Smyslem této části práce je podat takové literárněteoretické a literárněhistorické zázemí, na jehož základě jsou koncipované lekce. Klíčovým prvkem v těchto úvahách je úhel pohledu na zmiňovaná díla, který směřuje teoretické analýzy a interpretace stejně tak, jako samotné strukturování lekcí. Texty napsané na těchto místech tedy současně slouží jako teoretické východisko a opora pro lekce a jsou svázány právě s jejich obsahem. Neznamená to však, že by se veškerá tato východiska stávala součástí lekce. Jsou dle mého názoru nutnou teoretickou znalostí lektora, aby mohl kvalifikovaně podávat toto téma dramatickovýchovnými metodami, nikoli požadavkem na porozumění ze strany studentů. Na mnohých místech půjde o mé vlastní úvahy, a částečně tedy i interpretace, budu však vždy vycházet z již existujících teoretických studií.

### 4.2.1. *Babička*

Stejně jako *Máj* tak i *Babička* je dílem, jemuž je v české literatuře připisován zásadní význam, a proto je na místě se zeptat, jaké poznání může nabídnout studentům. Jestliže lekce *Máj* bude nabízet k poznávání obsahy, které mohou vést k filosofickému zamyšlení nad lidskou existencí, individualitou, a v tomto smyslu bude nabízet také setkání s čímsi negativním a deziluzivním, nelze tvrdit, že lekce o *Babičce* je k tomu v přímém protikladu, byť by k tomu idyla v *Babičce* možná nabádala. Idyla a idylično totiž na povrch krystalizuje pouze tehdy, má-li z čeho vyrůstat – tedy je-li něco „neidylického“, k čemu může tvořit opozici. Na tomto místě připomeňme slova Josefa Jedličky: „*Touha po idyle je vždycky kompenzací obtíží a trápení, které nám přináší skutečný život. Idyla sama pak bývá zrcadlovým obrazem skutečného světa. Čeho se nám*

v každodennosti nedostává, to je hlavním tématem idyly.“ (Jedlička, 1992, s. 33) S vědomím toho se potom literární fikce *Babičky* se svou tematizací každodennosti a její idylizací může stát podnětem pro subjektivní reflexi těchto skutečností v životě každého z nás. Pochopení této „podstaty“ idylizace jako mentálního úniku z tíživého okamžiku všednodenní reality může při konfrontaci fikčního a skutečného světa vést k vlastnímu uvědomění světa kolem nás a toho, jak se nás dotýká.

Podnětnou pro vlastní myšlenkový posun tedy může být tematická rovina *Babičky*. Za velmi přínosnou a pedagogicky žádoucí však u tohoto díla vnímám analýzu synkrese uměleckých směrů. Výchozím bodem je teorie synopticko-pulzačního modelu Dalibora Turečka, na jejímž základě se pokoušíme nahlízet *Babičku*. Takovýto pohled pak má svůj přesah nejen do literární historie, ale do smýšlení o dějinách umění obecně.

Jestliže jsem zmínila Josefa Jedličku a jeho pohled na podstatu idyly, začněme osobní situaci autorky, v níž *Babička* vznikala. Gertraude Zand (2005, s. 197-203) zdůrazňuje, že ačkoli je v literárněvědném myšlení obecně přijímaný koncept Rolanda Barthesa o „smrti autora“ z jeho stejnojmenného eseje, existují autoři, jejichž životní situace je pro pochopení jejich díla zásadní. K těmto autorům řadí právě i Boženu Němcovou. Její situace může pomoci lépe porozumět jejímu idylizačnímu gestu jako uměleckému principu při tvorbě *Babičky*. Jak je všeobecně známo, Božena Němcová píše *Babičku* v době hluboké osobní krize (smrt syna Hynka, partnerská krize, politický útlak manžela a mimo jiné i z toho pramenící hmotná nejistota). Mentální únik do prostoru dětství však nezpůsobuje pouze tato krize. Mojmír Otruba v tomto kontextu upozorňuje, že se autorka svým dětským vzpomínkám, idylickému světu nevzdalovala pouze zmiňovanou právě prožívanou krizí, ale také svým životním stylem, který již dlouho vedla (vzděláním, společenským postavením...) (Otruba, 1962, s. 107). Ve chvíli, kdy je autorka svým představám o idyle bytostně vzdálená, se vrací ke svému dětství a inspirovaná svými vzpomínkami, přetváří je, idealizuje a vytváří fikční svět *Babičky*.

Božena Němcová vydává *Babičku* v roce 1855 a dílo bylo ihned kritikou, ale i čtenářskou veřejností, přijato. To, jak Božena Němcová modeluje fikční svět své prózy, totiž odpovídá požadavkům – respektive nesplnitelnému ideálu –, po kterém prahla tehdejší obrozenecká společnost. Němcová děj své prózy zasazuje na venkov do světa harmonického a idylického, ve kterém žijí lidé v harmonii s okolní přírodou. Jeden z prostorů děje – obydlí rodiny Proškových – je ztělesněným ideálem *biedermeieru*: osamělé, malé, ale útulné stavení, ohraničené z širší perspektivy údolím, v detailu potom hrušní, lípou a opečovávanou drobnou zahrádkou. Fikčním prostorem je tedy místo idylické, leč nedosažitelné, se kterým se však čeští

obrozenci ztotožňují. Připomeňme na tomto místě proto slova Vladimíra Macury: „*Božena Němcová [...] například opřela celou kompozici své Babičky o idylickou topografii ideální české Arkádie [...]. Syžet prózy je vlastně jakousi verbální procházkou parkem [...].*“ (Macura, 2015, s. 452)

Hlavní postavou je babička, prostá, zbožná, pracovitá, milující i milovaná moudrá žena, která se na žádost své dcery stěhuje do její domácnosti. Babička je v próze zástupkyní české kultury (jazyka, folkloru, tradic) a obecně českého smýšlení. Současně je svým okolím takto přijímaná a respektována, a to nejen ve své rodině, ale také ve vesnici, a dokonce i na tamním zámku. Spolu s babičkou jsou tak okolím přijímány všechny hodnoty, které ona sama ztělesňuje. Kromě výše zmíněných hodnot však ztělesňuje ještě jednu specifickou hodnotu pro druhou polovinu 19. století a jeho obrozeneckou literaturu, a tou je orální kultura. Příběhy, které se v *Babičce* vypráví, jsou tradovány převážně ústně, a to se netýká pouze babičky samotné, ale například i příběhu o Viktorce vyprávěného hajným. Babička sama neumí číst ani psát, paměť příběhu vlastního života tak přetrvává jen v rovině ústního vypravování, není nikde sepsaná. Na tomto místě Jaroslava Janáčková (2008, s. 138) připomíná také babiččinu truhlu, kterou si přivezla k dceři – ta neobsahuje žádné písemné dokumenty, ale památné předměty z jejího života, které na sebe vážou příběhy a ty je možno vypravovat. Babička vypráví nejčastěji úseky ze svého života, přítomné jsou však také v menší míře tradiční žánry orální kultury – přísloví, pohádka, pověst. Největší plochu vyprávění *Babičky* však tvoří různá vyprávění ze života – tedy žánr memorátu. Zde Janáčková upozorňuje na to, že Němcová tento žánr v *Babičce* užívá naprosto systémově a strukturně (tamtéž, s. 139).

„*Snad všechna vrcholná díla české obrozenecké literatury napsaná, dotvořená či konečně vytištěná v první polovině padesátých let, mezi roky 1851-1855, se různými způsoby dovolávají orální kultury.*“ (tamtéž, s. 141) Zde Němcová navazuje na proud řady děl vycházející z lidové orální kultury: „*[...] přejímala štafetu Erbenovy Kytice, sytila svou Babičku hudebností Erbenova verše a neutralizací erbenovského tragismu, přejímala přísloví z Čelakovského Mudrosloví.*“ (tamtéž, s. 142)

Tento fakt zaměření *Babičky* na orální kulturu je velmi důležitý, protože se spojuje také se slohovým určením *Babičky*. Jaroslava Janáčková zde přichází s tvrzením, že slohová synkrese *Babičky* (obsahující romantismus, realismus a biedermeier) je záměrná, protože je „*[...] vlastní folkloru a lidovému umění vůbec*“ (tamtéž, s. 138). S touto hypotézou Janáčkové se zcela ztotožňuji, a lekci zabývající se *Babičkou* jsem tedy i na identifikaci jednotlivých směrů v rámci tohoto díla a jejich mísení postavila. Orální kultura a její postavení v *Babičce* podmiňuje jak

specifické kompoziční a tvárné postupy, tak témata a motivy prózy. Vyprávění příběhů, jejich předávání ústní formou s sebou totiž přináší cosi i nám důvěrně známého z našich životů.

Těžko si snad umíme představit, že bychom chtěli naslouchat obyčejným životním příběhům cizího člověka, kterého bychom neznali; skrze toto vyprávění je přece podstatné, že daného člověka je možné poznat blíž, chceme naslouchat lidem, ke kterým nás pojí něco osobního, a máme touhu poznat jejich životní příběh. Musí zde ovšem platit jistý konsensus mezi posluchačem a vypravěčem – vypravěč musí chtít svůj životní příběh sdílet a posluchač musí mít touhu mu naslouchat a snažit se jej pochopit. Vyprávění samo je tedy velmi osobní a důvěrné.

Situace, ve kterých se tak děje, jsou spojeny s příjemnou a klidnou atmosférou ohraničenou důvěrou mezi lidmi: nezřídka se totiž vypráví v rodinném kruhu nebo mezi přáteli, tedy lidmi, kteří se znají navzájem. Porozumění tomuto charakteru situace, která se pojí s vyprávěním ve fikčním světě a jak ji bezpochyby známe i ze skutečnosti našich životů, může být vodítkem k porozumění analogii mezi syžetem *Babičky* a skutečnostmi reálného světa.

Pokud se zaměříme na děj *Babičky*, je zřejmé, že próza nemá románovou strukturu ve smyslu jedné dějové linie a ústřední zápletky. Text je vystavený jako sled situací – obrazů ze života na vesnici, přičemž se v lekci soustředíme na ty, ve kterých je tematizován všední rodinný život a jeho jednotlivé aspekty v takové podobě, v jaké je možné shledávat jistou paralelu s všedním životem současného světa. Příjezd babičky na Staré bělidlo a vítání s vnoučaty – obraz rodinné návštěvy, která jistě není nepodobná našim životům. Stejně tak rozvíjející se motivy vztahů mezi babičkou a vnoučaty – vzájemné lásky, pokory a respektu vůči ní, její péče ve směru k vnoučatům.

Jakkoli je však fikční svět podřízený „konstrukčnímu principu“ idyly, domnívám se, že bez těchto idylických kulis je možné mnohé situace připodobňovat k realitám dnešního rodinného života a skrze ně obsah a charakter díla přibližovat i současným mladým čtenářům.

Žánrové určení s charakterem děje jako „sledu obrazů“ bezpodmínečně souvisí a je obsaženo už v samotném podtitulu prózy – „*Obrazy venkovského života*“. Žánrem je tedy obraz, obrázek, který ovšem Božena Němcová povyšuje do nových nebývalých rozměrů. Obsah pojmu „obraz“, jako určujícího charakteru textu, se samozřejmě proměňoval. Ve čtyřicátých letech býval spojován s vlasteneckou tematikou, texty takto označované měly výchovnou funkci, sloužily jako určitý vzor nebo příklad a šlo o texty menšího nebo středního rozsahu (Janáčková, 2008, s. 154, 155). Božena Němcová však žánr „obrazu“ použila v novém velkém významu. „*Mohla*



*Babičku označit jako ‚velký obraz‘. Autorka však skromně (snad i pamětliva postupného tvoření díla) zvolila plurál: ‚obrazy‘. I na toto inovativní žánrové označení vnímavě zareagovali první recenzenti prózy v roce 1855.“ (tamtéž, s. 155)*

Převládajícím uměleckým směrem této prózy se zdá být *biedermeier*, který je obsažený už v základním koncipování fikčního světa jako harmonického a idylického, i když už vzhledem k předchozímu tvrzení ohledně stylové synkrese je zřejmé, že přítomný bude i romantismus a realismus. Tamás Berkes v tomto ohledu tvrdí, že: „[...] *dílo Němcové tedy nelze umístit do pojmového řádu romantiky ani realismu. Od realismu jej dělí duchovní ideály, přesněji ideologická konstrukce, která bere za základ skutečnosti světa nezkaženého lidu, žijícího v souladu s přírodou. Její strýzlivý realismus není noetické povahy, je to eklektické spojení ideálního s praktickým. Od romantiky je pak odlišují základní ideologické znaky, které jsou vestavěny do sémantické struktury díla.*“ (Berkes, 2005, s. 184) Prvky realismu lze v díle spatřovat v dílčích situacích při líčení úkonů všedního života, zvyků, tradic, a v tomto smyslu je tedy oním „eklektickým spojením s praktickým“, jak píše Berkes. Mám zde na mysli například tradici pečení chleba nebo zvyky provázející Kristlinu svatbu. Romantismus je patrně nejmarkantněji v díle přítomný v samostatné epizodě o Viktorčině lásce. Láska Viktorčina – spalující a romantická, stojí v přímé opozici k lásce babičky a jejího zesnulého muže Jiříka. Znamená to tedy, že idyla, jakkoli tvarující fikční prostor, není bezvýhradná a je možné, aby byla kdykoli ohrožena. Platí zde však stejně, že idyla sama může existovat a je platná, pouze pokud má být vůči čemu v opozici, pokud lze něco harmonizovat. Podstatné však je, že jakkoli je romantismus v díle přítomný, směrem, který utváří podstatu díla, charakter jeho fikčního světa, je idealizující *biedermeier*.

Pochopení tohoto vzájemného vztahu všech tří uměleckých směrů, jejich opodstatnění v díle spolu s žánrovým zařazením díla, je, domnívám se, klíčovým podnětem pro pochopení *Babičky* jako celku. Jestliže je porozuměno *biedermeieru* jako strukturotvornému činiteli prózy (Berkes, 2005, s. 181–184), který s sebou nese harmonizující a idylizační tendenci, potom je možné rozumět i jisté nedramatičnosti *Babičky*, pochopit její skrytou vnitřní dynamiku. Totéž platí také o jejím žánrovém zařazení a roli orální kultury v *Babičce*. Pouze pochopením podstaty vyprávěných příběhů a přijetím charakteru prózy jako sledu obrazů propojených postavou babičky – vypravěčky, je možné porozumět tomu, že děj nemůže mít jednotnou linii s dramatickým spádem, ale že jeho podstatou je spíše řetězová kompozice.

#### 4.2.2. *Máj*

Panuje obecná shoda (nejen v literárněvědné obci), že Máchův *Máj* je svým významem stěžejním dílem pro vývoj českého básnictví. „[J]e Máchův *Máj* ještě i dnes živý? Může (má) pro dnešního čtenáře či posluchače znamenat hluboký estetický a životní prožitek, nebo je jen předmětem povinné školní či jinak oficiální, neosobní četby?“ ptá se Dušan Prokop (2010, s. 285) a ptala jsem se i já při volbě látky a přípravě lekce. Odpovědí sobě samé bylo: Ano, může, a proto má cenu se jím v hodinách znova zabývat. Čím ale může být *Máj* aktuální pro dnešní šestnáctileté studenty? Domnívám se, že aktuálnost Máchy může spočívat v tom, že je schopný básnickým jazykem vzbuzovat otázky o trvalých lidských pochybách o smyslu existence, jejichž konkrétní podoba se možná v průběhu věků mění, potřeba ptát se, však zůstává. *Máj* může být dílem, které mnohé otázky vyslovuje za nás. Nečiní tak naše poznání snadnější, naopak jej ještě více problematizuje, umožňuje nám však učinit jej hlubší a bohatší. Lekce v tomto smyslu nemá za cíl nalézat odpovědi, ale poodkrývat možná témata a podněcovat studenty v odvaze nechat k sobě tyto otázky dolehnout a *Máj* tak promluvit.

Téměř každý z teoretiků klade důraz na jiný aspekt *Máje*, a proměňuje ho tak v onu aktuální hodnotu, která činí *Máj* kanonickým dílem. Není zde v mých silách ani cílem, abych se věnovala jednotlivým z nich. Na tomto místě proto pouze odkážu ke dvěma teoretickým monografiím, které také stojí v pozadí lekcí (minimálně ve smyslu lektorské znalosti jejich obsahu) a které tu nechci parafrázovat. První z nich, *Knihla o Máchově Máji*, je velice obsáhlá monografie Dušana Prokopa, který podává komplexní pohled na *Máj* (geneze a recepcce, tematickomotivické analýzy, versologie, hodnoty a funkce *Máje*). Druhou z nich jsou Mukařovského Máchovské studie – především pak druhá část *Významová stránka Máje*. Dál se budu věnovat podrobněji těm aspektům, na nichž staví i lekce – tedy postavení *Máje* v době jeho vzniku a jeho interpretaci.

*Máj* vychází v roce 1836, a to na vlastní autorovy náklady. Ihned po vydání je podrobený převážně negativní kritice ze strany českých vlastenců. V pojetí obrozenecké literatury a umění tohoto období dominovala persvazivní a didaktická funkce, ne funkce estetická, jak ji identifikujeme v pozdější době. Literatura měla za cíl vychovávat občany k vlastenectví a mravnosti, měla podněcovat k vědomí a vytváření vlastního samostatného národa, a tím tedy i k jisté kolektivní soudržnosti. A do této situace přichází Mácha se svým *Májem*. Od myšlenek národního kolektiva dominujících tehdejší obrozenecké společnosti se ve fikčním světě *Máje* posouváme k obsahům bytostně individualizovaným, tendenčně užívané náměty a motivy tehdejší kultury staví do nových sémantických kolokací, vytváří jejich zcela nový charakter, a buduje tak fikční svět se svébytnou básnickou výpovědí. Tento významový posun motivů a

témat je možné ilustrovat (a děje se tak i přímo v lekci) na srovnání motivu země – vlasti ve dvou textech z téhož roku – v básni *Otčina* Josefa Krasoslava Chmelenského (1891, s. 48–49) a téhož motivu v *Máji*. Zatímco u Chmelenského je vlast oslavována jako místo naprosto idylizované, téměř schematicky vykresleno vlasteneckou optikou jako místo přející a laskavé, místo hojnosti, prostor oplývající téměř rodičovskou láskou a nabývající hodnot biedermeieru, u Máchy je motiv vlasti (vlasti – krajiny) bytostně spojen a relativizován existenciální skepsí. Blíže se tomuto motivu budu věnovat dále, nyní se vraťme k dobové recepci *Máje*.

Dušan Prokop (2010, s. 249) shrnuje dobovou recepci takto: „[O]ficiální přijetí *Máje* naprostou většinou tehdejších hlavních představitelů českého obrození, elitou českých vzdělanců, bylo chladné až negativní. [...] odsuzují *Máj* a *Máchu* proto, že nepodává vlasteneckou národní poezii, naopak vnáší do české poezie cizí tóny, zejména byronismu. [...] Nejde u nich však o zlou vůli či řevnivost, rozhodující je rozdíl v pojetí a roli české poezie, její modernosti, evropské současnosti a vyspělosti.“ Jako tři nejzásadnější kritiky reprezentující tyto názory uvádí J. S. Tomíčka, J. K. Tyla a J. K. Chmelenského. V lekci samotné pracujeme s texty prvních dvou zmiňovaných, podívejme se na ně proto blíže.

J. S. Tomíček Máchovi vyčítá převážně tematiku smrti a nicoty. Líčení májové přírody (a užití všech básnických prostředků) potom vidí pouze jako zástěrku, kterou se autor snaží „své opěvované nic“ zamaskovat: „*V pěkném oděvu mrtvé, věčné nic!*“ (Havel, Vašák, 2004, s. 38) Tematika nicoty jako jistoty v našich životech je pro Tomíčka natolik nepřijatelná, že ani kvalita básnického jazyka tuto skutečnost nemůže vyvážit a celou báseň hodnotí jako „škvár“ (tamtéž). J. K. Tyl se v kritice *Máje* vymezuje převážně proti nedostatku vlastenecké tematiky a tvrdí, že funkcí české literatury má být výchova k vlastenectví, což Mácha svým *Májem* rozhodně nesplňuje (tamtéž, s. 46–49). Současně také Máchovi vytýká jeho nečeskost a (v tom se shoduje i s Tomíčkem) volbu Viléma jako hlavního hrdiny.

Na tomto místě podotkněme, že to, co bylo Máchovi vyčítáno v jeho době, stalo se později vzorem pro mnohé jiné umělce. Máchův subjektivismus je současně jedním z faktorů, které jeho dílo činí aktuálním napříč generacemi. Shrňme citátem, jak tuto situaci vykládá Dalibor Tureček: „*Mácha se od počátku soustředí na tragický prožitek jednotlivce, místo utváření vlastenecké iluze zobrazuje subjektivní deziluzi. Od epiky tak postupně směřuje k lyrice, jejímž charakteristickým rysem se stává reflexe duševního stavu.*“ (1993, s. 57) „*Máj byl nepřijatelný zejména subjektivismem, pesimismem a zjevným nedostatkem konstruktivního, bojovného vlastenectví.*“ (tamtéž, s. 58)

Josef Jedlička (1992, s. 18–25) ve svých esejích, které byly psány po více než sto třiceti letech od vydání *Máje*, jistou Máchovu nečeskost znova konstatuje a přiznává ji, ovšem již ne v negativní dikci jako vlastenci v 19. století. Upozorňuje zde na volbu určitých motivů, které jsou dle něj „exotické“ a mimo jiné i proto nezapadají do českého kánonu (Jezero v *Máji* například není pro Jedličku žádným českým rybníčkem, ale italským jezerem a scenérií.) Mácha se ale především pro Jedličku stává tím, kdo nás, Čechy, vytrhuje z naší touhy spočinout ničím nerušení v klidném harmonickém životě a kdo přináší takový druh poznání, před nímž mnozí raději přivírají oči. Tím ovšem skutečnosti, kterou Mácha předkládá, není možné uniknout. I přes mnohými volený únik vůči Máchovu dílu, nás „Máchovská pravda“ „[...] vede i k tomu, abychom byli více lidmi, a lidmi co nejúplnějšími.“ (tamtéž, 25).

Toto je první rovina subjektivismu a individualismu, na který u Máchy a jeho díla narážíme a kterou se zabýváme v lekci: Mácha jako umělecká individualita své doby a její přesah pro současnost.

Při analýze *Máje* (jako lyricko-epické skladby) se nebudu zabývat ani tak jeho fabulí, jako spíš rozborem jednotlivých motivů. K fabuli (a také pro začátek v lekci) nám postačí prosté shrnutí děje: Loupežník Vilém je uvězněn v cele smrti poté, co zabil soka v lásce, který (jak se později dozvěděl) byl jeho otec. Jeho milá Jarmila, po tom, co se dozvěděla o Vilémově činu, spáchala sebevraždu skokem do jezera. Vilém teď čeká v kobce na smrt a přemítá o dosavadním životě. Důležité je si zde uvědomit, že v pozadí všech událostí, které zapříčinily tuto situaci, je nešťastná milenecká láska. Samotný Vilém sice tuto zjednodušenou příčinnost událostí později v existenciálním duchu relativizuje, pro naši výuku však zůstaňme prozatím při tomto schématu fabule a soustředme se blíže na postavu Viléma.

V postavě Viléma se vyjevuje téma lidské individuality ve druhém významu, jak s ním pracujeme v lekci. Vilém jako typický romantický hrdina ovlivněný nešťastnou láskou do *Máje* přináší značně individuální prožitky jednotlivce, a celý *Máj* tak subjektivizuje. Není to však pouze tato romantická skutečnost, která nám v lekci umožňuje sledovat téma lidské individuality. Vilém je loupežníkem, postavou z okraje lidské společnosti, u kterého nelze předpokládat nějaké sdílené hodnoty s většinovou společností. Jeho „romantické rozervanectví“ však nezpůsobuje pouze nešťastná láska, byť i její existence a bol je pro romantismus více než emblematický. Ona nešťastná láska totiž s sebou přináší mnohem hlubší poznání než jen (velmi bolestivý) prožitek z jejího nenaplnění. Nešťastná láska vedoucí k otcovraždě ze žárlivosti, nešťastná láska vedoucí k sebevraždě, nešťastná láska vedoucí k existenciální skepsi, a nakonec i metafyzickému poznání. Od „rozervanectví romantického“

se v *Máji* přesouváme spíše k „rozervanectví existenciálnímu“. Už jen v příběhu této postavy se totiž objevuje základní dichotomie lásky a smrti, jak ji později nacházíme protknutou celým *Májem*: láska jako hodnota, jejíž existence musí být vyvážena smrtí.

Vilém se nachází v mezní životní situaci, ale ne snad že by její tíživost a meznost spočívala v nějaké těžké existenciální volbě. Je tíživá naopak právě proto, že v ní není volby, a pro Viléma zde existuje jako nevyhnutelný, aktuálně nadcházející stav. Čekání na smrt (vědomí její blízkosti) je tu tím, co do jisté míry strukturuje čas, dává pocítit jeho existenci a tímto novým vnímáním základní ontologické kategorie umožňuje pronikat k bytostně existenciálním tématům.

Na pocitu blízkosti smrti se zde podílí čas, který se dokonce zhmotňuje, ale stejně tak i prostor svou fyzickou existencí umocňuje tísnivý pocit lidské existence. V rytmicky odkapávajících kapkách se zhmotňuje rytmicky plynoucí čas, a útočí tak na věžňovy smysly: vše současné se stává minulým, každý okamžik náleží do věčnosti minulosti stejně tak jako život samotný. Okolní stěny cely neumožňují úniku z této situace a ani z toho poznání, a to jak na fyzické rovině, tak v rovině mentální. Celá skutečnost smrti (ona sama), ale i poznání, které Vilém prožívá, se stává o to více nevyhnutelné. Tato zkušenost nevyhnutelnosti smrti se totiž stává poznáním pro všelidskou existenci i mimo Vilémův osud.

Jan Patočka sblíží kategorii času u Máchy s Kantovým pojetím času: „[Čas; pozn. autorky] je formou vnitřního smyslu, základním rámcem života, bez něhož nemůže být zjev zjeven.“ (Patočka, 2007, s. 67) Jestliže vezmeme v potaz tento fakt, potom je zřejmé, že Mácha narušuje naši představu času jako něčeho apriori existujícího a plynoucího. Kategorie času je vždy platná pouze v aktuálně prožívané přítomnosti, ne ovšem jako v bodě, ale jako v extenzitě (tamtéž, s. 68). Z tohoto pojetí potom plyne také narušená představa věčnosti jako křesťanské hodnoty.

Mácha neguje banální představu individuální nesmrtnosti, na jejímž základě vysvitá obraz ambivalence věčnosti, jak je zjevovaná v *Máji*: „[B]ud' jsem já, který toužím po věčném, ale nemohu ho v čase dosáhnout, anebo je věčnost, ale pak nejsem já.“ (tamtéž, s. 66) Věčnost je podle Patočky u Máchy charakterizována jako: „nekonečno bez hranic [...]; není čeho se zachytit, není v něm žádný jev, žádné rozlišování – proto též žádné ‚odkud – kam‘, a tedy žádný cíl a pohyb – bez možnosti určovat pouhý zápor, pouhé prázdno; [...]. Je to pro nás pouhé nic, ‚to co se nic nazývá‘, ve skutečnosti právě nekonečno, věčnost.“ (tamtéž, s. 61)

Jsou popřeny dvě dosavadní hodnoty posmrtného života (Ráj a Peklo), ke kterým bylo možné orientovat svůj pozemský život. Jediným úběžníkem a horizontem lidského života je tak jistota

smrti a po ní přicházející nicota. Na podkladě tohoto uvědomění potom lyrický subjekt dochází k relativizaci hodnoty vlastní existence a tázání se po jejím smyslu v pravém existenciálním slova smyslu. To je u něj navíc bytostně spojeno s otázkou viny a trestu – respektive s otázkou determinace lidského jednání.

Existence této skutečnosti se nutně promítá i do reflexe okolního světa a života, nejen sebereflexe. Horizont nicoty tak vysvitá i ve všedních skutečnostech kolem nás a Vilém je tu člověkem, který jako jediný tuto skutečnost prohlédl. Láska, krása, tolik opěvovaná májová příroda atd. je sice přítomná, současně je však podmíněna existencí smrti a pomíjivosti, které podléhají. Jestliže tedy přiznáváme například existenci opojné májové přírody (jejíž oslava bývá mnohdy chybně redukována na stěžejní Máchovské téma), připouštíme tím také nicotu, ve kterou ústí každá skutečnost. S těmito sémantickými kontrasty je spojen také charakter rýmů, metafor, oxymoronů, dalších tropů a figur: na jedné straně zjevují život v jeho rozkvětu, erotické motivy, na straně druhé zánik a rozpad (Podrobněji o tom v příslušných kapitolách *Máchovských interpretací* Michala Charypara z roku 2011).

S rozpadem samotným je spojen také motiv krajiny. Nenacházíme ji tu v postavení, jak ji vylíčil Chmelenský. I u Máchy jde sice o fyzicky přítomnou jistotu, otčinu, avšak i skrze ni se vyjevuje jistota smrti a po ní následující nicoty jako limitů lidské existence, a kategorie krajiny tak umožňuje přechod k metafyzickým a existenciálním úvahám. Současně tato „pevná půda pod nohama“ umocňuje prožívanou skutečnost existenční úzkosti a napětí. Michal Charypar v tomto ohledu píše, že Mácha realizoval představu krajiny: „[...] v níž se protýká rovina fyzická – přírodní i zároveň politická, národní – s rovinou metafyzickou – kosmickou, univerzální i zároveň osobní. [...] Prostředím a dějištěm Máchova básnického světa [...] není jen krajina – vlast, krajina – světlo nebo krajina země [...], ale toto vše dohromady: krajina subjekt.“ (Charypar, 2011, s. 86, 85).

V Máchově pojetí tedy stojí krajina (půda – vlast – země) v naprosto odlišném postavení než v soudobých obrozeneckých textech. Její sémantické paralely se smrtí a nicotou jsou něčím, co stejně jako celé narušení obrozenecké ideologie a vynesení existenciální relativizace lidského života na světlo bylo nemyslitelné.

## 4.3. Scénář lekcí

### 4.3.1. *Babička*

#### 1) Úvod

Lektor na úvod nastiňuje strukturu lekce a její cíl: půjde nám o to, prozkoumat *Babičku* Boženy Němcové a najít způsob, jak je možné textu rozumět, klíč, kudy je možné ho chápat, nabídnout pro někoho nový pohled na tento text a třeba změnit i ten stávající. Lektor také říká, že všechny aktivity jsou dobrovolné, pokud by měl někdo závažný důvod, proč se nechce účastnit, je možné z aktivity zcela vystoupit, nebo ji na chvíli třeba jen pozorovat.

#### 2) Představení se

*Čas: pět minut*

*Cíl: seznámit se, vysvětlit slovo idyla a pochopit jeho obsah*

Lektor se nejprve ptá, kdo ví, co znamená slovo idyla. Pokusí se spolu se studenty slovo vysvětlit, pokud nikdo neví, vysvětluje sám. „*Idyla je takový okamžik našeho života, který je klidný, harmonický, ve kterém nám nic nechybí a nic nás netrápí. Jako kdybyste si nasadili na oči růžové brýle a vše kolem vás najednou bylo ideální. Pokud o něčem říkáme, že je to ‚idyla‘, často se jedná o situaci, kterou bychom si možná sice přáli, v reálném životě ale zrovna často nenastává.*“

Každý postupně po jednom v kruhu řekne svoje jméno a připojí informaci, která se mu vybaví, když se řekne slovo idyla. Může jít jak o konkrétní situaci, která se studentům vybaví, tak o jakékoli další asociace pojící se k tomuto pojmu.

#### 3) Idyla ve dvojicích

*Čas: pět minut*

*Cíl: uvědomit si své vlastní hodnoty a postoje, na které je potom možné odkazovat při vysvětlování idylizace v *Babičce**

Lektor posílá po kruhu papírky a každý student si vezme jeden. Lektor současně ubezpečuje studenty, že informace z následující aktivity se nebudou sdílet před celou třídou, jen s určitými lidmi, přesto je ale na studentech, co se rozhodnou napsat, aby se stále cítili bezpečně. Potom každý sám za sebe napíše na papírek dvě situace za svého života. Na jednu stranu lístečku píše takovou situaci, která mu je nepříjemná, nějakým způsobem ho stresuje, ale přesto z ní nejde uniknout. Na druhou stranu lístečku naopak píše situaci, která je pro ně příjemná a do níž rádi v představách unikají. Může se jednat jak o vzpomínku, tak o zcela smyšlenou situaci. Na psaní mají studenti asi tři minuty, poté vytvoří dvojice (trojice) tak, aby se cítili ve skupince dobře, a

během dalších asi dvou minut si sdělí, co napsali. Poté lektor studentům nabízí možnost sdílet, co napsali, nebo zážitek z celé aktivity před celou třídou, nesdílí se však situace, které psali spolužáci. Tato část aktivity je dobrovolná, takže se většinou stává, že si chtějí zážitek ponechat jen mezi sebou.

#### 4) **Brainstorming**

*Čas: pět minut*

*Cíl: vytvořit mapu pojmů a asociací, na které je možné dál odkazovat*

Následuje společný brainstorming na téma *Babička* (od Boženy Němcové) a babička (role v rodině tak, jak ji známe z našich životů). Lektor dává doprostřed třídy velký papír rozdělený na dvě poloviny. Na jednu polovinu studenti píší pojmy, které se jim pojí s *Babičkou*, na druhou polovinu pojmy pojící se babičkou. Samozřejmě se objevují i pojmy, které se pojí s oběma a je nutné je napsat někde mezi ně. Po zbytek lekce se vede paralela mezi našimi asociacemi ke slovu babička a *Babičkou* Boženy Němcové. Budeme srovnávat, nakolik se shodují naše představy o „babičce“, rodinném životě (a idylických momentech) s představou Boženy Němcové.

#### 5) **Četba textu a jeho popis**

*Čas: pět minut*

*Cíl: seznámit se společně s jazykem díla a charakteristikou prostoru, s přítomnými prvky biedermeieru*

Lektor čte nahlas úryvky z *Babičky*: o jejím příjezdu a úryvek popisující prostor fikčního světa domova rodiny Proškovy (Příloha I.).

Následuje společná charakteristika tohoto prostoru – studenti říkají adjektiva, která ho charakterizují, a pokusí se verbálně o jeho popis.

#### 6) **Tvorba živých obrazů**

*Čas: pět až deset minut*

*Cíl: vytvořit významovou paralelu pro porozumění obsahu textu *Babičky*, porozumět procesu idylizace*

Studenti jsou rozděleni do pěti skupin o zhruba stejném počtu osob. Každá skupina dostává jeden papírový rámeček, který představuje prázdný rámeček z rodinného fotoalba. Neobsahuje sice fotografii, na jeho spodní straně je ale popisek k fotografii. Studenti mají k těmto rámečkům vytvořit formou živých obrazů fotografie, které chybí. Zadáni k živým obrazům jsou tato: „*babička a dědeček zamlada – svatba naší sousedky – nešťastná láska – babička peče* –



*přijela Babička!*“. Prozatím se vychází pouze ze zkušeností a představ studentů, živé obrazy jsou tedy vytvořeny tak, „aby byly z našeho světa“. Studenti vytvářejí dvě fotografie – první, pokud možno „realistickou“, nijak nezkreslenou, co nejvíce odpovídající představám o skutečnosti. Druhá fotografie je vytvořená jako idylický obraz téže situace. V živém obraze může každá z postav říct jednu repliku a živý obraz se asi na minutu rozehrává.

(Vzniká tady další paralela, která je protkaná celou lekcí a ke které se potom při výkladu vracíme. Jde o paralelu živých obrazů jednak jako techniky, ale i s podtitulem *Babičky: Obrázky venkovského života* a s jejím žánrovým zařazením.)

#### **7) Ukázka živých obrazů a reflexe**

*Čas: deset minut*

*Cíl: sdělit ostatním živým obrazem zadané téma*

Každá skupina ukáže hned po sobě své dva připravené živé obrazy, po ukázce práce každé skupiny následuje reflexe. Diváci nejprve pojmenovávají obsah zhlédnutých živých obrazů. Poté je lektor vyzve, aby se zaměřili na rozdíl mezi idylickou a neidylickou variantou a tu se pokusili pojmenovat. Nakonec říkají návrhy titulků k živým obrazům a následně svůj titulek prozrazuje i skupina, která obraz vytvořila.

#### **8) Práce s materiály o uměleckých směrech**

*Čas: pět až deset minut*

*Cíl: získat znalosti o charakteru tří uměleckých směrů*

Každá skupina dostává pracovní list s charakteristikou tří uměleckých směrů devatenáctého století: romantismus, biedermeier, realismus. Na základě dosavadních znalostí studenti přiřazují k charakteristikám názvy těchto tří uměleckých směrů a spojují je s malbami, které reprezentují po jednom každý z nich (Přílohy II. a III.) Lektor obchází postupně skupiny, diskutuje s nimi a koriguje případné chyby.

#### **9) Rozbor textu**

*Čas: pět minut*

*Cíl: aplikovat předchozí znalosti, seznámit se s vybranými obsahy *Babičky**

Studenti stále zůstávají v týchž skupinách a každá z nich dostává úryvek textu z *Babičky* (Příloha IV.). Tyto úryvky se námětově a obsahově shodují s „názvem fotografie“, kterou skupiny vytvářely v dřívější aktivitě. V textu se studenti mají pokusit identifikovat jeden převažující umělecký směr, vyznačit místa v textu, která je k tomu vedou, a případně v textu

vyznačit místa s dalšími dvěma zbývajícími směry. Lektor stejně jako v předchozí aktivitě postupně obchází skupiny, diskutuje s nimi, pomáhá s analýzou nebo vysvětluje případné archaismy a jiné nesrozumitelné výrazy v próze.

#### **10) Tvorba živých obrazů**

*Čas: pět minut*

*Cíl: najít formu pro sdělení přečteného obsahu*

Po rozboru studenti vytvoří živý obraz podle daného textu, jde tedy o stále stejný motiv, jako zpracovávali při prvních živých obrazech, zde „pouze“ pracují s uměleckým textem. Každá skupina musí v živém obraze využít alespoň část textu – může jít o přímou řeč, parafrázi textu při popisu místa... Živý obraz je připravován tak, aby se mohl asi na minutu rozehrát (včetně replik postav) stejně, jako u této techniky v předchozím případě. Při přípravě živého obrazu se studenti mají pokusit zpracovat ho tak, aby i forma kladla důraz na umělecký směr, který v něm převládá.

#### **11) Ukázka živých obrazů**

*Čas: pět minut*

*Cíl: sdílet s ostatními své interpretace textu*

**Varianta A:** Každá skupina nejprve ukáže pouze živý obraz, na signál lektora se obraz může rozehrát.

**Varianta B:** Každá skupina ukáže předchozí dva živé obrazy (tedy vytvořené pouze na základě námětu a zobrazující skutečnost z našeho světa) a až poté se zahraje živý obraz vytvořený na základě textu.

#### **12) Reflexe**

*Čas: pět minut*

*Cíl: pojmenovat analogie a rozdíly mezi zobrazovaným naším světem a fikčním světem Babičky, identifikovat umělecké směry a idyly v ukázkách*

Reflexe probíhá po každém živém obraze zvlášť. Diváci nejprve parafrázuji obsah, který viděli, a snaží se určit, který umělecký směr dominoval. (V případě, že se realizovala varianta 11B, tedy že se hrály všechny tři živé obrazy, se klade důraz na to, čím se situace ze současnosti shodují se situacemi fikčního světa prózy a čím se naopak odlišují.) Diváci znovu dávají název tomuto obraze, poté název říká skupina, která obraz vytvořila.

### 13) Výklad a diskuse

*Čas: pět až deset minut*

*Cíl: ukotvit dosavadní prožitky a zkušenosti v literárněhistorickém kontextu*

Lektor začíná s výkladem, přičemž navazuje na reflexi předchozí aktivity. Při výkladu zmiňuje následující body (v různém pořadí), může se samozřejmě zaměřit na to, co se jeví pro konkrétní skupinu důležitější.

#### Bodové poznámky k výkladu:

- umělecké směry v Babičce,
- většina domnělého realismu – zabarvený „dorůžova“ prizmatem idyly,
- osobní a partnerská krize Němcové v době tvorby *Babičky*,
- idyla a idealizace – ve skutečnosti tak společnost na venkově nevypadala,
- idealizace dětských vzpomínek,
- idyla jako mentální únik,
- vysoká umělecká hodnota,
- jazyk, líčení detailů, souřadné přiřazování vět,
- líčení přírody, zvyků, Hanušova studie o folkloru,
- nedějovost, přesto neustálé plynutí,
- ne jedna dějová románová linka,
- je to sled obrazů propojených postavou babičky,
- obraz/obrázek jako běžný žánr 19. století, ale Němcová ho povyšuje do nového rozměru; inovuje žánr do „velkého obrazu“,
- dobré přijetí kritikou – charakteristiky postavy babičky,
- orální kultura reprezentovaná babičkou, žánrová synkrese vlastní této kultuře – propojuje se se slohovým synkretismem celé *Babičky*.

Během výkladu může lektor pokládat na vhodných místech následující otázky, a tím směřovat poznání od svého výkladu zpět ke studentům:

- a) O čem jsou vybrané úryvky z *Babičky*?
- b) Jaké umělecké směry v ní nacházíme?
- c) Proč se idealizuje?
- d) Jaké hodnoty nese postava babičky – jaká je, co ztělesňuje?
- e) Má *Babička* nějaký jeden děj?

Nakonec lektor čte úryvek eseje Josefa Jedličky a uvádí ho následujícími slovy: „*To, co napsala Božena Němcová v polovině 19. století, se pro mnoho Čechů později stalo světem fikce, kterému rozuměli a do kterého také pro jeho idylu jako čtenáři rádi unikali. Můžeme tvrdit, že i pro*

*Boženu Němcovou to byl jistý mentální únik před okolní realitou jejího života. Co to ale znamená, jestliže čtenáři k této idyle rádi utíkali a rozuměli jí? A rozumí jí podle vás i dnes?“*

*„V tomto smyslu je postup Boženy Němcové typický pro české myšlení. Touha po idyle je vždycky kompenzací obtíží a trápení, které nám přináší skutečný život. Idyla sama pak bývá zrcadlovým obrazem skutečného světa. Čeho se nám v každodennosti nedostává, to je hlavním tématem idyly. Selanka není zpodobnění světa, jaký by měl být, ale projekt našeho stesku. Z Babičky lze proto dobře usoudit, po čem toužil český vlastenec v polovině minulého století a po čem vlastně toužíme už více než sto let my všichni, když se utíkáme ke knize Boženy Němcové v časech zlých.“ (Jedlička, 1992, s. 33).*

#### **14) Variantní aktivita**

*Čas: pět až deset minut*

*Cíl: zaujmout vlastní stanovisko k přesahu Babiččiny idyly*

**14) Varianta A:** Každý student dostává papír asi o velikosti A5. Na základě předchozího Jedličkova textu na něj jakýmkoli způsobem znázorní, co by podle jeho názoru mohlo být v dnešní době idylou, ke které by se mohla utéct většina lidí. Bylo by dnes vůbec něco, čemu by mohla porozumět většina národa/jiné skupiny obyvatel a na čem by se mohla shodnout jako na idyle?

**14) Varianta B:** Lektor po dočtení Jedličkova textu nejprve pokládá otázku, jak přečtenému textu studenti rozumí. Poté se ptá, jestli si myslí, že i dnes je možné tímto způsobem *Babičku* vnímat. Na závěr se ptá na stejnou otázku jako v první variantě – tedy jestli existuje i dnes nějaká představa, která by byla společná většině národa/jiné skupiny obyvatel.

(V případě nedostatku času je možné text Josefa Jedličky i celou aktivitu 14 vynechat a přejít rovnou k závěrečné reflexi.)

#### **15) Závěrečná reflexe**

*Čas: deset minut*

*Cíl: uvědomit si osobně vnímaný přínos lekce a názor na její obsah*

Popis: Studenti dostávají lístečky pro písemnou reflexi lekce, na každém lístečku jsou tři okruhy, ke kterým se mohou vyjádřit: „*co si odnáším z dnešní lekce – co si myslím o Babičce – co si myslím o dnešní lekci*“. Mohou se vyjádřit k jednomu, dvěma nebo všem bodům. Lektor dopředu sděluje, že lístečky s reflexí si bude vybírat s sebou. Poté si studenti mohou vybrat, zda v kruhu chtějí buď přečíst, co napsali v předchozí aktivitě (pokud proběhla), nebo říct část

z reflexe, kterou napsali. Po té, co dočtou, dává lektor prostor vyjádřit se veřejně k čemukoli, co je potřeba, aby zaznělo. Nakonec si lektor lístečky s reflexí vybere.

### 4.3.2. *Máj*

#### 1) Úvod

V úvodu se lektor představuje, nastiňuje rozvržení lekce, její obsah i cíl. Otevřeně pojmenovává, že se tato lekce zabývá *Májem*, Máchou samotným, ale není k ní nutné *Máj* jako takový znát. Těm, kteří *Máj* znají, může lekce nabídnout nové uchopení a interpretaci díla, pro ty, kteří *Máj* neznají vůbec, může ukázat první cestu, kudy se k *Máji* vůbec vydat. Lektor také říká, že všechny aktivity jsou dobrovolné: pokud by měl někdo závažný důvod, proč se nechce účastnit, je možné z aktivity zcela vystoupit nebo ji na chvíli třeba jen pozorovat.

#### 2) Jména v kruhu a informace

*Čas: pět minut*

*Cíl: seznámit se, uvědomit si hodnoty v díle (nebo v osobnosti) vybraného umělce, první krok pro pozdější významovou paralelu u sedmnácté aktivity.*

Každý student má za úkol samostatně se zamyslet a uvědomit si, kterého umělce si váží a proč. Může se jednat o současně žijícího umělce nebo také někoho z minulosti. Ve třídě po kruhu kolují papírky a každý na něj svou volbu napíše.

Poté se postupuje ve směru kruhu. Každý řekne nahlas své jméno, jméno umělce a důvod, proč si ho vybral. Lístečky si studenti schovají a později v lekci se k nim ještě vrací.

#### 3) Pohybová hra „na hada“

*Čas: dvě až tři minuty*

*Cíl: prožít symbolicky a pohybově znázorněnou situaci originální umělecké tvorby*

Lektor rozdává lístečky, každý student si losuje jeden. Na každém lístečku je zapsána jedna ze dvou možných variant instrukcí pro pohybovou hru:

- snažíš se v prostoru spolu s ostatními vytvořit tvar připomínající hada
- snažíš se v prostoru sám (bez ostatních) vytvořit co nejoriginálnější sochu připomínající hada

Druhá instrukce je pouze na jediném lístečku, zbytek tvoří první instrukce. Po celou dobu hry se nesmí mluvit. Lektor si dopředu vymezí právo hru během průběhu třikrát zastavit. Během těchto zastavení je většinou nutné podpořit člověka, který má jednat odlišně, a zároveň je vhodné zvědomit všem hráčům okolní situaci.

Lektor: „*Rozhlédněte se kolem sebe, v jaké situaci se právě nacházíte. Vzpomeňte si každý na instrukci, kterou máte, a odpovězte si na otázku: ‘Jednám podle zadání?’*“ – „*Má někdo pocit, že by měl udělat něco jinak? Pokud ano, zvedni ruku. Ted’ hru znova spustíme. Ten, kdo měl pocit, že má nebo chce udělat něco jinak, má ted’ příležitost. Udělej to jinak.*“

Celá hra končí, jakmile jsou všichni studenti zapojení a tvoří hada – ať už se všichni zapojili do společného tvaru, nebo našli odvahu vystoupit z davu a vytvořit sochu samostatně.

#### **4) Reflexe aktivity**

*Čas: tři minuty*

*Cíl: pojmenovat průběh aktivity a pocity, které účastníci měli, sdělit možnou paralelu k Máji*

Lektor vyzývá studenty, aby pojmenovali své pocity, které při hře měli, a také se pokusili popsat průběh aktivity. Je vhodné se v reflexi zaměřit na to, zda se povedlo či nepovedlo jednotlivci jednat proti skupině a vytvořit odlišnou sochu, co ho k jednání vedlo. Důležité je pojmenovat, že ať bylo jeho strategií přidat se k ostatním, či nikoli, není to jeho selhání, jde o volbu mezi dvěma strategiemi chování vůči skupině. Vznikající kolektivní had představuje tendenční soudobou tvorbu, vymezující jednotlivce potom představuje tvůrčí (Máchovskou) individualitu schopnou originální nonkonformní tvorby.

#### **5) Úvod k Máji**

*Čas: minuta*

*Cíl: předejít možným dezinterpretacím Máje*

Lektor se ptá, zda ve třídě někdo *Máj* četl anebo zda ví, o čem *Máj* je. Podle odpovědí tedy buď spolu se studenty, nebo sám informuje o základní fabuli *Máje*: Vilém zabil soka v lásce, svého otce, aniž by věděl, že je jeho synem, a nyní čeká v cele na popravu.

#### **6) Rozbor textů**

*Čas: deset minut*

*Cíl: najít v textu motivy, porozumět jim, porozumět tématu úryvku*

Studenti jsou rozděleni do čtyř skupin a každá dostane k rozboru vybrané úryvky z *Máje* (Příloha VI.). Ještě před samotným úryvkem jsou vypsány body, kterých se studenti mohou při rozboru držet. U každého úryvku jsou drobně pozměněné, u všech jsou ale uvedené následující: asociace – příroda – pocity. Lektor postupně obchází skupiny, diskutuje s nimi a pomáhá s rozbohem. Je vhodné, aby skupiny při rozboru začaly od asociací a vlastních pocitů, které

v nich text vyvolal, a až poté přešly k vlastním kategoriím textu. Píší si poznámky k textu, mohou si do něj barevně vyznačovat jednotlivé důležité pasáže.

## 7) Texty jako obraz

*Čas: deset minut*

*Cíl: porozumět tématu úryvku, jeho motivům a interpretovat je uměleckou metodou*

Studenti zůstávají ve stejných skupinách a vycházejí z předchozího rozboru textu. Jejich úkolem je vytvořit živý obraz a zachytit v něm, jak by vypadala scéna z textu, kdyby byla namalovaná jako obraz. Při vybírání rolí do obrazu musí zohledňovat vše podstatné, co utváří daný text a situaci, byť to není přítomné ve fyzické podobě. Lektor upozorňuje, že ve výsledném obrazu by tak neměly chybět role, jako jsou „myšlenky, pocity, čas“. Poté, co si studenti obraz vyzkouší, vymyslí si každý z nich jednu repliku, kterou pomohou divákům blíže specifikovat svou postavu. Může se jednat jak o charakteristiku postavy („*jsem čas, který neúprosně tika*“), tak o přímou řeč vyřčenou v roli (jako myšlenka: „*k čemu je život?*“). Nakonec vymyslí všichni společně název svého obrazu, který napíšou nahoru na papír s úryvkem.

Podle času může následovat varianta rozšiřující práci s živým obrazem, tyto dvě aktivity navazující na sedmou aktivitu uvádím římským číslováním.

### I. výběr textu

*Čas: pět minut*

*Cíl: abstrahovat téma textu a soustředit se na výpovědní hodnotu částí básně*

Studenti ve skupině vyberou tři až šest veršů z úryvku, které by podle nich samy o sobě mohly nést výpovědní hodnotu celku, a tyto verše v úryvku barevně vyznačí.

Verše na sebe mohou, ale nemusí navazovat.

### II. předání informací

*Čas: pět minut*

*Cíl: abstrahovat a předat informace o textu*

Z každé skupiny je vybrán jeden student – dohromady tedy čtyři studenti. Lektor dopředu vysvětlí, že úkolem tohoto člověka potom při ukázce živých obrazů bude čtení úryvků z básně. Každý z nich jde do vedlejší skupiny, která mu vysvětlí svůj rozbor básně, ukáže mu verše, které vybrala, a vysvětlí, proč zrovna tyto. Student si verše zkusí přečíst, poté se vrací zpět do své skupiny.

### 8) ukázka živých obrazů

*Čas: pět minut*

*Cíl: pokusit se předat text zpracovaný uměleckou metodou*

Skupiny jedna po druhé v prostoru ukážou svůj obraz: nejprve pouze jako mizanscénu, poté každý hráč řekne svou připravenou repliku, u rozšířené sedmé varianty zazní nakonec při živém obraze verše z úryvku, které čte student z jiné skupiny.

### 9) Reflexe

*Čas: pět minut*

*Cíl: zjistit sdělnost předání*

Reflexe probíhá hned po každém živém obraze. Ještě dokud jsou hráči ve svém obraze, upozorňuje lektor na některé vztahy mezi osobami a jevy, které obraz zachycuje<sup>5</sup>. V tomto kroku nejde o rozbor situace, ale pouze o upozornění na jevy a vztahy, které se později mohou stát výchozím bodem diskuse a výkladu. V samotné reflexi se nejprve lektor ptá na titulky, které by zhlédnutým obrazům dali diváci. Pak se přistupuje k rozboru viděného, nakonec dostávají slovo hráči a sdělují titulek, který obrazu dali oni jako tvůrci.

### 10) Text jako zvuková skladba

(Aktivita může a nemusí následovat; v případě, že se nerealizovala rozšířená varianta sedmé aktivity, počítám s touto aktivitou.)

*Čas: pět minut*

*Cíl: uměleckou metodou interpretovat motivy a téma v textu*

Hráči se vrací ke svému textu a nejprve z něj vyberou slova, která se významně podílí na celkovém významu a atmosféře textu. Pokud chtějí, nemusí vycházet pouze ze slov v textu, ale mohou použít i ta slova, která pojmenovávají například základní pocit v textu (mohou tedy pojmenovat například postavy, které v předchozí aktivitě hráli v živém obraze). Vybírají minimálně tolik slov nebo slovních spojení, kolik je studentů ve skupině, a současně maximálně dvojnásobek jejich počtu. Z těchto slov poté mají za úkol vytvořit zvukovou skladbu. Mohou jednotlivá slova libovolně variovat co do počtu opakování, rychlosti, hlasitosti a výrazu.

---

<sup>5</sup> V obrazech zpracovávajících čtvrtý úryvek se většinou objevují postavy smrti, strachu a vůči nim v kontrastu postavy zastupující živoucí májovou přírodu. Tento kontrast mezi nimi bývá zachycen jak prostorovou vzdáleností, tak gesty a postoji, které postavy zaujmají. Součástí zobrazení prvního úryvku potom bývají stěny, nebo jiné části vězení, které obléhají postavu vězně, vymezují mu tak jeho prostor a spolu s tím se stávají spolutvůrcem jeho existenciální úzkosti.



### **11) Přehrání zvukových skladeb**

*Čas: pět minut*

*Cíl: pokusit se předat uměleckou metodou vlastní interpretaci textu*

Skupiny postupně „přehrají“ své zvukové skladby. Ostatní mají během jejich znění zavřené oči, „hudebníci“ se tak v průběhu mohou dirigovat.

### **12) Reflexe**

*Čas: pět minut*

*Cíl: zjistit sdělnost zvukových skladeb*

V reflexi se studenti slovně vyjadřují ke skladbám, které slyšeli: jaké pocity v nich vyvolaly, zda se shodovaly s předešlým živým obrazem dané skupiny a zda v nich slyšeli něco podobného jako v jejich vlastní skladbě, pokoušejí se vyjádřit, „o čem byla daná skladba“. Lektor se také ptá skupiny na proces vzniku skladby a co jí chtěli vyjádřit.

### **13) Odborný výklad o Máji**

*Čas: pět minut*

*Cíl: ukotvit dosavadní prožitky a zkušenosti v literárněhistorickém kontextu*

Lektor vychází z předešlých reflexí, a tedy z toho, k čemu se studenti opravdu svou zkušeností dostali, a to dále rozvádí ve výkladu, přičemž zmiňuje následující body:

- poprvé dílo, které nesouhlasí s dosavadními názory a hodnotami ve společnosti,
- četba tehdejší tendenční poezie: Josef Krasoslav Chmelenský (viz Příloha VII); konfrontace zobrazení přírody a vlasti u Máchy a u Chmelenského,
- odmítnutí díla tehdejší obrozeneckou společností,
- ve 30. a 40. letech probíhá v českých obrozeneckých kruzích diskuse o romantismu (rozporují jeho subjektivismus, důraz na emoce, vlastní já, individualismus),
- Mácha provokuje národ k dialogu o trvale lidských prožitcích a hodnotách,
- Vilém jako romantický rozervanecký hrdina prahnoucí po lásce, ale docházející k existenciální skepsi,
- Mácha do české literatury výrazně přináší relativizaci současných (náboženských) hodnot,
- táže se po otázkách smyslu života,
- rušitel iluzí: pučící jarní příroda, za níž je smrt,
- evropská úroveň básně – i J. K. Tyl uznává význam jeho díla, ale odmítá jeho existenci v českém kontextu,
- umělecká hodnota a význam spočívá mimo jiné ve zvoleném jambu (dominantní prozodický systém), volné asociace, množství a originalita metafor, zvukomalebnosti.

#### **14) Četba a analýza odborných textů**

*Čas: pět minut*

*Cíl: blíže porozumět kontextu vzniku Máje a jeho hodnotě*

Studenti dostanou do dvojice odborné texty (Příloha V.): část z nich tvoří dobové recenzní ohlasy *Máje* (J. K. Tyl, J. S. Tomíček, V. Nejedlý, nesignovaná recenze z periodika *Unser Planet*), část je z pozdější doby, není recenzního charakteru a váže se spíše k významu Máchy a jeho díla (F. X. Šalda, D. Prokop, D. Tureček). Studenti si text ve dvojicích přečtou a pokusí se shrnout názor a argumentaci daného autora.

**14) Varianta A:** Ve dvojici studenti vyberou jednu zásadní tezi z daného článku a přeformulují ji svými vlastními slovy. Formulaci vytváří v první osobě singuláru, píše je tedy stále „za svého“ autora.

**14) Varianta B:** Studenti si v textu zaznačí teze a argumenty daného autora, prodiskutují je a zvolí ty nejpodstatnější. Poté se každý z dvojice pokusí vybrané názory svými slovy parafrázovat.

#### **15) A: Debata odborníků (delší varianta s hrou v roli)**

*Čas: patnáct minut*

*Cíl: konfrontovat odborné názory na Máj*

Studenti jsou rozděleni na dvě poloviny tak, aby v obou skupinách byly zhruba rovnoměrně zastoupeny názory všech odborníků a současně aby spolu zůstaly dvojice ze čtrnácté aktivity. Bude následovat improvizace s předem daným prostředím a rolemi: ocitáme se v hypotetické situaci na konferenci „máchovských“ odborníků, každý student vstoupí do role autora svého textu a bude zprostředkovávat jeho názory. Lektor v této aktivitě vystupuje v roli moderátora konference. Studenti si ve skupinách nejprve sdělí jednotlivé názory, které budou prezentovat, a mohou se pokusit domluvit, s kým se mohou názorově konfrontovat.

V improvizaci poté zkoumáme, co by se stalo, kdyby se v jednom prostoru a čase mohly protínat názory osobností pocházející z různých dob. Nejde v ní ani tak o to, aby se studenti vyjadřovali odborně a terminologicky přesně, ale spíše o to, aby byli schopní používat v diskusi argumenty z textu.

Nejprve hraje situaci z konference první skupina, druhá skupina je diváky, poté se mění.

### **15)B: Vír myšlenek (kratší varianta bez hry v roli)**

*Čas: pět minut*

*Cíl: konfrontovat odborné názory na Máj*

Lektor doprostřed třídy umístí uje knihu *Máj*. Studenti ve dvojicích postupně zaujmají vůči *Máji* po třídě takovou pozici, aby vyjádřili postoj autora svého textu. Spolu se zaujetím pozice řeknou nahlas také větu, kterou zformulovali, a jméno autora, s jehož textem pracovali.

### **16) Reflexe aktivity**

*Čas: dvě minuty*

*Cíl: shrnout názory na Máj a pojmenovat divácký zážitek*

Lektor postupně pokládá otázky: „*Co vyplývá z této konference? Které názory ze zhlédnuté konference byste zařadili do současnosti a které do tehdejší doby? Jak je Máj vnímán dnes a proč?*“

### **17) Vzkaz pro Máchu**

*Čas: pět minut*

*Cíl: najít osobní vztah k Máchově odkazu*

Každý student píše na druhou stranu lístečku (pocházejícího z druhé aktivity) vzkaz pro Karla Hynka Máchu. Lektor: „*Nyní se zkusíme myšlenkou vrátit na začátek naší lekce, když jste psali na lísteček jméno umělce, kterého si vážíte. Dnes jsme se setkali s umělcem, o kterém se tvrdí, že má jeho dílo význam i pro dnešek, a který šel rozhodně svou vlastní uměleckou cestou. Pokuste se sami si uvědomit, jestli i vámi napsaný umělec hledá originální cestu a snaží se bořit okolní konvence. Karel Hynek Mácha byl možná ve své době pro někoho právě takovým člověkem, který hledal nové umělecké postupy, provokoval okolí, ale zároveň uměl vypovídat o pocitech mnohých lidí zrovna tak, jako možná umělec, kterého jste napsali. Napište na lísteček vzkaz, který byste po dnešní lekci chtěli říct Karlu Hynku Máchovi.*“

### **18) Reflexe lekce**

*Čas: pět až deset minut*

*Cíl: uvědomit si osobně vnímaný přínos lekce a názor na její obsah*

Studenti dostávají lístečky pro písemnou reflexi lekce, na každém lístečku jsou tři okruhy, ke kterým se mohou vyjádřit: „*co si odnáším z dnešní lekce – co si myslím o Máji – co si myslím o dnešní lekci*“. Mohou se vyjádřit k jedné, dvěma nebo všem bodům. Lektor dopředu upozorňuje, že lístečky s písemnou reflexí si bude vybírat. Poté si studenti mohou vybrat, zda chtějí v kruhu přečíst buď svůj vzkaz pro Máchu, který napsali, nebo zda chtějí říct část

z reflexe, kterou napsali. Na závěr lektor dává prostor vyjádřit se k čemukoli, co ještě nepadlo, a je potřeba to veřejně říct. Nakonec si vybírá lístečky s reflexí.

#### **4.4. Popis realizace a reflexe projektu**

Každou lekci jsem realizovala celkem třikrát – dvakrát na gymnáziu a jednou na střední pedagogické škole. Při realizacích jsem se u skupin setkala s naprosto odlišnými schopnostmi a rychlostí poznávání. Asi největší rozdíl se objevil při lekci *Máj* na střední pedagogické škole. Počáteční analýza textu, která je nutná pro další práci s ním, se protáhla více než dvojnásobně a z celé lekce se stihla zrealizovat pouze první polovina. Při analýze textu jsem musela volit konkrétněji formulované otázky a být celkově mnohem explicitnější. Zdálo se, že studentky se vůbec poprvé setkávají s takto podrobnou četbou básnického textu. Výsledkem hodiny sice nebyl „komplexnější pohled na *Máj*“, jak bylo mým původním cílem, ale výsledkem bylo „pouze“ porozumění vybrané části textu a jeho tématu v kontextu celé skladby. Přesto však studentky hodnotily (a já s nimi také) tuto zkušenost jako velmi cennou. To bylo totiž poznání, kterého byla skupina schopná během dvou vyučovacích hodin tímto stylem práce dosáhnout.

Pro mě z této zkušenosti vyplynuly dvě věci: budu muset přizpůsobovat obsah lekcí schopnostem skupiny, ostatně stejně, jako je tomu v jiných typech dramatické výchovy. Pedagogická improvizace v průběhu lekce a variování obsahu však nejsou možné bez toho, aniž bych látku dostatečně znala a orientovala se v ní. Při všech realizacích se příprava lektora v tomto ohledu ukázala obzvláště důležitá. Celá tato práce je totiž o hledání různých cest, kterými studenty lze přivést k témuž poznání. Směry cest se mohou samozřejmě lišit v závislosti na charakteru skupiny, ale i na čase, který je k dispozici. Je však nezbytné, aby si pedagog byl vědom svého cíle. Potom se může (i v hodině) do jisté míry svobodně pohybovat a vybírat tu aktuální, nejvhodnější cestu, která je schůdná a adekvátní pro danou skupinu.

Typickou ukázkou toho je, jak se proměňovala druhá polovina lekce *Máj*. Do hodin jsem sice vždy přicházela s přípravou a plánem, jak by měly tyto aktivity proběhnout, výsledné zadání pro skupiny jsem však na místě upravovala. Scénář zaznamenává dvě varianty, které se osvědčily právě v závislosti na charakteru skupiny. První varianta, vstup do role a improvizovaný dialog, vyžaduje více času na přípravu a je náročnější v požadavcích na studenty. Druhá varianta, ve které zní nahlas jednotlivé myšlenky a jejich postoj vůči *Máji* může být znázorněn v prostoru, je jednodušší na přípravu, také mnohem explicitnější a do jisté míry i schematictější. Domnívám se, že nemusí být tak zajímavá jako první z nich, i tak ale směřuje k témuž.

V případě lekce o *Babičce* se ukázalo, že téma idyly a všedního života je sice pro studenty srozumitelné a pochopitelné, nepocítují ho ale jako téma, které by bylo pro ně osobně aktuální. To je samozřejmě pochopitelné vzhledem k věku studentů, nepředpokládala jsem ani, že by *Babička* jako selanka nějak velmi silně rezonovala. O to víc jsem se pokusila posílit téma její všednodennosti, tak jak by ji mohli znát i studenti ze svých životů, a k idylizaci se dostat teprve později. Současně s tím jsem se rozhodla i pro větší konkrétnost a využití předmětů, které se pojí s naším tématem.

Během procesu se postupně ukázalo, že všechny metody (včetně těch, u kterých jsem měla obavu – jako například princip voicebandu) jsou i pro nezkušené skupiny naprosto bez problému zvládnutelné. „Voicebandová“ aktivita probíhala dokonce vždy nad očekávání dobře. Nejenže její výstupy byly co do „uměleckého ztvárnění“ hodnotné a originální, ale jejich zpracování pomohlo také výsledné interpretaci. Ukázalo se, že proces tvorby zvukové stavby, ale i její prezentace usnadňuje porozumění textu. Tím, že jde o jinou formu zpracování textu než v předešlé aktivitě, došli poznání například i studenti, kterým předchází aktivita „nesedla“.

U všech aktivit jsem pozorovala, že studenti nebyli zahlceni ani jedním z oborů – tedy ani literaturou, ani dramatickou výchovou. Došlo tak k tomu, že i jinak nezkušená skupina byla schopná poměrně tvůrčích a inspirativních výsledků dramatických. Současně tím, že v centru dění byla literatura a cílem nebyly divadelní výstupy velké kvality, se umožnilo soustředění na literaturu, práci s ní a tvůrčí přístup k zadaným úkolům. Tady se ukázalo, že i studenti zvyklí jinak na běžnou frontální výuku výkladového charakteru jsou rozhodně schopní tvořivosti, kritického myšlení a vlastního poznání. Všechny třídy tedy byly schopné nejen tvůrčích dramatických výstupů, ale hlavně tvůrčího a vlastního pohledu na daný kanonický literární text. Tímto stylem práce došli každý do bodu, ve kterém dospěli k vlastnímu pochopení dané problematiky. Stejně, jako je tvořivost každého z nás jiná, je zřejmé, že i vnitřní poznání a na něm vybudované pochopení textu se může u každého jedince lišit. Zde ale opět nastupuje lektor, který poznání věci objektivně pojmenovává, a je na studentech, které z nabízených pojmů vztáhnou ke své zkušenosti.

Velkým benefitem těchto metod je, že skloubení literatury a dramatické výchovy vede studenty k interpretaci, aniž by si toho všimli. Opadá tak možná nechuť k hlubšímu poznání textu, ale také možné předsudky těch studentů, kteří se nepovažují za ty, „kteří literatuře rozumí“. Mnoho studentů oceňovalo (a dokonce i používalo přímo pojem „interpretace“ nebo „analýza“), že v průběhu lekce interpretovali text a že pomocí těchto metod byli schopni určitého hlubšího ponoru do daného textu. Zde chci jen podotknout, že mou snahou v tomto ohledu nebylo snad

studenty „ošálit“, naopak – otevřeně jsem pojmenovávala, jakým konkrétním literárním textem se budeme zabývat. Pouze se zde ukazuje, že racionální analýza a interpretace uměleckého textu nemusí být vždy jedinou vhodnou metodou poznání, ale že jiný umělecký druh může pomoci našemu tvůrčímu přístupu ke zvolené látce.

V reflexích převažovala kladná hodnocení obou lekcí. U lekce *Máj* studenti nejčastěji oceňovali formu, jakou jsme se zabývali textem, která podle nich byla „nenásilná“, přesto ale umožňovala hlubší pohled a analýzu vybraného textu. V návaznosti na to studenti často uváděli, že jim lekce nabídla nový pohled na *Máj* a hlubší porozumění tématům a obsahu *Máje* (O tom svědčí na příklad část jedné z reflexí: „*[D]oted' jsem si myslela, že je to hezká báseň o lásce, protože ve škole jsme se učili jen první část.*“). V oblasti osobnostní a sociální mnozí oceňovali přesah lekce do dvou směrů: lekce je inspirovala k tomu, aby se v dalším vzdělávání, ale i v osobním životě, pokoušeli o detailnější a kritičtější myšlení. Druhým přesahem lekce bylo to, že studenty přiměla k uvažování o lidské individualitě, originalitě, a to nejen ve vztahu k Máchovi a umělecké tvorbě, ale i v osobní rovině. K tomu zde uvádím část z jiné reflexe: „– *nevadí jít proti proudu – být jiná je fajn*“.

Současně mnozí studenti oceňovali, že mohli spolupracovat a zažít kreativní práci s ostatními, kteří je v tomto ohledu mnohdy překvapili. Pro ukázkou uvádím části tří studentských reflexí: „*Dnešní lekce mi připomněla vzpomínky na náš adaptační kurz před třemi lety. Museli jsme spolupracovat a na všem se domlouvat.*“; „*Dnešní lekce mi zábavnou formou pomohla trochu lépe pochopit Máj, interpretovat text se spolužáky mě bavilo a přineslo mi to lepší pochopení Máchových slov.*“ a „*Překvapila mě tvořivost a originalita spolužáků.*“ Z reflexí obecně vyplývá, že lekce studenty zaujala, pomohla k pochopení *Máje* a změnila jejich dosavadní pohled na báseň. V reflexích se objevovaly velmi časté hlasy, které vyjadřovaly poměrně velké zaujetí tematikou *Máje* i Máchovou osobností. Oproti mému očekávání se však málokdo explicitně vyjadřoval, že by si *Máj* po této zkušenosti rád přečetl, i když takové hlasy také byly.

Lekce zabývající se *Babičkou* byla v mnohém podobná. Stejně jako u *Máje* i zde studenti oceňovali zvolené techniky, zejména je bavily živé obrazy. Zatímco *Máj* směřoval (alespoň dle reflexí) spíše k „hlubšímu porozumění“ na základě individuálního prožitku a zkušenosti, při výuce *Babičky* si studenti nejčastěji odnášeli znalosti o uměleckých směrech a schopnost je aplikovat na konkrétní díla. U mnohých studentů se objevovala změna dosavadního postoje k *Babičce* a dílu Boženy Němcové obecně. U některých se dokonce postoj změnil natolik, že si chtějí *Babičku* přečíst, což mě například ve srovnání s *Májem* poměrně překvapilo. Tyto závěry

ilustruji opět třemi reflexemi: „*Ted' mi Babička připadá lákavá na bližší poznání*“; „*Babička nemusí být tak špatná, jak jsem si před hodinou myslela*“; „*Asi si přečtu Babičku*“.

Je možné, že k tomu vedlo i to, že u *Babičky* byly zdůrazňované možné paralely se současností, což studenti také oceňovali. Někteří studenti ale byli naopak nespokojení s tím, že se podle nich za dvě hodiny „*toho stihlo strašně málo*“. Tento způsob práce má samozřejmě své limity nebo nevýhody, a i tento komentář studenta na jeden z nich vlastně upozorňuje. Nesouhlasím však s tvrzením, že by snad hodina málo přinášela. Poznání, o které v ní jde, je oproti výuce „monologického“ charakteru komplexnější a propojuje více oblastí, nestaví na množství informací, ale na hloubce poznání. Z tohoto pohledu se potom může zdát, že je ve srovnání s běžnou frontální výukou „chudší“. Je pravdou, že hodiny, ve kterých uplatňujeme metody dramatické výchovy jako cestu k poznání nepřináší takový výčet faktografických údajů a informací. Čas je tu totiž více využíván pro aktivity studentů, kteří se snaží dojít určitého vlastního poznání, a ne pro prostor pedagoga/lektora, který by informace podával, i když ani bez nich, jak jsem ukázala výše, se tato výuka neobejde.

V reflexích studentů se mezi negativními reakcemi také v řádu jednotlivců objevovaly názory, že zvolené metody nejsou vhodné pro introvertnější jedince, kteří se nechtějí projevat.

## ZÁVĚR

Metody dramatické výchovy mají ve výuce kanonických literárních děl svůj význam. Jako klíčový pro jakékoli další uvažování se ukázal být obecný metodický princip dramatické výchovy, dle kterého je pro výuku důležitý charakter skupiny, její možnosti a potřeby. Pro výuku zaměřenou na literární kánon z toho plyne, že jestliže se má kanonické dílo stát součástí výuky, potom je nutné, aby ho pedagog uchopil způsobem, kterým bude mít dílo možnost promlouvat k aktuálním tématům dané skupiny.

V praxi to pro výuku literatury znamená, že aby bylo seznámení s daným textem smysluplné a dílo samotné mělo vůbec šanci oslovit potenciální čtenáře, je možné akcentovat vždy jiné části textu, jiná témata nebo výuku opírat o jiné historické souvislosti. Vždy je však nutné, jestliže chceme být „féroví“ k textu samotnému i ke studentům, aby byl text pedagogem uchopen s ohledem na charakter skupiny. Spolu s textem samotným musí být pedagogem nabízená také vhodná cesta k jeho uchopení.

Při realizaci lekcí se dále ukázalo, že metody dramatické výchovy ve smyslu konkrétních aktivit nejsou pouze „zajímavým“ způsobem, jak vyučovat literaturu, ale jako v základě umělecká činnost nabízejí specifický druh poznávání literárního díla. Metody dramatické výchovy jako prostředek poznání vedou studenty k pochopení textu, uvědomění si jeho hodnoty, a to jak ve smyslu literárněvědném, tak ve smyslu uvědomění si možné hodnoty a přínosu ve vztahu k osobnímu rozvoji jednotlivce. Studenti na základě předchozí práce s textem vůči němu zaujímají osobní hodnocení a postoje.

Jako jeden z nejcennějších přínosů metod dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou osobně vidím to, že je jimi možné dovést studenty k interpretaci textu, respektive k interpretaci a porozumění jeho vybrané části, a tím přispět k jeho čtenářskému přijetí. Děje se tak při zpracování úseků uměleckého textu předem vhodně zvolenou dramatickovýchovnou metodou, tedy převodem literárního umění na dramatické. Interpretace jsou schopni dosáhnout jak studenti, kteří byli v dané aktivitě hráči, tak studenti, kteří byli diváky či posluchači. Domnívám se, že tyto metody budou mít obdobný efekt i u ostatních děl literárního kánonu, ale i textů, které by se měly stát součástí výuky, a přitom stojí mimo literární kánon. Pro svou diplomovou práci jsem však volila dvě díla z centra českého literárního kánonu, ke kterým studenti, jak se ukázalo, a priori zaujímají negativní postoj, přesto je však potřebné, aby s těmito texty a jejich významem byli seznamováni.



Výsledky, ke kterým jsem došla, se zakládají na teoretické analýze literatury a jednorázových zkušenostech s realizací lekcí u šesti různých skupin. Tyto zkušenosti potvrdily mou domněnku o přínosu metod dramatické výchovy pro výuku zaměřenou na kanonická literární díla. Domnívám se však, že by bylo přínosné a vhodné účinnost a efektivitu těchto metod zkoumat také z dlouhodobého hlediska. Dlouhodobá práce, která by v jedné třídě důsledně uplatňovala zde popsané přístupy, by mohla pozitivně změnit postoj studentů k umění, schopnost mu porozumět, ale také jejich obecný přístup ke vzdělání. Stejně tak by bylo vhodné zkoumat účinnost těchto metod zejména při jejich dlouhodobějším uplatňování co do míry jejich schopnosti předávat literárněvědné znalosti. Obzvláště zajímavým by mohlo být srovnání přínosu těchto metod s metodami běžné frontální výuky.

Tato práce je pouze výsekem ze širší problematiky, ve které se střetává stav školství, pojetí a funkce vzdělávání, ale také současný stav umění a vztah, který k němu zaujímá společnost. Domnívám se, že může být inspirací v dalším uvažování nejen o výuce zaměřené na literární kánon, při uvažování o významu a smyslu jeho postavení v českém školském systému, ale také při hledání jeho role v našich životech.

## Seznam literatury

### Prameny

CHMELENSKÝ, Josef Krasoslav, 1891. Otčina. In: BÍLÝ, František. *Patery knihy plodů básnických: výběr z novověké poesie české / uspořádal a literárně-historickými daty opatřil Frant. Bílý* [online]. [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <https://kramerius-vs.nkp.cz/view/uuid:3c7ac4f0-07d9-11de-b0c5-000d606f5dc6?page=uuid:ce150f10-9bd7-11e7-920d-005056827e51>

MÁCHA, Karel Hynek a ERBEN, Karel Jaromír, 2012. *Máj. Kytice: --to nejlepší z české poezie 19. století / Karel Hynek Mácha, Karel Jaromír Erben*. ISBN 9788074590665.

NĚMCOVÁ, Božena, 1931. *Babička. Obrázky venkovského života*. 5. vydání. Praha: Nakladatelství Šolc a Šimáček, společnost s. r. o. 261 s.

### Sekundární literatura

#### Monografie:

ADÁMEK, Jiří, 2010. *Théâtre musical: divadlo poutané hudbou*. Praha: Nakladatelství AMU, 207 s. ISBN 978-80-7331-191-9.

BLOOM, Harold, 2000. *Kánon západní literatury: knihy, které prošly zkouškou věků*. Přeložili POKORNÝ, Martin, přeložil NAGY, Ladislav. Praha: Prostor. 637 s. ISBN 8072600133.

CHARYPAR, Michal, 2011. *Máchovske interpretace*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. 211 s. Mnemosyne. ISBN 978-80-7308-331-1.

JANÁČKOVÁ, Jaroslava, 2007. *Božena Němcová: příběhy – situace – obrazy*. Praha: Academia. 309 s., [16] s. obr. příl. ISBN 9788020015747.

JEDLIČKA, Josef a FISCHEROVÁ, Viola, 1992. *České typy aneb Poptávka po našem hrdinovi*. Praha: Nakladatelství Franze Kafky. 119 s. ISBN 8090060986.

KAPLICKÁ YAKIMOVA, Vera, 2015. *Literární kánon a překračování hranic: formování literárního kánonu v cizím prostředí*. Praha: Academia. 195 s. Episteme. ISBN 978-80-200-2585-2.

KASÍKOVÁ, Hana, 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualizované vydání. Praha: Grada. s. 368. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- MACURA, Vladimír, 2015. *Znamení zrodu a české sny*. Praha: Academia. 658 s. Vybrané spisy Vladimíra Macury, 1. ISBN 978-80-200-2506-7.
- MACHKOVÁ, Eva, 2007. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, Eva, 1980. *Základy dramatické výchovy: Odborná příručka pro učit. lit. dram. oborů lid. šk. umění*. 1. vyd. Praha: SPN. s. 157. Odborná lit. pro veřejnost.
- MARUŠÁK, Radek, 2010. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění. 195 s. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan, JANKOVIČ, Milan a ČERVENKA, Miroslav, ed. 2007. *Studie*. 2. brož. vyd. Brno: Host. 556 s. ISBN 9788072942404.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan, 1948. *Kapitoly z české poetiky*. Praha: Nakladatelství Svoboda. Díl třetí, Máchovské studie, 325 s.
- OTRUBA, Mojmir, 1964. *Božena Němcová*. 2. vyd. Praha: Svobodné slovo. 281 s. Odkazy pokrokových osobností naší minulosti, [24] s. fot. příl.
- PATOČKA, Jan, 2007. *Dvě máchovské studie*. 3. opr. vyd. v tomto souboru. Praha: OIKOYMENH, 95 s. ISBN 9788072982745.
- PECINA, Pavel, ZORMANOVÁ, Lucie, 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 147 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. č. 114. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PROKOP, Dušan, 2010. *Kniha o Máchově Máji*. Praha: Academia. 341 s., [16] s. obr. příl. Literární řada. ISBN 978-80-200-1880-9.
- RYBÁK, David, 2019. *Fenomenologické redukce a vzdělání*. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. s. 391. Filosofie. ISBN 978-80-246-4336-6.
- ŘÍČAN, Pavel, 2014. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. Vyd. 3. Praha: Portál. S. 390. ISBN 978-80-262-0772-6.

ŠALDA, F. X. 1955. *O umění*. Praha: Československý spisovatel, 761 s. Kritická knihovna, sv. 17. ISBN (Váz.).

VALENTA, Josef, 1998. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2. rozš. vyd. Praha: Agentura Strom. 269 s. ISBN 8086106020.

VALENTA, Josef, 1994. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování: dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV. 200 s. ISBN 80-85866-06-4.

VAŠÁK, Pavel, ed. a HAVEL, Rudolf, ed, 2004. *Literární pouť Karla Hynka Máchy: ohlas Máchova díla v letech 1836–1858*. Reprint 1. vydání. Praha: Academia. 395 s., [16] s. obr. příl. ISBN 80-200-1249-4

#### Studie a samostatné kapitoly ve sbornících nebo kolektivních monografiích

BERKES, Tamás, 2005. Biedermeier jako strukturnětvorný činitel románu *Babička* Boženy Němcové. In: *Hodnoty a hranice: svět v české literatuře, česká literatura ve světě: sborník příspěvků z III. kongresu světové literárněvědné bohemistiky, Praha 28. 6. – 3. 7. 2005. Svazek 3, Božena Němcová a její Babička*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006. s. 178–186. ISBN 80-85778-50-5.

HEÉ, Veronika, 2005. Božena Němcová – tvorba a osobnost po půldruhém století. In: *Hodnoty a hranice: svět v české literatuře, česká literatura ve světě: sborník příspěvků z III. kongresu světové literárněvědné bohemistiky, Praha 28. 6.–3. 7. 2005. Svazek 3, Božena Němcová a její Babička*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006. s. 248-260. ISBN 80-85778-50-5.

CHEJNOVÁ, Pavla, 2014. Povinná školní četba v české společenském kontextu. In: Kolektiv autorů. *Canon. Otázky kánonu v literatuře a vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Karolinum. s. 41-48. ISBN 978-80-264-2975-9.

CHRZ, Vladimír, 2013. Expres jako vtiskování signatury. In: SLAVÍK, Jan et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

CHVATÍK, Květoslav, 2006. Význam literárního kánonu. In: *Hodnoty a hranice: svět v české literatuře, česká literatura ve světě: sborník příspěvků z III. kongresu světové literárněvědné bohemistiky, Praha 28. 6.-3. 7. 2005. Svazek 1, Otázky českého kánonu*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006. s. 36-39. ISBN 80-85778-50-5.

LISTÍKOVÁ, Renáta, 2014. Literární kánon ve vzdělávání z pohledu francouzské a české tradice. In: Kolektiv autorů. *Canon. Otázky kánonu v literatuře a vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Karolinum. s. 17–26. ISBN 978-80-264-2975-9.

NOGOLOVÁ, Kateřina, 2005. Reflexe současné české literatury v učebnicích pro střední školy a možnosti aktualizace literárního kánonu. In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. s. 206–209. ISBN 80-244-1079-6.

ZAND, Gertraude, 2005. „Výpověď z krize“ Poslední dopisy Boženy Němcové. In: *Hodnoty a hranice: svět v české literatuře, česká literatura ve světě: sborník příspěvků z III. kongresu světové literárněvědné bohemistiky, Praha 28. 6.–3. 7. 2005. Svazek 3, Božena Němcová a její Babička*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006. s. 197–204. ISBN 80-85778-50-5.

### Sborníky

BÍLEK, Petr A. et al. *Literatura a kánon*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a literární vědy, 2007. 72 s. Opera litterarum bohemicarum studentium magistrorumque; 5. ISBN 978-80-7308-193-5.

### Články a studie z literárních periodik

JANOUSEK, Pavel, 2005. Antikostečka aneb Didaktické ptydepe. *Tvar*. 11 (05). s. 6. ISSN 0862-657X.

KOSTEČKA, Jiří. 2004-2005. Výuka předmětu český jazyk a literatura z pohledu nového školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu. *Český jazyk a literatura*. 55 (4). s. 177-184. ISSN 0009-0786.

MARKIEWICZ, Henryk, 2007. O literárních kánonech. *Aluze*. [online]. 03. s. 63-73. ISSN 1803-3784. [cit. 2020-05-13]. Dostupní z: [https://web.archive.org/web/20090401201312/http://www.aluze.cz/2007\\_03/07\\_studie\\_markiewicz.php](https://web.archive.org/web/20090401201312/http://www.aluze.cz/2007_03/07_studie_markiewicz.php).

NEZKUSIL, Vladimír. 2004-2005. Literární kánon a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. *Český jazyk a literatura*. 55 (4). s. 157-161. ISSN 0009-0786.

### Středoškolské čítanky

MARTINKOVÁ, Věra a kol., 2009. *Čítanka 2*. 1. vyd. v nakl. Fraus, (Celkově 7.). Plzeň: Fraus. 383 s. Edice českého jazyka a literatury. ISBN 978-80-7238-908-7.

SOUKAL, Josef a kol., 2002. *Čítanka pro 2. ročník gymnázií*. 1. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. 309 s. ISBN 80-7235-182-6.

Vysokoškolské učebnice:

TUREČEK, Dalibor. *Česká literatura národního obrození*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1993, 84 s. ISBN 8070400595.

Online zdroje

KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? *Kritické listy* [online]. 2000, 1,2 [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2\\_cojeKM](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM)

MŠMT, 2016. *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Český jazyk a literatura*. [online]. [č.j. 7943/2016, 19. 4. 2016]. [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/menu/archiv/maturitni-zkouska-archiv/katalogy-pozadavku-2019-archiv>

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf). ISBN 978-80-87000-11-3.

*Rámcový vzdělávací pro pedagogické lyceum*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 96 s. [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_4\\_vlna/RVP\\_7842M03\\_Pedagogicke\\_lyceum.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_7842M03_Pedagogicke_lyceum.pdf).

*Rámcový vzdělávací program předškolní a mimoškolní pedagogika*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2009. 87s. [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_3\\_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf).

SOUKAL, Josef, 2015. *Maturitní kánon spisovatelů a literární historie na střední škole*. In: [ascestinaru.cz](http://ascestinaru.cz) [online]. 16. 7. 2015. [cit. 2020-02-03]. Dostupné z: <https://www.ascestinaru.cz/josef-soukal-maturitni-kanon-spisovatelu-a-literarni-historie-na-stredni-skole/>.

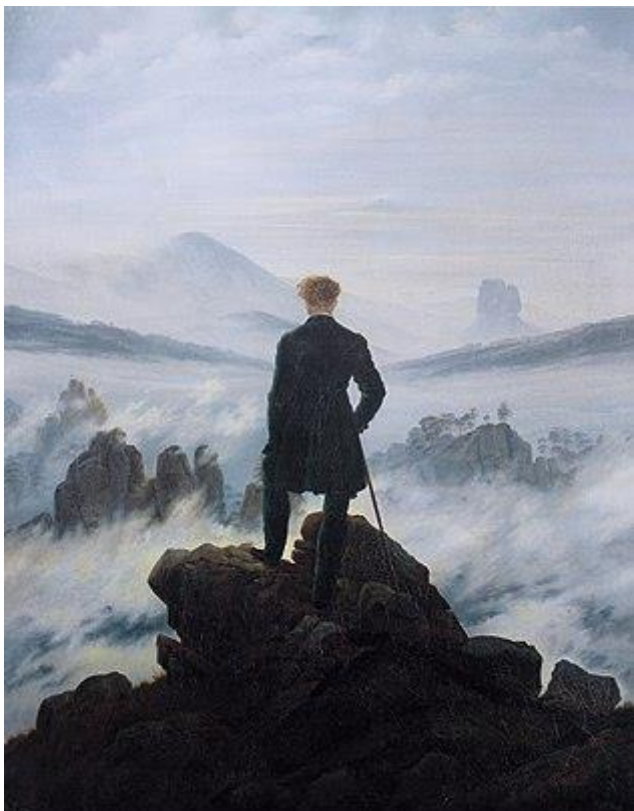
## Přílohy

### *Příloha I: Úryvek z Babičky pro společnou četbu*

Kdyby člověk, zvyklý hlučnému životu velikých měst, putoval údolím, kde stojí osamělé stavení, v němž Proškovice rodina žila, pomyslí si: „Jak tu jen ti lidé mohou žít celý rok? Já bych tu nechtěl být, leda co růže kvetou. Bože, jakých pak tu radostí?“ A přece tam bylo velice mnoho radostí v zimě i v létě! Pod nízkou střechou přebývala spokojenost a láska, kterou jen okolnosti někdy zakalily, na příklad, odjezd pana Proška do hlavního města nemoc někoho v domě.

Bylo to stavení nevelké, ale hezoučké. Okolo oken, obrácených k východu, táhla se vinná réva; před okny pak byla malá zahrádka plná růží, fial, resedky i salátu, petrželky a jiné drobné zeleniny. Na severovýchodní straně byl ovocný sad a za ním táhla se louka až ke mlýnu. Velká stará hruška stála při samém stavení, kladouc se všemi svými ratolestmi na střechu šindelem krytou, pod níž hnízdilo mnoho vlaštovic. Uprostřed dvorku stála lípa, pod ní lavička. (Němcová, 1931, s. 22–23).

*Příloha II: Obrázky uměleckých směrů (romantismus, realismus, biedermeier)*



[Romantismus]  
[dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Romantismus>]



[Biedermeier]  
[dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Biedermeier>]



[Realismus]  
[dostupné z: <https://www.malovanikresleni.cz/news/dejiny-umeni-realismus/>]



## Příloha III: Pracovní list k uměleckým směrům

\_\_\_\_\_ je umělecký směr, který...

- zdůrazňuje lidskou individualitu, člověka jako jedince – osobnost, ale také jeho osamocenost;
- klade důraz na lidské city, prožitek, lásku, ne na racionální rozum;
- často zobrazuje touhu po lásce, která se však nemůže naplnit;
- typická poloha hrdiny je v těchto dílech tragická;
- umělecky pracuje s kontrastem – dobro-zlo, cit-rozum, světlo-tma, bílá-černá;
- často zobrazuje postavy ve vypjatých situacích;
- hrdinové se často vymykají okolí, jsou proti zvyklostem, jsou nepochopení;
- rozpor mezi sebou a okolím, ale také v sobě samém (vnější a vnitřní rozpor).

\_\_\_\_\_ je umělecký směr, který...

- podává neidealizovaný popis skutečnosti;
- snaží se o objektivní zachycení skutečnosti, kterou ale typizuje;
- zobrazuje typického jedince z dané společnosti, ne lidskou individualitu;
- užívá hovorovou řeč, nářečí, archaismy...;
- klade důraz na detailní popis krajiny, zvyků, ..., prostředí, kde se děj odehrává;
- odvrací se od fantazie, podléhání citům...

\_\_\_\_\_ je umělecký směr, který

- vymezuje se proti romantismu;
- zdůrazňuje klid, umírněnost, drobnou práci, rodinu, uzavřený rodinný kruh;
- oceňuje tradiční hodnoty;
- umělecky zobrazuje idealizovanou realitu;
- v českém prostředí zdůrazňuje „klidné umírněné vlastenectví“;
- ideální hrdina je člověk, který nese pozitivní lidské, ale i vlastenecké hodnoty, obrací se k češtví;
- projevil se v interiérech měšťanských obydlí – čalouněný nábytek, porcelán.

## *Příloha IV: Úryvky z Babičky pro práci ve skupinách*

### **První úryvek:**

Babička sáhla do kapsáře řkouc: „No, podívejte se, co tu všechno mám!“ A na klín vykládala růženec, kudlu, několik chlebových kůrek, kousek, tkanice, dva marcipánové koníčky a dvě panenky. Poslední věci byly pro děti; když jim to babička podala, doložila: „Ještě něco vám babička přivezla!“ a hned vyndávala z mošinky jablka a kraslice, z pytlíku osvobodila koťata, z košíku kuřátka. To bylo radosti, to bylo skákání! Babička byla nejhodnější babičkou. „To jsou koťátka májová, čtyř barev; ta chytají výborně myši; dobrá jsou v domě. Kuřátka jsou ochočená a když si je Barunka naučí, budou za ní běhat jako psíčkové!“ povídala babička a děti se hned ptaly na to i ono, nic se neupejply, hned byly s babičkou dobří kamarádi. Matka je okřikovala, aby daly babičce pokoj a nechaly jí oddechnout, ale babička zase řekla: „Přej nám té radosti, Terezko, vždyť jsme rády, že se máme,“ a děti poslechly babičky. Jeden sedí jí na klíně, druhý stojí za ní na lavici a Barunka stojí před ní a dívá se jí do tváře.

Babička si hned první hodinu srdce svých vnoučátek zcela osvojila; však se jim hned také všechna vzdala. Pan Prošek, babiččin zeť, jehož ona také nebyla dříve osobně znala, dobyl si srdce jejího na první setkání milou svojí srdečností a pěknou tváří, v níž se jevila dobrota a upřímnost. Jedna věc jen jí při něm vadila, a to, že neuměl česky. A ona prý to, co někdy německy rozuměla, dávno zapomněla. A přece by byla tak ráda s Janem pohovořila! Ale Jan jí potěšil tím, že české řeči rozumí; babička slyšela hned, že se vede rozmluva v domácnosti dvojitá. Děti a služky mluvily na pana Proška česky, a on jim odpovídal německy, čemuž ony již rozuměly. Babička doufala, že se časem také dorozumí, a zatím si pomáhala, jak mohla.

(Němcová, 1931, s. 8–9)

### **Druhý úryvek:**

První, co si babička v hospodářství zcela na starost zvala, bylo pečení chleba. Nemohla snést, že služka s božím darem tak beze vši úcty zachází, ani do díže ani z díže, do peci ani z peci že ho nepřezehnává, jako by cihly v ruce měla. Babička, než kvas zadělávala, kopistí díži žehnala a to žehnání opakovalo se, kdykoli se těsto do ruky vzalo, až byl chléb na stole. Nesměl jí také žádný otevřeba přijít do rány, aby jí „božího daru neuhranul“; ani Vilímek, když vešel do kuchyně při pečení chleba, nezapomněl, že má říci: „Pánbůh požehnej!“

Když babička pekla chléb, měla vnoučata posvícení. Po každé dostala poplamenici a po malém bochánku, švestkami nebo jablky nadívaném, což se jim dříve nestávalo. Musely však zvykati

dávat pozor na drobty. „Drobty patří ohníčku,“ říkala babička, když smítala se stolu drobečky a do ohně je házela. Ale když některé z dětí udrobilo chlebem na zem a babička to shlédla, hned mu kázala drobečky sesbírat a říkala: „Po drobečkách se šlapat nesmí, to prý duše v očištcí pláčou.“ Také se mrzela vidouc, že se chléb při krájení nerovná. „Kdo se nesrovnává s chlebem, nesrovnává se s lidmi,“ říkala. Jednou prosil Jeník, aby mu babička zakrojila po straně do kůrky, že to rád jí; ale babička toho neudělala, řkouc: „Neslyšel jsi, když se zakrojuje do chleba, že se ukrajou Pánubohu paty? Necht' je, jak je, ty se neuč vymýšlet v jídle“ a pan Jeníček musel si dát laskominy zajít.

Kde jaký kousek chleba zůstal ležet, i kůrky, co děti nedojedly, strčila babička do kapsáře; nahodilo-li se jít okolo vody, hodila rybám, rozdrobila mravencům, když šla s dětmi, nebo ptákům v lese, zkrátka nezmařila jediného sousta a vždy napomínala: „Važte si božího daru, bez něho je zle, a kdo si ho neváží, toho Bůh těžce tresce.“

(Němcová, 1931, s. 10–11)

### **Třetí úryvek:**

Dlouhý lipový stůl, pokrytý bílým ubrusem a na něm plno rozmarýny, bílých a červených fáborek, okolo něho pak družičky, jak by nasázel růží a karafiátů. Sešly se vít věnečky Kristle, mladé nevěstě, která hore stolu v koutku mezi nimi seděla, nejpěknější ze všech. Ona byla zproštěna všech domácích povinností, byla dána pod poručnictví tlampače a starosvaty, kteréžto čestné úřady zastávali jeden vůdce poutníků Martinec a druhý babička. Nemohla to Kristle odepřít, ačkoliv se vyhýbala podobným veřejnostem. Panímáma zastávala místo staré, na nohy sešlé hospodské a Kudrnová i Cilka jí přísluhovaly. Babička seděla mezi družičkami a byť i neměla co vzít ani vázat, byla její pomoc i rada ustavičně potřeba. Nevěsta vázala fáborek na krásný prut rozmarýny družbovi a tlampačovi, mladší družička měla na starosti uvítní věneček pro nevěstu, starší pro ženicha, ostatní družičky každá svému mláďenci. Z ostatní rozmarýny měly se uvázat proutky s mašlemi pro hosty, ba i koňům, co měli vésti nevěstu, chystala se rozmarýna a fábory na okrášení hlav a náčiní.

Nevěstiny oči zářily láskou a radostí, kdykoli zapolétly na statného ženicha, který popocházel okolo stolu s ostatními mláďenci, z nichž každý větší svobodu měl se svou milou si pohovořit nežli on s nevěstou, na niž jen toužebně chvílemi pohlédl. Nevěstu obsluhoval družba a ženich musel si hledět starší družice. Všem bylo dovoleno býti veselými, dovádět, zpívat, dělat vtipy, čehož se ovšem především na tlampači požadovalo, jen nevěsta a ženich nesměli své radosti příliš ukazovati. Kristla také málo mluvila, seděla s očima sklopenými na stůl, poházený

zelenou rozmarýnou. Pak mladší a starší družice začaly vít svatební věnečky a všickni zpívali: „Kdes, holubičko, lítala, ach, lítala, žes bílé peříčko zmáchala, ach, zmáchala.“ Po této úvodní následovala píseň za písni, směšné i vážné po sobě; zpívala se chvála radosti, krásy a lásky, chvála svobodného stavu junáckého, ale konečně přece mládenci i panny začali prozpěvovat, jak krásný je stav manželský, když se dva milují jako ty hrdličky, když svorně žijí jako zrnka v jednom klásku.

(Němcová, 1931, s. 248–249)

#### Čtvrtý úryvek:

„A jak se to dělo s Jiřím,“ ptala se Kristla napjatě poslouchajíc.

Jednou tedy z rána kosím, bylo to v sadu, tu slyším za sebou: „Pomáhej Pánbůh, Madlenko!“ Ohlídnu se, chci říci: „Dejž to Pánbůh!“, ale nemohla jsem leknutím promluvit, srp mi vypadl z ruky. To bylo radostné leknutí. Jiří stál přede mnou! Musím ti říci, že jsem ho tři léta neviděla. Můžeš si představit, jakou radost jsem měla. Hned jsem ho poznala, ačkoli se velice změnil; byl vysoký neobyčejně, při tom tak urostlý, že by bylo těžko rovna mu pohledat. Sehnul se ke mně, vzal za ruku a povídá, proč jsem se ho tak lekla. „Jak se neleknout,“ řku, „vždyť jsi se tu octl jako bys z oblak spadl. Odkud jsi přišel a kdy?“. „Jdu přímo z Kladska, strýc se bojí, poněvadž všude tam verbujou, aby mne někde nesebrali verbíři, poslal mne do Čech a myslí, že se tu snáz skryju.“

Jak povídám, Jiří byl ukryt; mimo mne, jeho mámu a mé rodiče nevěděl nikdo o něm. Třetí večer jdu z chalupy, trochu jsem se u Jiříka zdržela, bylo už ticho, všude hodně tma; tu mi vběhne do cesty důstojník. Co dělat? Spolehla jsem se na svoji sílu, a když si nedal důstojník říci po dobrém, pustili jsme se spolu na pěst. Jiřík slyšel hřešení, vykoukl z vikýře, v šeru mne poznal a také hned vikýřem dolů skočil, div to věru, že si nesrazil hlavu. „Je to způsob s poctivým děvčetem se tu v noci prát, pane? To děvče je mojí nevěstou, nenecháte-li ji budoucně na pokoji, promluvíme spolu jinak. Nyní jděte!“. Poté přehodil pána přes vrátka jako hniličku, mne vzal okolo krku a povídá: „Madlenko, prosím tě, pamatuj na mne, pozdravuj tátu, pozdravuj mámu, a buďte tu zdraví, musím tu chvíli pryč, sic mě chytí. Prosím tě, přijď do Vamberic na pouť, tam se shledáme!“.

Přišlo jaro, vydala jsem se na pouť, jak jsem byla Jiříkovi slíbila. Paní Linduška nás s velkou radostí přivítala, museli jsme do její sedničky. Dveře se rychle otevřely a v nich se ukázal Jiří; avšak zahlídnuvši ho zůstala jsem jako omráčena. Byl ve vojenském šatě. Jiří mně podal ruku, vzal do náručí a skoro s pláčem povídal: „Inu, milá, mladost – nerozum! Nevěřil jsem

zkušenému strejci, šel jsem jednou v neděli s několika kamarády do hospody, nedbaje žádných domluv, pili jsme, až jsme se opili, tu přijdou do hospody verbíři.“

Druhý den časně ráno Jiří přiběhl a dlouho se se strýcem o něco radili. Pak přišel ke mně a povídá: „Madlenko, řekni mi upřímně, na dobré svědomí, máš mne tak ráda, že bys se mnou i zlé snášela, otce i matku opustila?“. Já řku, že mám. „Když ano, tedy zůstaň zde a buď mojí ženou,“ povídá a uchopí mne za hlavu a líbá.

Za několik dní jsme jeli do Olešnice, já a strýc. Toho divení, že jsem ženou, a matčina pláče, že je Jiří vojákem, nemohu vám popsat! Moje máma lomila rukama a ustavičně naříkala, že ji chci opustit, do ciziny jít za vojákem – až mi při tom vlasy vstávaly. Ale tatík, vždy rozumný a moudrý rozhodl: „Jak si ustlali, tak budou spát. Mají se rádi, ať spolu zkoušejí, ty Madlo neplač. Pánbůh ti dej štěstí, a s kým jsi šla k oltáři, s tím abys šla do hrobu.“ Těmi slovy mi dal tatík požehnání a slzy ho polily. Dostala jsem pořádné vybytí, a když jsem měla všechno v pořádku, vrátila jsem se k Jiříkovi a neopustila ho až do smrti.

(Němcová, 1931, s. 193–203)

#### **Pátý úryvek:**

Viktorka je sedláková dcera ze Žernova. Rodiče její jsou už dávno pochováni, ale bratr a sestra žijí podnes. Před patnácti lety byla Viktorka děvče jak malina; daleko široko nebylo jí rovné. Toho času leželi ve vsi myslivci; jeden z nich začal chodit za Viktorkou. Šla-li do kostela, šel za ní, v kostele stál zajisté nedaleko od ní a místo co se měl koukat na oltář, koukal na ni. Ať šla kam šla, všude ji následoval jako stín. „Co ten voják za mnou chodí? Ani nemluví, jako ten morous. Já se ho bojím. Když ho na blízku cítím, jako by po mne lezlo, z těch očí jde mi hlava kolem.“

Každý pozoroval na ní změnu, ale nikdo si nepomyslel, že by myslivec snad tím byl vinen; považovali ho za blázna a myslelo se, že ho nechává Viktorka za sebou chodit, protože si právě neví jiné pomoci. Ale jednou povídala Viktorka kamarádkám: „To mi věřte, děvčata, kdyby teď právě ženich pro mne přišel, ať by si byl chudý, nebo bohatý, pěkný, nebo ošklivý, hned bych si ho vzala, jen kdyby byl přespolní! Vy si to nemůžete ani pomyslet, jak mne ten člověk dotěrně trápí a zlobí. Už se ani s pokojem vyspat ani pomodlit nemohu, všude mne ty oči pronásledují.“

„Ach, má milá kmotro, ty jeho oči na mne zasvitly jako to boží slunko; já musela svoje oči zakrýt! Ale což to bylo platno, když začal na mne mluvit! Oh, vy jste měla pravdu, milá kmotro, že učaruje i hlasem. Mně zaznívá ustavičně v uších jeho hlas i jeho slova, když mi povídal, že

mne miluje, že jsem jeho blaho, jeho nebe! On se mi Bohem a duší dokládá, že mne miloval hned od prvního uvidění a že se jen proto vyhýbal se mnou mluvit a říct mi to, protože nechtěl připoutat mne k nešťastnému svému osudu, který ho všude pronásleduje, který mu nedovolí požívat jakého štěstí. Och já nevím již ani, co mi všechno povídal – bylo to až k pláči. Já mu všechno uvěřila, řekla jsem mu, že jsem se ho bála, že jsem ze samého strachu se chtěla stát nevěstou jinému, řekla jsem mu, že nosím na srdci škapulír, který mne má před ním ochránit a když ho žádal, dala jsem mu jej,“ řekla Viktorka. „I ty můj spasiteli,“ bědovala kovářka; „ona mu dá svěcený škapulír, ona mu dá věc na těle svém zahřátou! Už jsi v jeho moci, už ti ani Pánbůh z jeho drápů nepomůže, už ti učaroval dočista!“

„On řekl, to kouzlo že je láska, a jinému abych nevěřila,“ ozvala se Viktorka. Viktorka ležela od toho dne jako zabitá. Nemluvila, leda jako ve snu nesrozumitelná slova, nežádala si ničeho, nevšímal si nikoho. Posud nemluvila a nikoho si nevšímal a pohled její byl matný. Ale kmotra kovářka těšila všechny, že se to poddá, a neuznává již za potřebné u ní bdít; sestra Mařenka spala s ní v komoře zase jako dřív. „Večer než vojáci odešli –“ začala Mařenka; ale sotva doslovila, popadla ji Viktorka za ruku, kvapně se tázajíc: „Vojáci odešli? A kam?“. „Pryč; kam – to nevím.“ Ráno, když se Mařenka probudila, bylo Viktorčino lože už prázdné.

„No, už je to tak a ne jinak,“ tvrdila kovářka, „jí viny nedávejme, ona za to nemůže, leda to, že se mi měla dříve svěřit, dokud bych jí byla mohla ještě pomoci. Ale teď je pozdě, on jí udělal a dokud on bude chtít, musí za ním chodit. A kdybyste nyní nakrásně za ní šli a domů ji přivedli, musí zase za ním.“

(Němcová, 1931, s. 60–75)

## *Příloha V: Odborné texty pro práci ve dvojicích*

### I. text

**J. S. Tomíček: Česká včela 3, 1836, č. 22, 31. 5. 1836**

Žaluje na to, že byl otcem vyvržen a vyváben do snu života, jen proto, aby potrestal vinu otcovu, a takto-li proti své vůli jednal, proč nyní časně i věčně hyne? **Stoje na popraží budoucích věků, rozjímá o věčnosti a po krátkém přemítání vidí, že ona jest pustý stín, kde tma přebývá a to, co se nazývá „nic“.** Nemůže se nám zde ukládati, abychom něčím básníka potěšovali, chtějí úsudek pronést o básni, a v tom ohledu nepřišli jsme k nižádnému útěšnému konci. Popsav nám básník trochu obšírněji místo události a o mnoho spořeji udav hlavní doby ze života hlavní osoby, staví nám osobu tu po strašlivém živobytí jejím na popraží nového věku, která rozmejšlí o vykonané a nastávající své dráze méně jakožto loupežník a vrah, ale více o **tom, co život vůbec jest, v čemž i básník jakousi podobu se svým životem nám podává. V obou případech vyskytuje se co hlavní idea, že minulý i nastávající život, onen jednatel duševní, náleží v obor snů, spaní, ničeho.** Básník, citiv ale živě, že by třeba o věčném „nic“ dlouho pěti nemohl, snesls za tou příčinou tolik rozmanitých květin, věnců a obrazů a **svůj ideál „nic“** vyšňořil tak mistrně, že musíme to obdivovati. **V pěkném oděvu mrtvé, věčné „nic“!** To ale jest něco podivného, že ten a takový člověk, a tudy též i básník Máje nepozorují odpor ten, že chtějí svoje „nic“ lidem svoje učiniti přístupné, všeliký život snášejí; tu šeptají květinčky, tu mluví ptáci, zvučí hory, mluví luna, živ jest u nich celý svět, a **přece konečně vystavují za cíl a konec všech těch mocí – žádný život, žádný cíl, všecko pusto, nic! Odporujeme tomu, že na věčnosti žádný cíl, všecko jedno jest;** Jelikož básník Máje asi podobnou myšlenku básnickým rouchem přiodíti se snažil, nalézá se na té samé bludné cestě. Přiodiv se přestými květinami, uvrhnul se do vymřelé sopky a nebo snad lépe: **jeho báseň jest škvára, která z vymřelé sopky vyhozená mezi květiny padla.** V tomto **nenalézáme nic krásného, oživujícího, nic básnického. Opakujeme, že jednotlivá popsání, obrazy a vůbec básnický celý aparát, vyjímajíc poslední oddělení a mrzuté opakování rýmů, pěkný, bohatý jest.** Bylo by k přání, aby se tak otrocky nevázal právě k té nejšpatnější stránce anglického barda, ale podával nám básně pravé ceny, na odiv stavěl kvetoucí obraznost, ze které pramen života, božský nektar vyplývá. Tisk a papír jsou výborné.

(Havel, Vašák, 2004, s. 39–40)

## II. text

**Václav Nejedlý píše K. Havlíkovi:**

V Žebráce 4. června 1836

Milý pane vlastenče!

Co o panu Máchovi soudím? Že jest výborná hlava, a bude-li pokračovati, mezi nejvznešenější básníky české patřiti bude, neboť již mnohého převyšuje, kterého do nebes vyhlásili. Ovšem že v Májí od cesty pravé se uchýlil, **zlosyna** za předmět vyvoliv. Též řídil se **podle englického a německého jazyka**, takových rýmů, jako oni užívaje, toho čeština nestrpí – však v slohu vyniká a duch básnický všudy se vyvinuje. Kdyby jen klasiků se nespouštěl a tak přílišně **romantické novoty** nevyhledával.

V. Nejedlý

(Havel, Vašák, 2004, s. 40)

**Josef Kajetán Tyl: Pohled na literaturu nejnovější / Květy 3, 1836**

Takového něco, jako jest Máchův Máj, v literatuře naší nemáme. P. Mácha jest básník – to mu nikdo odpíráti nesmí; Každý jeho verš jest povzdech z nejtajnějších hlubin rozbolené, rozjitřené duše – avšak přece bych rád temné zvuky harfy jeho jinak slyšel zvučeti, jinak, aspoň za věku našeho, ne tak **nečesky**. Smáti se všichni napořád nemůžeme, musím ale oči k zlosynu jako jest „lesů pán“ obracet, abych slzy žalu nebo touhy vyléval? **Není-liž nic potřebnějšího ve stavu, nic půvabnějšího ve století našem, nic důležitějšího v životě, než vrahovo rozebírání neznámého „nic“** – není-liž i nic pěknějšího v říši ideálů, čím by se v p. Máchovu srdci byl mohl zpěv vzejmouti, aby „všemi vlastmi“ pohýbal? Proč u nás, prosím, muži mladému, duchem bohatě nadanému, s kolem a popravou se obíráti? Zde není k místa dolíčení, že u nás potřeba větší než kde jinde, **aby poezie vznikající rázu národního nabyla.**

(Havel, Vašák, 2004, s. 47)

## III. text

**Dalibor Tureček**

Máchovská romantika byla ovšem úzkým proudem odmítaným právě pro svou polemickou se společností a uzavřenost do individuálního světa. Omítnutí bylo dáno zvláštní povahou českého



obrození: nekonstituovaná, a tedy snadno ohrožitelná společnost odmítala jakýkoli polemický hlas.

Subjektivní romantika Máchových děl navazuje na kulturní proudy Evropy zejména na dílo Byronovo a Mickiewiczovo. Vyznačuje se důrazem na osudový, neřešitelný rozpor mezi individuem a společností, tragikou zmarněných nadějí a neuskutečnitelných tužeb. Rozpornost světa, povrchnost a lhostejnost na jedné a ztroskotání výjimečných, citlivých osobností na straně druhé, jsou hlavním tématem většiny Máchových prací. Subjektivní romantika je odrazem životního pocitu novodobého člověka zbaveného vědomí závaznosti nadosobního řádu (19. století jako věk postupné proměny tradičního křesťanství a nástupu ateismu), pohybujícího se ve světě stále zřetelněji rozrušovaných společenských tradic (získání osobní svobody jednotlivce, ale zároveň nutně související převzetí zodpovědnosti za vlastní osud). Pocit tragického osamělectví uprostřed společnosti, typický pro moderní evropanství, má právě zde svůj zdroj a pokračuje v rámci literatury dále např. ke Kafkovi. Máchovo subjektivní, často v životě i tvorbě provokativně vyhocené gesto se postupně utvářelo od prvních literárních prací a vyvrcholilo lyrickoepickou poérou Máj.

(Tureček, 1993, s. 52 a s. 56)

#### **IV. text**

##### **Dalibor Tureček**

Mácha se od počátku soustředí na tragický prožitek jednotlivce, místo utváření vlastenecké iluze zobrazuje subjektivní deziluzi. Od epiky tak postupně směřuje k lyrice, jejímž charakteristickým rysem se stává reflexe duševního stavu. Mácha od počátku projevil neochotu přejímat pasivně utvořené literární normy.

Ústřední postavou je otcovrah a vůdce loupežníků Vilém: romantický hrdina, výjimečný především svou vypjatou citovostí a vůlí po pozitivním naplnění života. Shodou vnějších, osudových zásahů, je však postupně zbavován jistot a zázemí: domov, láska, sebeakceptování, naděje na vyšší spravedlnost posmrtného života a nakonec i život sám, to jsou hodnoty, jichž je Vilém postupně nucen se zříci. Marná touha v „zašlý svět“ mládí, tragické vědomí nemožnosti naplnit svůj život a děsivé zoufalství z ironické paradoxnosti života jsou hlavními rysy životního pocitu, který je vlastní nejen výjimečnému rozervanci, ale se kterým se v závěru básně konformuje i personifikovaný autor.

Máj byl nepřijatelný zejména subjektivismem, pesimismem a zjevným nedostatkem konstruktivního, bojovného vlastenectví. Tyl například ocenil uměleckou kvalitu básně, požadoval ale pro českou literaturu národně agitační funkci a proto Máj odsoudil.

(Tureček, 1993, s. 57–59)

### **Dušan Prokop:**

Máchův světobol má spodní přízvuk revolučnosti, je buřič a odbojník, nespokojený se současným národním životem, je to snivec a buřič.

(Prokop, s. 288)

### **V. text**

#### **Přeloženo z německého periodika Unser Planet 7, 1836, č. 173**

Zdá se, že si Mácha libuje v nejživěji představovaných hrůzách smrti a zániku a že vychází ze zásady, že tím způsobem může člověk dojít k poznání svého opravdového neštěstí a že se sice zlý může stát nešťastným, ale že se nikdy skutečně nešťastný nemůže stát zlým.

Záměrem jeho zmíněné básně Máj je představit tichou a vznešenou lásku, která se jeví v přírodě, v protikladu k divoké smyslné lásce člověka a ukázat, že ona vede k novému životu, tato ke zkáze. Hluboká, bolestná ironie proniká celou báseň a její největší krása spočívá v poeticky věrném líčení citů a krajiny stejně, jako v živosti protikladů vyvolávající často děs.

(Havel, Vašák, 2004, s. 45)

#### **F. X. Šalda: Mácha snivec a buřič v knize O umění**

Že Máj je báseň v podstatě revoluční, vycítila většina kritiky soudobé. Ve věci Máchových kritiků je jisté nedorozumění. Kritikové neupírali většinou nikterak Máchovi básnický nebo umělecký talent velmi značný, nýbrž zavrhovali jen směr jeho básnění, jeho revolučnost. Tyl postřehl v Máchovi nebezpečného člověka, který otřásá trůnem i oltářem, jak se tehdy říkalo, samými sloupy veřejného pořádku, jak se říká dnes. Máchova báseň je svou koncepcí subjektivní, ano víc, přímo subjektivistická: na konci básně ztotožňuje se básník s vrahem a napovídá tím, že celý ten vnitřní děj je jen symbol jeho vnitřních procesů stejně destruktivních. Proto se bouřili jeho kritikové. Cítili všichni, že je Mácha vyháněn z idyly, že je rušitel iluzí, že zrak jeho je ozbrojen vůlí k pravdě, hotový sondovat nemilosrdně rány

společnosti. Vstoupil do jejich okruhu kdosi nemilosrdně opravdový, kdo nežertoval ani se životem, ani s poezií, ani se společností.

(Šalda, 1955, s. 199)

## VI. text

### **Dušan Prokop:**

Máchův Máj byl velkým uměleckým a lidským, národním činem, byl a je hodnotou ve vývoji i současném stavu české básnické i spisovné řeči. Má mistrnou formu básnické (byronské) povídky s dosahem nejen národním, ale nepochybně i evropským. Velké a dosud stěží překonané je i Máchovo veršové a kompoziční umění v Máji ztělesněné. Máj byl vzorem, nositelem nejen veršové techniky českého jambu, použití tvárných prostředků, ale i moderních postupů řazení volných asociací. Má neobyčejné množství jazykově estetických hodnot, zvukového a hudebního rázu (nejen eufonických, zvukosledných, rýmových, ale i rytmických, metrických aj.), velké bohatství figur a tropů (různých opakování slov, refrénů, přirovnání, metafor, prostředků obrazných, expresivních, symbolických). Vyjádřil i různé pocity, city a duševní stavy či procesy působivým stylem a stylistickými prostředky, esteticky účinnou kompozicí a formou. Tyto „básnické“ prostředky a hodnoty Máje jsou nesporné a neustále i dnes působivé, živé. V nich má nejen interpret, ale i recipient i při opakovaném čtení nebo poslechu pořád co objevovat.

„Napsal dílo, jež by samo o sobě stačilo, aby obhájilo existenci češtiny před soudem božím [...], počínaje májovci zůstává Máchův vedle Erbena podnes nejživotnějším,“ říká výstižně M. Ruthe v úvodu k vydání Máje.

(Prokop, 2010, s. 286)

## VII. text

### **Dušan Prokop**

A obdobná je situace i v oblasti významů, obsahu, smyslu. Významy a smysl přitom neznamenají jen myšlenky, ale i obsah citů a postojů, úsilí, přání, snů, všech duševních stavů „hrdinů Máje“. Jejich dobové formulace a vývoj ústí do jejich mnohoznačnosti, u některých až

tajemnosti, v každém případě otevřenosti. I v tom je zdroj současné životnosti této básně. Máj poskytuje mimořádné množství zážitků smyslových (vizuálních, auditivních i dalších), citových, bohatství představ i živých problémů, včetně problému smyslu života. Má tedy i hluboký rozměr a dosah filozofický, existenciální. Je pořád aktuální v tom, jak se v něm spojuje bohatství mnohoznačné významové hry, hlubokých významů citových i filozofických s dokonale zvládnutým tvarem, formou.

Máchův světobol má spodní přízvuk revolučnosti, je buřič a odbojník, nespokojený se současným národním životem, je to snivec a buřič.

Je to ale též odvaha být v umění sám sebou, nepotlačovat svou osobnost, své představy, city, přání, myšlenky, a názory životní, filozofické i estetické, svůj vnitřní básnický model, nedávat přednost něčemu jinému pro něco vnějšího, nepodstatného z důvodů ideových, ideologických, třeba i národních. To však znamená usilovat i o něco osobního, originálního, podstatného ve tvaru a smyslu svého výtvaru. Nekompromisní je Mácha (podle A. Pražáka, 1936) v hledání a uskutečňování svého uměleckého snu, umění je mu jediná hodnotná oblast.

(Prokop, 2010, s. 286, 288)

### **Dalibor Tureček:**

Máchovská romantika byla ovšem úzkým proudem odmítaným právě pro svou polemičnost se společností a uzavřenost do individuálního světa. Omítnutí bylo dáno zvláštní povahou českého obrození: nekonstituovaná, a tedy snadno ohrožitelná společnost odmítala jakýkoli polemický hlas.

Mácha se od počátku soustředil na tragický prožitek jednotlivce, místo utváření vlastenecké iluze zobrazuje subjektivní deziluzi. Od epiky tak postupně směřuje k lyrice, jejímž charakteristickým rysem se stává reflexe duševního stavu. Mácha od počátku projevil neochotu přejímat pasivně utvořené literární normy.

Máj byl nepřijatelný zejména subjektivismem, pesimismem a zjevným nedostatkem konstruktivního, bojovného vlastenectví. Tyl například ocenil uměleckou kvalitu básně, požadoval ale pro českou literaturu národně agitační funkci, a proto Máj odsoudil.

(Tureček, 1993, s. 56–59)

*Příloha VI: Úryvky Máje*

**První úryvek**

Pocity – příroda – prostor – situace – asociace – důležitá slova – obraz

Ted' na kameny složen stůl  
hlavu o ruce opírá,  
polou sedě a kleče půl  
v hloub myšlenek se zabírá;  
po měsíce tváří jak mračna jdou,  
zahalil vězeň v ně duši svou,  
myšlenka myšlenkou umírá.

„Sok – otec můj! Vrah – jeho syn,  
on svůdce dívky mojí! –  
Neznámý mně. – Strašný můj čin  
pronesl pomstu dvojí.  
Proč rukou jeho vyvržen  
stal jsem se hrůzou lesů?  
Čí vinu příští pomstí den?  
Čí vinou kletbu nesu?  
Ne vinou svou! – V života sen  
byl jsem já snad jen vyváben,  
bych ztrestal jeho vinu?  
A jestliže jsem vůlí svou  
nejednal tak, proč smrtí zlou  
časně i věčně hynu? –  
Časně i věčně? – věčně – čas –“  
Hrůzou umírá vězně hlas  
obražený od temných stěn;  
hluboké noci němý stín  
daleké kobky zajme klín,  
paměť vězně nový sen.

(Mácha, 2012, s. 15–16)

## Druhý úryvek

Pocity – příroda – prostor a čas – situace – asociace – důležitá slova – obraz

[...] po měsíce tváři jak mračna jdou,  
zahalil vězeň v ně duši svou;  
myšlenka myšlenkou umírá.

(Mácha, 2012, s. 15)

[...] hluboké ticho. – V hloubi muk  
se opět srdce svírá,  
a dálné trouby sladký zvuk  
co jemný pláč umírá. – – –  
„Budoucí čas?! – Zítřejší den?! –  
Co přes něj dál, pouhý to sen,  
či spaní je bez snění?  
Snad spaní je i život ten,  
jenž žiji teď; a příští den  
jen v jiný sen je změnění?  
Či po čem tady toužil jsem,  
a co neměla šírá zem,  
zítřejší den mi zjeví?  
Kdo ví? – Ach žádný neví.“ –

A opět mlčí. Tichá noc  
kol kolem vše přikrývá.  
Shasla měsíce světlá moc,  
i hvězdný svit, a kol a kol  
je pouhé temno, šířý dol  
co hrob daleký zívá.  
Umlkl vítr, vody hluk,  
usnul i libý trouby zvuk,  
a u vězení síni dlouhé  
je mrtvé ticho, temno pouhé.  
„Hluboká noc – temná je noc! –  
Temnější mně nastává – – –

Pryč myšlenko!!“ – A citu moc  
myšlenku překonává.

(Mácha, 2012, s. 17–18)

### Třetí úryvek

Pocity – příroda – prostor – situace – asociace – důležitá slova – obraz – zvuk – čas

Hluboké ticho. – Z mokrých stěn  
kapka za kapkou splyne,  
a jejich pádu dutý hlas  
dalekou kobkou rozložen,  
jakoby noční měřil čas,  
zní – hyne – zní a hyne –  
zní – hyne – zní a hyne zas.

„Jak dlouhá noc – jak dlouhá noc –  
však delší mně nastává. – – –  
Pryč myšlenko!!“ – A hrůzy moc  
myšlenku překonává. –  
Hluboké ticho. – Kapky hlas  
svým pádem opět měří čas.

„Temnější noc! – – – Zde v noční klín  
ba lůny zář, ba hvězdný kmit  
se vloudí tam – jen pustý stín,  
tam žádný – žádný – žádný svit,  
pouhá jen tma přebývá.  
Tam všecko jedno, žádný díl –  
vše bez konce – tam není chvíl,  
nemine noc, nevstane den,  
tam času neubývá. –  
Tam žádný – žádný – žádný cíl –  
bez konce dál – bez konce jen  
se na mne věčnost dívá.

Tam prázdno pouhé – nade mnou,  
a kolem mne i pode mnou  
pouhé tam prázdno zívá. –  
Bez konce ticho – žádný hlas –  
Bez konce místo – noc – i čas – – –  
to smrtelný je mysle sen,  
toť co se „nic“ nazývá.  
A než se příští skončí den,  
v to pusté nic jsem uveden. – – –“  
Věžeň i hlas omdlívá.

(Mácha, 2012, s. 18–19)

#### Čtvrtý úryvek

Pocity – příroda – prostor – máj – situace – asociace – důležitá slova – obraz

Obnažil věžeň krk, obnažil ňadra bílé,  
poklekl k zemi, kat odstoupí, strašná chvíle  
pak blýskne meč, kat rychlý stoupne krok,  
v kolo tne meč, zločinci blýskne v týle,  
upadla hlava – skok i – ještě jeden skok –  
i tělo ostatní ku zemi teď se skloní.  
Ach v zemi krásnou, zemi milovanou,  
v kolébku svou i hrob svůj, matku svou,  
v vlast jedinou i v dědictví mu danou,  
v šírou tu zemi, zemi jedinou,  
v matku svou, v matku svou, krev syna teče po ní.

(Mácha, 2010, s. 31–32)

Byl opět večer – první máj –  
večerní máj – byl lásky čas;  
hrdliččin zval ku lásce hlas,  
kde borový zaváněl háj.  
O lásce šeptal tichý mech,



kvetoucí strom lhal lásky žel,  
svou lásku slavík růži pěl,  
růžinu jevil vonný vzdech.  
Jezero hladké v křovích stinných  
zvučelo temně tajný bol,  
břeh je objímal kol a kol,  
co sestru brat ve hrách dětinných.  
A kolem lebky pozdní zář  
se vložila, co věnec z růží;  
kostlivou, bílou barví tvář  
i s pod bradu svislou jí kůží.  
Vítr si dutou lebkou hrál,  
jakby se mrtvý z hloubi smál.  
Sem tam poléтал dlouhý vlas,  
jejž bílé lebce nechal čas,  
a rosne kapky spod se rděly,  
jakoby lebky zraky duté,  
večerní krásou máje hnuté,  
se v žalupných slzách skvěly.

(Mácha, 2010, s. 37)

### **Pátý úryvek**

Pocity – prostor – situace – asociace – důležitá slova – obraz – postava – myšlenky

I v smutném zraku mém dvě vřelé slzy stály,  
co jiskry v jezeru, po mé si tváři hrály;  
neb můj též krásný věk, dětinství mého věk  
daleko odnesl divoký času vztek.  
Dalekoť jeho sen, umrlý jako stín,  
obraz co bílých měst u vody stopen klín,  
takt' jako zemřelých myšlenka poslední,  
takt' jako jméno jich, pradávnych bojů hluk,  
dávna severní zář, vyhaslé světlo s ní,  
zbortěné harfy tón, ztrhané struny zvuk,

zašlého věku děj, umřelé hvězdy svit,  
zašlé bludice pout', mrtvé milenky cit,  
zapomenutý hrob, věčnosti skleslý byt,  
vyhasla ohně kouř, slitého zvonu hlas,  
mrtvé labutě zpěv, ztracený lidstva ráj,  
to dětinský můj věk.

Nynější ale čas

jinošství mého – je, co tato báseň, máj.  
Večerní jako máj ve lůně pustých skal;  
na tváři lehký smích, hluboký v srdci žal.

Vidíš-li poutníka, an dlouhou lučinou  
spěchá ku cíli, než červánky pohynou?  
Tohoto poutníka již zrak neuzří tvůj,  
jak zajde za onou v obzoru skalinou,  
nikdy – ach, nikdy! To budoucí život můj.  
Kdo srdci takému útěchy jaké dá?  
Bez konce láska je! – Zklamánat' láska má!

(Mácha, 2010, s. 38–39)

*Příloha VII: Josef Krasoslav Chmelenský: Otčina*

Kde v kráse nejskvělejší

vychází slunce z hor?

V jasnosti nejjemnější

měsíc šerívá v bor?

Zda v cizině?

Ne, ne!

Jen v otčině.

Kde hustolistá růže

Se krásněj zardívá?

Kde ňadra šíř a úže

Slavíček prochvívá?

Zda v cizině?

Ne, ne!

Jen v otčině.

Kde něžné kvítko lásky

Vzniká nejobnětji?

Kde, jisté ctností krásky,

zří zhůru pyšněji?

Zda v cizině?

Ne, ne!

Jen v otčině.

Kde k rodičům se dítky

Vinou vždy směleji?

Kde jako v máji kvítky

Se v spěch rozvíjejí?

Zda v cizině?

Ne, ne!

Jen v otčině.

Kde dobré všecko roste

Vlastenci šíř a víc?  
Ve velebnosti prosté  
vlast má sličnější líc?  
Zda v cizině?  
Ne, ne!  
Jen v otčině.

Kde zemský člun kolíbá  
Se nejvíc lákavě?  
Kde anděl hrobu zlíbá  
Ústa jen laskavě?  
Zda v cizině?  
Ne, ne!  
Jen v otčině.

(Chmelenský, 1891, s. 48–49)