

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

**DIVADELNÍ FAKULTA**

Katedra výchovné dramatiky

Dramatická výchova

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Co se skrývá za veršem**

**Anna Řehůřková**

Vedoucí práce: MgA. et Mgr. Gabriela Zelená Sittová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Nina Martínková

Datum obhajoby: Září 2022

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, 2022

THE ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

**THEATRE FACULTY**

Dramatic arts

Drama in education

**BACHELOR THESIS**

**What is hidden in between the verses**

**Anna Řehůřková**

Thesis supervisor: MgA. et Mgr. Gabriela Zelená Sittová, Ph.D.

Thesis opponet: Mgr. Nina Martínková

Date of defense: September 2022

Assigned academic degree: BcA.

Prague, 2022

Prohlašuji, že jsem bakalářskou/magisterskou/disertační práci na téma

Co se skrývá za veršem

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

Praha, dne .....

.....

podpis diplomanta

### **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.



## **Poděkování**

Chci poděkovat MgA. et Mgr. Gabriele Zelené Sittové, Ph.D. za důvěru, trpělivost a odborné vedení bakalářské práce. Další poděkování patří účastníkům mého bakalářského projektu za jejich nadšení a pilnou práci. Děkuji také svému okolí za celkovou podporu.

## **Abstrakt**

Cíl této bakalářské práce je zprostředkování workshopu s názvem: *Co se skrývá za veršem*, který má účastníkům přiblížit poezii jako literární druh. Bakalářská práce obsahuje tematická a teoretická východiska, která vedou k realizaci projektu. Dále je popsán sám projekt, při kterém účastníci vstoupili do různých druhů poezie pomocí metod dramatické výchovy. Celý tento proces je řádně reflektován a zpětně hodnocen.

Klíčová slova: poezie, interpretace, dramatická výchova, básnický jazyk, fikční světy

## **Abstract**

The aim of this bachelor thesis is a description of a workshop called: *What is hidden in between the verses*. The goal is to show attendees how stylistically broad and differently interpreted poetry can actually be. The thesis includes a theoretical basis, which leads to the project's realization. The thesis also includes a description of the workshop itself, where the attendees explored poetry using drama education methods. There is feedback on this whole process and also a final feedback assessment.

Keywords: poetry, interpretation, drama education, poetic language, fictional worlds

# Obsah

1. ÚVOD .....	1
2. TEORETICKÁ A TEMATICKÁ VÝCHODISKA .....	3
2.1 POEZIE JAKO LITERÁRNÍ DRUH .....	3
2.2 BÁSNICKÝ JAZYK .....	5
2.3 JAK (NE)INTERPRETOVAT POEZII .....	7
2.4 FIKČNÍ SVĚTY BÁSNĚ .....	8
2.5 VÝUKA VE ŠKOLÁCH .....	9
2.6 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A POEZIE .....	11
3. DÍLNA .....	14
3.1 PŘÍPRAVA DÍLNY .....	14
3.2 DÍLČÍ CÍLE .....	15
3.3 SKUPINA .....	16
3.4 VÝCHOZÍ TEXTY .....	17
3.5 METODY PROJEKTU .....	19
3.6 REALIZACE A PRŮBĚH DÍLNY .....	21
<i>BLOK A – Oblíbená činnost, kaligramy a báseň v próze</i> .....	22
<i>BLOK B – Rýmování, metafora a básnický jazyk</i> .....	30
<i>BLOK C – Koláž, báseň jako obraz, performance</i> .....	38
3.7 REFLEXE PROJEKTU .....	39
3.7 PRŮBĚH A REFLEXE SPOLEČNÉHO VÝSTUPU .....	42
4. ZÁVĚR.....	44
LITERATURA .....	45
PŘÍLOHY .....	47

## 1. Úvod

Mnoho z nás chová vcelku negativní vztah k poezii. Ať už je to díky zdoluhavému analyzování básnických textů ve škole, či kvůli tomu, že máme pocit, že jí nerozumíme. Už na základní škole jsme vedeni k tomu, jak básně literárně interpretovat a jak na nich provádět rozbory. Často tak zapomínáme, že záleží na tom, jak na nás báseň, především lyrická a lyricko-epická, zapůsobí, že je to o prožitku, obraznosti a o tom, co v nás vyvolává. Žák, který je schopen nalézt pouze malé množství jazykových prostředků v básnickém textu, může naopak poezii porozumět velmi dobře. Na tento způsob uměleckého vyjádření často klademe nároky jako na něco, co je třeba rozebrat. Často mezi námi panuje dogma, že jen tak mu můžeme rozumět.

Těmto přístupům bych se ve svém projektu chtěla zcela vyvarovat. Je zapotřebí vést mladé lidi k tomu, aby četli poezii s chutí a zvědavostí. Aby se zamýšleli nad tím, co se děje právě teď a tady a to hlavně při čtení básně. V posledních výzkumech národní knihovny uvedlo pouze cca 5 % dětí z celkového vzorku, že čte poezii.<sup>1</sup> A to je méně než encyklopedie. U mládeže (15–19 let) je to 7 %, což se rovná jejich čtení pohádek a pověstí. Toto jsou vskutku malá čísla, která se během posledních desítek let příliš nemění. Důvodem k tak malým číslům je snad zmíněná bariéra oné analýzy básnického textu. Velký vliv na tuto problematiku má i to, že se nesnažíme děti naučit opravdu porozumět básnickému jazyku. Je důležité studentům nabídnout variaci způsobů a cest, jak nahlížet na básnický text. Studenty s logickým myšlením a smyslem pro strukturu analyzování básně zajímá a možná je to právě ten způsob, jakým by mohli nahlížet na báseň vždycky. Avšak nikdy není špatné, dát dětem na výběr. Metody dramatické poskytují žákovi svůj prožitek z literárního textu přímo a opravdově. Tato bakalářská práce popisuje projekt, který metodami dramatické výchovy zkoumá světy básní, básnický jazyk a má za cíl přiblížit studentům poezii jako široký literární druh. Studentům bylo představeno několik, velmi odlišných druhů básní, s kterými

---

<sup>1</sup> *České děti jako čtenáři 2021* [online]. Praha: Nielsen Admosphere, 2021 [cit. 2022-06-06]. Dostupné z [https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/Ceske\\_deti\\_jako\\_ctenari\\_2021.pdf/](https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/Ceske_deti_jako_ctenari_2021.pdf/)



experimentovali na poli improvizace, hry v roli, v pohybu a jako autoři na papíře. Díky převedení básnických textů do prostoru měli účastníci možnost prožít básně v přítomném okamžiku a poté si je společně reflektovat. Dílna měla podobu třech čtyřhodinových bloků, kde jsem se se studenty zaobírala pouze poezií. Dílna jejím účastníkům poskytuje nový pohled na poezii jako takovou a zároveň je vybaví zkušenostmi, které v budoucnu využijí. Studentům byla poskytnuta cesta od básní Zdeňka Šlaise, Václava Havla, Marianne Van Hirtum, Shela Silversteina a Sylvie Fischerové. Z dílny vznikla krátká performance, která obsahovala i jejich autorské texty, které napsali v rámci aktivity v jednom z bloků. Všechny tři bloky jsou detailně popsány, zahrnuta je i jejich reflexe.

## 2. Teoretická a tematická východiska

Důvodem realizace projektu a napsání této bakalářské práce je především můj osobní zájem o obor. V Pardubicích jsem zapojena do řady projektů, které se buď přímo, nebo okrajově snaží popularizovat poezii a pečují tak o pardubickou autorskou komunitu. Dalším důvodem je to, že velmi často potkávám lidi, kteří tvrdí, že poezii nerozumí, a proto ji nečtou. Mým názorem je, že obecná výuka poezie na školách je zklamala a nedokázala jim ukázat, kudy se k ní dostat. Svá tvrzení budu opírat o výroky literárních teoretiků, kteří pojmenovávají recipientova setkání s poezií, potažmo to, jak na ni nahlížet.

### 2.1 Poezie jako literární druh

Poezie je pojmem prastarým, avšak stále se vyvíjejícím. Slovo poezie nabývá stále nových významů. Ve společnosti se tímto slovem často nazývá umělecké dílo psané ve verších. I toto není zcela přesný termín, protože poezie se dá zaznamenávat i mimo verše. V neposlední řadě druh dnes začíná nabírat i prvky velmi performativní, díky popularizaci žánru slam poetry. To znamená, že tyto texty jsou už přímo určeny k přednesu. Nezapomínejme na básně grafické, kde je zase naopak jejich psaná podoba uměleckým přednesem nenahraditelná, avšak performativita se skrývá přímo ve struktuře samotného psaného textu. Pak je tu samozřejmě poezie jako drama. V odborné literatuře lze najít několik protichůdných definicí toho, co tedy poezie skutečně je a co ji definuje. Tak se chová i sám druh. Je si sám sobě opakem. Spektrum toho, jakou podobu mohou mít básně, nabírá širokého rozměru. Otázkou tedy je, jak dnes definovat poezii, tak abychom nepopírali existenci různých forem. Abychom našli společného jmenovatele básnických děl, je potřeba začít impulsem. Kolektiv autorů knihy *Původ poezie* definuje impuls takto: „*..aby vznikla i ta nejmenší báseň, musí se někde odehrát něco podstatného: něco, co člověka přiměje vyjadřovat své představy, city, a obavy řečí, která se liší od běžné řeči.*”<sup>2</sup> Pokud se básníkovi podaří tento impuls

---

<sup>2</sup> FISCHEROVÁ, Sylva a Jiří STARÝ, ed. *Původ poezie: proměny poetické inspirace v evropských a mimoevropských kulturách*. Praha: Argo, 2006. str. 12. ISBN 80-7203-852-4.

autenticky vyjádřit, čtenář má možnost dostat se do světa básně či s autorem vést dialog. Básník svým slovem vytváří svět, který poskytuje čtenáři a zve ho na návštěvu. Básní samozřejmě zrcadlí svět skutečný, atakuje tak zkušenosti čtenáře. Neznamena to, že by snad záleželo na životních úspěších čtenáře. Nýbrž na kombinaci básnickovy dovednosti něco zprostředkovat a poté na čtenářově fantazii a imaginaci. Báseň o nedozírném bohatství může oslovit bohatého, ale i stejně tak chudého, protože má nějaké svoje domněnky o tom, jaké by to mohlo být. Kdybychom se snažili tento průsečík básníka a čtenáře něčemu přiblížit, mohlo by to být téma, které oba zajímá. Ale subjektivita básnickova a subjektivita čtenáře může téma z obou stran zohýbat. Toto setkání básníka a čtenáře popisuje literární teoretik Zdeněk Kožmín takto: „ *Báseň se podle mého názoru stává pro nás naplno básní teprve tehdy, když pro nás něco podstatného znamená, když se včleňuje do našich reflexí o světě, když vstupuje do naší vlastní řeči, když je pro nás, jak objevem nového, tak i potvrzením a osvětlením našich zkušeností.*“<sup>3</sup>

Tato nová či další zkušenost by neměla být opomíjena i na straně autora. Autor převádí své pocity, ať už přes přírodní lyriku, surrealistickou výpověď nebo přes rýmovanou epickou báseň. Stejně tak, jako oslovuje čtenáře, oslovuje i sám sebe a vede se k sebereflexi. Básník nemusí mít nedozírné bohatství, aby napsal báseň o kupě zlata, ale stejně jí napíše.

Slovo poezie však nemá pouze literární významy jako takové. Poezie je úzce spojena s kulturou, v které vzniká. Má svou filozofickou hodnotu. Poezie je prostředkem k vnímání života. Básník *Emanuel Frynta* mluví o poezii jako o cestě: „...*poezie je jeden ze základních způsobů lidského osvojování světa, a básníci nejsou nic jiného než osobnosti zvláště nadané právě k tomuto osvojování světa, k tomuto způsobu lidského sebeuskutečňování.*“<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> KOŽMÍN, Zdeněk. *Umění básně: Skácel, Mikulášek, Kundera*. Brno: K 22a, 1990. str. 13. ISBN 80-900115-5-1.

<sup>4</sup> FRYNTA, Emanuel. *Zastřená tvář poezie*. Praha: Nakladatelství Franze Kafky, 1993. str. 17. ISBN 80-900609-6-X.

V kontextu každé události z dějin vznikla nějaká báseň. Pochopitelně o našich pocitech, které právě teď cítíme, vznikla nějaká báseň. O tom, co se nám přihodilo minulý týden na cestě do obchodu, vznikl básnický text. Někdo nás oslovuje tím, že se ztotožňuje s naším aktuálním rozpoložením, protože téměř všechno, co lidstvo zažilo, prochází systémem, který se opakuje. Poezie je naprosto nepopiratelně součástí našich každodenních životů.

## 2.2 Básnický jazyk

Básnický jazyk je to, co určuje specifčnost poezie. Bývá plný obrazů, pocitů a metafor. Často je to jazyk podmíněn určitému rytmu a metru. Nelze ho však takto definovat. Nejde ho popsat jako verše, jako rým či obrazná pojmenování, i když toto všechno obsahovat může a jistě obsahuje. Básník formuluje své sdělení do koncentrovanější formy, někdy i nelogicky uspořádané. Básník svým jazykem komunikuje a esteticky zprostředkovává realitu. Ve společnosti často panuje představa toho, že básnický jazyk je noblesní, vážný, mnohem urozenější než jazyk prozaický. Tak tomu úplně není. Právě jeho koncentrace, lyričnost, uspořádání či samotná autorova komunikace připisují jazyku specifickou funkci. Ve výtvarném umění se ztotožňujeme s barvami, pozicemi, postavami či významy. V básni, potažmo v jazyce básnickém, nalézáme konkrétní slova, která jsme buď někde slyšeli, nebo je sami používáme. Tato slova díky básníkovi pro nás dostávají nové významy. Emanuel Frynta<sup>5</sup> tuto funkci popisuje takto: „...básníci nakládají se slovy v celé prapůvodní vážnosti a s plným vědomím důsledků, které řeč pro člověka má, ale které si sami v každodenním běhu života neuvědomujeme“.

Prožitky a události z našeho života často dokážeme zpracovat a pojmenovat, až když se o ně někdo zajímá a nahlas je vysloví. Když člověk formuluje otázku tím způsobem, že tak dokážeme reflektovat, co se nám v životě děje nebo kým jsme, velmi nás to obohatí. Básníkův jazyk je tedy především komunikací. Toto tvrzení platí obecně. Nejde pouze o básně, kde básník přímo oslovuje čtenáře „ty“. I nonsensová poezie vznikla

---

<sup>5</sup> FRYNTA, Emanuel. *Zastřená tvář poezie*. Praha: Nakladatelství Franze Kafky, 1993. str. 29. ISBN 80-900609-6-X.

podle impulsu a zobrazuje událost. V tomto případě však básník komunikuje formou, grafickou podobou básně, ne toliko slovesností.

Nemůžeme ovšem popřít, že hlavní složkou básnickova jazyka je přenášení významů, tvoření nových metafor a vytváření básnických obrazů. I k tomuto dochází na poli experimentálnějších druhů. Právě i v básni grafické se přenášejí významy slov do tvarů a celkové struktury básně. Nějaké metafory sdělují jednomu čtenáři mnoho a druhému vůbec nic.<sup>6</sup> Básník svým jazykem vytváří nové a nové spojitosti. Vznikají nové metafory, které jsou ovlivněny kulturou a dobou, v níž se nachází. Avšak vždy záleží na čtenáři, jaký význam metafoře při recepci přidělí, protože i když se nacházíme na stejném místě ve stejném čase, i kdybychom prošli identickými vzdělávacími systémy a prožili identické situace, naše reakce, jakožto individuálních stvoření, budou vždycky jiné. Někdo bude reagovat na ztrátu peněženky velmi klidně, půjde si zařídit nové dokumenty a vše vyřeší. Jiný to může brát jako konec světa, bude mít strach, že mu někdo ukradne identitu a vezme si na něj nebankovní půjčku. Přirozeně jsou tedy lidské reakce významnou součástí recepce básně. Milada Mašatová ve své publikaci věnované metafoře zahrnuje mimo jiné i citát jazykovědce Karla Olivy: „*V metafoře se jedno slovo nahrazuje druhým na základě podobnosti jejich významů podružných. Ale tento základ podobnosti není uváděn a čtenář nebo posluchač musí sám onu podobnost zjistit a uvědomit si, proč je obvyklé slovo nahrazeno jiným.*“<sup>7</sup>

Umění básnění by se jistě dalo přirovnat k umění výtvarnému. A čím dál postupujeme na škále abstraktnosti dopředu, tím více diverzních reakcí recipienta nalezneme u obou druhů umění. Básník tedy komunikuje prostředky, slovy, jež jsou nám velmi dobře známy a ve většině případů s nimi máme osobní zkušenost. Jejich kombinace, použití, umístění je pro nás nové.

---

<sup>6</sup> Hrabák zmiňuje připravenost recipienta metaforu přijmout jako „vzdělanost“. HRABÁK, Josef. *Poetika*. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1977. str. 138.

<sup>7</sup> MAŠATOVÁ, Milada. *Cesty k metafoře: náměty a úvahy o možnostech rozvíjení metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatičce*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 2004. Studijní texty. str. 5. ISBN 80-7331-922-5.

### 2.3 Jak (ne)interpretovat poezii

O impulsu, který básníka dovedl k napsání básně, víme, že zkrátka existuje. A to stačí. Otázkou tedy zůstává, jak moc výhodné je, se snažit dopátrat toho, co byl konkrétní důvod k tvorbě uměleckého textu, a co tím opravdu chtěl autor říct. To nepopírá význam stavu společnosti a době, kdy byl text napsán. Jednou z nejdůležitějších myšlenek, pojmenovanou literárním teoretikem *Johnatanem Cullerem* je právě to, proč básník píše báseň. Podle něj je to především pro to, aby si to někdo přečetl. Dovolila bych si doplnit, že je to i pro básníkovu osobní potěšení či možnost vyjádření se. Nicméně není básníkovým úmyslem, aby jeho text někdo interpretoval, ale aby si ho přečetl. Neměli bychom hledat nějaké obecné instrukce příkazů a pokynů k tomu, jak báseň literárně interpretovat, dokonce bychom se měli snažit vyhnout jakékoliv interpretaci. Měli bychom být schopni, báseň si užít. Culler z tohoto přístupu viní obecně školní systémy, které po literární interpretaci a analýze přímo prahnou. Rozbor je často prezentován jako cíl, kterého musí student dosáhnout v „disciplíně“ čtení poezie. Tento druh však není soutěží. Culler se tuto myšlenku snaží přiblížit takto: *„Když posloucháme píseň, nepředpokládáme přitom, že bychom měli podat její interpretaci: bereme to tak, že píseň má určitým způsobem nasvětlit svět, a zpíváme ji druhým nebo sami pro sebe, upozorňujeme, co se nám na ní líbí, porovnáváme ji s dalšími písněmi od shodných nebo odlišných autorů a obecně řečeno se v oboru písní stáváme dobrými znalci, aniž bychom se pouštěli do interpretace“<sup>8</sup>*

Víme, jak na nás píseň působí a jsme schopni pouze bez jakéhokoliv tlaku být přítomni a otevřeni k poslechu v okamžiku přehrávání. Hudebníci se jistě zamýšlí nad tóny, rytmem a strukturou hudby. Museli ale nejdřív dojít k tomu, aby se písní takto mohli zabývat. Pravděpodobně to nedřívě bylo tak, že nějakou skladbu slyšeli, a ta na ně nějak působila, vyvolávala v nich nějaké pocity. A to je právě to, co by mělo platit i na poezii. Aby si čtenáři byli schopni báseň užít. Následný rozbor a interpretace je pak až dalším krokem. Díky tomu jejich vlastní interpretace bude autentická.

---

<sup>8</sup> CULLER, Jonathan D. Teorie lyriky. Překlad Martin Pokorný. První české vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2020. str. 21. ISBN 978-80-246-4456-1.

Kdyby měl pedagog vždy pravdu v tom, o čem básník napsal, bylo by tedy vcelku zbytečné, aby se na to studenti snažili přijít sami. Ona „magie“ není jen jedna a pokud se pedagog nechá strhnout svou vlastní interpretací básně a nenabídne prostor k dialogu, žák horko těžko pochopí onu subjektivitu prožitku.

*Emanuel Frynta* toto nutkání básně interpretovat vysvětluje: „...*my – na rozdíl od svých předků dalekých i blízkých, nestojíme v umění vůči jednomu jedinému estetickému systému.*“<sup>9</sup> Dříve interpretace pochopitelně nebyla potřeba. Byly zde jasné hranice druhů, společností a společenských kruhů. Mít jeden umělecký směr či jedno velké téma, ke kterému se básníci vyjadřují, by však v naší době bylo nevýhodné a nemožné. My, jako novodobé lidské bytosti, máme v sobě však zarytou potřebu něco hodnotit či interpretovat.

K básni můžeme přistupovat tak, že je básníkovou promluvou či promluvou lyrického mluvčího, je to ale především nějaká příhoda, proces, dění či událost. Pokud chceme s básní pracovat v nějakém uměleckém procesu, ať už je to její přenesení na jeviště či recitace, interpretaci se nevyhneme. Východiskem zůstává, netrvat na literární interpretaci, jako na způsobu čtení básnického textu, a být pozornými recipiency.

## 2.4 Fikční světy básně

Autor literárního díla vytváří pomocí slov unikátní svět. Tento svět nestojí mimo naši realitu. Kdyby realita nebyla součástí světa uměleckého díla, nedokázali bychom se s ním ztotožnit. Nepůsobilo by na nás, nevyvolávalo by v nás žádné pocity. Impuls k napsání básně přichází ze světa reálného. Ať už je to událost v básníkově životě, nebo ono rozhodnutí jít a napsat báseň.

V *Hrabákově Poetice* je věnována celá kapitola, která popisuje literární dílo jako odraz a znak.<sup>10</sup> Vysvětluje tak, že účelem každého literárního díla je podat nějakou informaci. Literární dílo zároveň definuje jako „sloučení fikce a non-fikce“, to znamená, že svět básně vzniká na základě protnutí dvou realit, té fikční a té non-fikční.

---

<sup>9</sup> FRYNTA, Emanuel. *Zastřená tvář poezie*. Praha: Nakladatelství Franze Kafky, 1993. str. 177. ISBN 80-900609-6-X.

<sup>10</sup> HRABÁK, Josef. *Poetika*. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1977. str. 23 – 28.

Fikce je přirozeným prvkem poezie. Lubomír Doležel reflektuje Fregeho sémantický výklad fikce<sup>11</sup>, který souvisí s dvěma jazyky. S jazykem referenčním a jazykem čistého smyslu, tedy básnickým. Fikce je zde přiřazena k básnickému jazyku, protože jazyk referenční se přímo obrací k realitě. Toto tvrzení však můžeme aplikovat pouze tehdy, pokud přistupujeme k básni tak, že tvoří jen jeden svět. Musíme však rozumět tomu, že i v referenční složce jazyka se na základě čtenářových zkušeností a jeho imaginace může tvořit svět zcela jiný. I když v básni vystupují opravdové postavy či postavy literární, které jsou známé v kánonu či širší společnosti, neznamená to, že čtenář tyto osoby zná. Zároveň to často nejsou postavy vyobrazené historicky správně. Nejsou to tedy postavy reálné. Mimeze, tedy napodobování, jistě s fikčními světy básně souvisí, ale to jenom v rovině té, kde připouštíme, že obecně existuje jeden fikční svět. Fikční svět může být téměř totožný se světem reálným, nebo to může být svět, který se mu ani trochu nepodobá. U fikčních světů, a to obzvláště světů básně a lyriky, musíme přistoupit na to, že tento svět je neúplný. Obzvláště, když čteme báseň složenou ze dvou slov. Po přečtení je v nás spousta otázek, na které nám pravděpodobně autor neodpoví, pokud se ho nebude snažit vyhledat. Jsou to otázky přicházející ze světa fikčního, které si zodpovídáme na poli světa reálného. Podle Doležela jsou fikční světy plné možností stavů věcí<sup>12</sup>. Avšak u poezie musíme připustit i to, že otázka modelového čtenáře není tak relevantní, protože poezie, zvláště lyrika, působí na čtenáře mnohem víc subjektivně, než třeba pohádka nebo detektivka.

## 2.5 Výuka ve školách

Výuka poezie na českých školách často opomíná onen svět básně a zaobírá se především strukturou textu. V rámcových vzdělávacích programech základního vzdělání se proti sobě často staví próza a verše. Už na základní škole se studenti zabývají rýmem, rytmem a volným veršem.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> DOLEŽEL, Lubomír. *Heterocosmica: fikce a možné světy*. Vyd. české 1. Praha: Karolinum, 2003. str. 19. ISBN 80-246-0735-2.

<sup>12</sup> Tamtéž str. 23 – 30

<sup>13</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-06-06]. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.



Celý tento zmatek vzniká možná právě tím, že poezii neanalyzujeme podobnými způsoby jako prózu. A naopak. Kdybychom se v poezii zabývali námětem textu (impulsem) a „hlavním hrdinou“, dokázali bychom si představit, co vše se za básnickou promluvou skrývá. Kdybychom si u prózy víc všimli dalších druhů, slovních obrátů a celkové struktury textu, možná bychom na ní dokázali ocenit víc, než jen poutavý příběh. Ve vzdělávacích institucích při čtení básní u pedagogů převládá potřeba opírat se o určitá pravidla, což je naprosto pochopitelné. I sami pedagogové musí naplnit vzdělávací plán a osnovy. Zabývat se poněkud bezbřeze poezií, je pro ně často velkým krokem do neznáma. Když studentům dovolíme povolit uzdu svojí vlastní fantazie a přijmout fakt, že neexistuje jedna správná odpověď na to, co tím chtěl básník říct, a že nejde o to, kdo dřív objeví víc trop a figur, poskytneme jim tak mnohem snazší cestu do světa poezie. Upřednostněním tohoto způsobu nahlížení na básnické dílo, před hledáním trop a figur, určování metra a rytmu, můžeme na sebe báseň jen zkrátka nechat působit a nemusíme se snažit ji vyřešit.

Otázkou tedy zůstává, jaká je správná cesta k literární interpretaci poezie. Někteří zjišťují, že to je možná ten hlavní kámen úrazu. Jak už bylo zmíněno, máme v sobě zabudované určité tendence k tomu, abychom báseň rozložili. Touto problematikou se zabývá literární teoretik *Jonathan Culler* ve své nedávné publikaci *Teorie lyriky*. I když má publikace nastínit východiska lyrických básní má velmi důležitý pedagogický přínos. Podle Cullera je interpretace básně jednou z možností, které nám báseň nabízí, není to však způsob, jak jí číst.<sup>14</sup> Popisuje to jako bonus, jako „potěšení“ z lyriky. Avšak nepovažuje to za prioritu.

Ve vyučovacích předmětech, jako je český jazyk a literatura, se obecně daří pedagogům používat dramaticko-výchovné metody, avšak často se potýkají s nedostatkem času na to, aby opravdu pronikli do hloubky uměleckých textů. Obzvláště u poezie.

Řešením by mělo být zařazení dramatické výchovy do rámcového vzdělávacího programu, jako povinný či povinně volitelný předmět. To se bohužel stále nedaří.

Vedoucí oborových kateder a další osoby spojené s vyučovacím předmětem (bohužel stále potencionálním) reagovali stanoviskem: „...sledujeme s velkými rozpaky opětovně

---

<sup>14</sup> CULLER, Jonathan D. *Teorie lyriky*. Překlad Martin Pokorný. První české vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2020. str. 12. ISBN 978-80-246-4456-1.

*upozadění oblasti Umění a kultura a tendenci rigidně redukovat tuto oblast na dva "tradiční" obory, hudební a výtvarnou výchovu, bez respektu k tomu, že umělecké vzdělávání v současnosti významně spoluvytvářejí i další obory..*<sup>15</sup> Dramatická výchova je stále opomíjena. Nehledě na to, že přímo souvisí se zkoumáním uměleckých textů.

## 2.6 Dramatická výchova a poezie

V oboru dramatické výchovy se běžně pracuje s literaturou. Ať už tím způsobem, že je dětské soubory používají jako inspiraci, na jejímž základě tvoří, či k ní přistupují jako textu k dramatizaci. Avšak dětské divadlo bývá vždy svým způsobem autorským divadlem. Je to právě proto, že v oboru je dětem dovoleno, ba i je na nich požadováno, aby dokázaly k uměleckým textům přistupovat co možná nejvíce autenticky a opravdově. Na absolventa předmětu dramatické výchovy, studenta ŽUŠ či účastníka dramatického kroužku se kladou velmi podobné nároky, jako já kladu na čtenáře poezie v této bakalářské práci.

Milada Mašatová v publikaci *Cesty k metafoře*<sup>16</sup> cituje osnovy předmětu dramatická výchova, kde se píše, že v dramatických hrách a cvičeních se „zcitlivuje vnímání a schopnost objevování sebe sama a okolního světa“, a že „rozdívají obrazotvornost a tvořivost“ a „schopnost výrazu pohybem“. V rovině sociálního rozvoje jde o „umění naslouchat si vzájemně“. Dramatické hry prohlubují schopnost „vcítění“ a „rozhodovat se a jednat svobodně“.

Vydat se cestou metod dramatické výchovy do světa básně je způsob, jak v recipientovi vyvolat zájem reflektovat vlastní prožitky spojené s uměleckým textem, nebo báseň jednoduše zažít s vlastními asociacemi. Z recipienta se tak stává osoba v rámci uměleckého díla. Vlastně se z recipienta tvoří osoba, jež stojí jednou nohou ve světě

---

<sup>15</sup> Stanovisko zástupců oborů k pojetí vzdělávací oblasti Umění a kultura v rámci revizí RVP ZV [online]. 2022 [cit. 2022-06-06]. Dostupné z

[https://www.damu.cz/media/Stanovisko\\_z%C3%A1stupc%C5%AF\\_obor%C5%AF\\_k\\_pojet%C3%AD\\_vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD\\_oblasti\\_Um%C4%9Bn%C3%AD\\_a\\_kultura\\_v\\_r%C3%A1mci\\_reviz%C3%AD\\_RVP\\_ZV.pdf](https://www.damu.cz/media/Stanovisko_z%C3%A1stupc%C5%AF_obor%C5%AF_k_pojet%C3%AD_vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD_oblasti_Um%C4%9Bn%C3%AD_a_kultura_v_r%C3%A1mci_reviz%C3%AD_RVP_ZV.pdf).

<sup>16</sup> MAŠATOVÁ, Milada. *Cesty k metafoře: náměty a úvahy o možnostech rozvíjení metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatičce*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 2004. Studijní texty. str 9. ISBN 80-7331-922-5.

fikčním a jednou nohou ve světě reálném. Obor nabízí to, že se básněmi dokážeme zabývat takovým způsobem, aniž by za studenty báseň někdo interpretoval nebo ji museli analyzovat. Zapojíme-li naše celé tělo a fyzicky vstoupíme do uměleckého textu, prožíváme intenzivnější zážitek než jeho čtením. Vlajkovou lodí poezie i dramatické výchovy je obrazovost, metafora, je to rytmus, je to tvořivost, je to schopnost vcítit se. Ať už jako čtenář do básně, nebo jako básník do situace, pocitu, subjektu, který popisuje.

I dramatická výchova jako obor se zaměřuje na popularizaci poezie. Jsou to různé lektorské programy. Je to například i cestou festivalů jako je *Wolkrův Prostějov*. Přehlídka si klade za cíl podpořit zájem o tvůrčí interpretaci literatury či iniciovat a podporovat dění v oblasti divadla poezie.<sup>17</sup> Na festivalu se tedy představují recitátoři a divadelní soubory. I když recitátoři tíhnou značně k próze i tak má zde poezie své místo. Festival je jedním velkým setkáním, kde se sdílí umělecké texty a potkávají se zde mladí lidé. Přednes jako takový je velmi specifickou disciplínou, která vede k autentické interpretaci textu. Z čtenáře se stává činitel, který přes text prezentuje svůj postoj a myšlenky, svou osobnost.<sup>18</sup> Recitátoři a pedagogové mají hledat polohu, která je jim příjemná. Mají se zabírat textem jako významy v kontextu žákovy prožitku a jeho zkušenostech. Pedagog by neměl přesvědčovat studenta o své pravdě o textu, ale nechat studenta najít jeho vlastní pravdu.

Dovolím si však podotknout, že i za tímto festivalovým počinem se skrývá často nezdravá soutěživost, která opět literární druh posouvá na pole soutěže, jež je podobná té, která probíhá ve vzdělávacích institucích či na akci slam poetry. Na recitačních přehlídkách se soutěží o to, kdo je lepším recitátorem a ve škole o to, kdo najde v textu více figur a tropů. Tedy taky o to, kdo text lépe interpretuje. Recitace je jistě velmi cennou cestou, jak studenty přiblížit k literárnímu textu, avšak je velmi pošetilé hodnotit to, kdo to dokázal lépe. Nicméně význam tohoto hodnocení je

---

<sup>17</sup> *Wolkrův Prostějov 2022 – propozice* [online]. NIPOS, 2022 [cit. 2022-06-06]. Dostupné z <https://www.nipos.cz/wolkruv-prostejov-2022-propozice/>.

<sup>18</sup> ZÁMEČNÍKOVÁ, Ema. *Cesta k přednesu, aneb, Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. 2. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2012. str 43. ISBN 978-80-7068-267-8.

pochoitelný vzhledem k funkčnosti přehlídky a k podávání zpětné vazby recitátorům nebo hereckým souborům, která je vždycky cenná.

Dramatická výchova je estetickou výchovou a jak jinak pohlížet na umělecké dílo než esteticky a všemi možnými smysly.

## 3. Dílna

### 3.1 Příprava dílny

Workshop jsem formovala dohromady během prvního semestru třetího ročníku.

Nejvíce se však změnil měsíc před realizací. Mým původním plánem bylo dílnu uskutečnit se skupinou mladšího školního věku, kterou vedu v Praze. Avšak první semestr třetího ročníku mého studia byl stále velmi ovlivněn covidovou pandemií.

V naší už v tak roztříštěné inscenační práci, kde velmi často chyběla aspoň půlka účastníků kvůli karanténním opatřením, vznikala chaos, protože se vždy na kroužku sešla jiná skupina. Uznala jsem za vhodné, že čas, který s dětmi máme, bych měla věnovat práci na inscenaci.

Rozhodla jsem se svoji dílnu nabídnout v Pardubicích na ZUŠ, do které jsem sama dříve chodila. Tato změna lokace mi poskytla výhodnou pozici. Změnila jsem v tomto případě věkovou skupinu, protože pokud to budou studenti starší, mohou se pak přímo zapojit do akcí v Pardubicích, s kterými je úzce spojena moje osoba. Tyto akce buď organizuji, nebo jsem pravidelný účinkující. Je to akce jako *Suchý autorský čtení*, což je pravidelné setkání pardubických autorů, kde čtou svoje texty. Pak projekt *Slyš*, který se zaměřuje na čtení textů slavných básníků po veřejných místech v Pardubicích. A také *Poezie do škol*, probíhající každoročně v rámci festivalu *Den poezie*, kde každý rok nabízíme školám různá pásma. Zároveň to jsou podněty i od festivalu, kde například loňský rok, byly moje básně vystaveny ve vybraných spojích pardubické MHD spolu s dalšími autory. Tento rok budou školy zvány na scénické čtení složené z mých autorských textů a básníka Tomáše Jirečka. Všechny tyto akce se realizují ve spolupráci s *Divadlem 29*<sup>19</sup>. Můj projekt byl tedy nabídnut všem studentům na ZUŠ od 13 do 17 let. Nejstarší skupina však měla problém s víkendovými termíny. Dala jsem na výběr víc termínů, abych se mohla přizpůsobit tomu, kde je přihlášeno více účastníků. O dílnu ve víkendových termínech měly zájem pouze dvě studentky. S pedagožkami Klárou Litterovou a Kateřinou Dojčánovou, jež vedou nejstarší pardubickou skupinu, jsme

---

<sup>19</sup> Centrum pro otevřenou kulturu Pardubice, více dostupné z <https://www.otevrenakultura.cz/>.

vymyslely, že nejlepším řešením bude verze tří bloků probíhající místo jejich výuky. Děti měly o dílnu zájem, ale nevyhovovaly jim termíny. Je to proto, že starší děti měly problém s víkendovými termíny vzhledem k jejich účasti na přehlídkách. Když jsem finalizovala verzi tří čtyř hodinových bloků, uvědomila jsem si, že každý musí obsahovat víc než práci s jednou básní. Je nasnadě, aby se v každém bloku objevily aspoň dvě básně. Aby účastník, který bude přítomen, třeba jen na jeden blok, odcházel i tak obohacen o novou zkušenost s poezií, která je co nejintenzivnější. Bloky musí být zároveň uzavřené, a to s dostatečným časem na reflexi a pojmenování zažitého. Zároveň jsem si dala za cíl, že dílnu chci ukončit výstupem, který je třeba připravit během posledního bloku. Shledala jsem, že první dva bloky musí být tedy velmi intenzivní prací, zároveň takovou prací, která bude pro účastníky přínosná, nebude uspěchaná a půjde co možná nejvíc do hloubky.

### **3.2 Dílčí cíle**

Hlavním cílem, který jsem si stanovila, bylo především, aby účastníci pochopili, jak se dostat do fikčního světa básně. Díky tomu dokážou pochopit fungování básně jako takové. Mají být schopni zaznamenat existenci lyrického mluvčího, i když v básni přímo nevystupuje. Mají být schopni pochopit, že jakákoliv báseň je událostí, která se děje díky tomu, že báseň čtou. Když zvládneme pochopit princip básnického jazyka, aniž bychom byli nuceni k rozboru básně, vidíme tak, že se za básní schovává celý svět. Účastníci poznají novou cestu interpretování poezie. Díky dramaticko-výchovným metodám účastníci mohou interpretovat básně na základě vlastní zkušenosti a vlastní tvořivosti. Dalším cílem je účastníkům představit různé druhy básní, aby bylo pojmenováno to, že poezie je velmi široký druh. Mezi své cíle zařazuji i to, aby se studenti nebáli rýmu, protože ve starším školním věku o poezii rýmovanou často ztrácí zájem. Už je netěší rytmus v básních o zvířatech, jako když byly mladší. Pokud budou moje cíle naplněny, účastníci budou mít větší zájem o poezii, jako literární druh, budou mít chuť s ním experimentovat a zároveň budou inspirováni ke svým vlastním autorským počínům. K autorským počínům i proto, že tím, když něco člověk zkusí sám na vlastní kůži, nabírá také jiný pohled na věc a získává tak zkušenost „z druhé strany“.

### 3.3 Skupina

Společná páteční setkání obsáhla skupina 13-17 let. Většina účastníků byla z jednoho souboru, až na jednu nejmladší žákyni, která však byla velmi zkušená, jako celá starší skupina, takže to nepůsobilo žádný problém. Navíc úvodní aktivitu jsem pojala zároveň jako aktivitu seznamovací, takže se dokázala zapojit během celé dílny. Sice trochu ostýchavě, ale v rámci možností. Bylo to však tak, že se na workshop sama přihlásila a měla o něj zájem.

Mým úplně původním plánem bylo využít moji mladší nezkušenou skupinu o sedmi členech. V momentě, kdy se naskytla možnost využít pardubickou ZUŠ jsem si utvořila představu velké skupiny a to třeba 15 až 20 dětí. Chtěla jsem obsáhnout co nejvíce žáků, aby smysl dílny dopadl na to nejúrodnější pole. Avšak vzhledem k popsaným okolnostem jsem zůstala u starších a zkušených studentů ZUŠ. Základní uměleckou školu v Pardubicích jsem předem navštívila a díky tomu jsem si ověřila, že žáci jsou pokročilejší a jsou vybaveni zkušenostmi, které jsou potřeba k absolvování mé dílny. Tím, že se moje domněnky potvrdily, jsem si mohla dovolit do dílny zařadit herecky náročnější aktivity. Dále i aktivity, které vyžadují, aby byl účastník schopný vystavět příběh a aktivity založené z velké části na improvizaci. Nakonec jsem měla tedy sedmičlennou zkušenou skupinu.

Žáci měli vztah k poezii velmi minimální. Pouze z rozboru básní ze školy a část z nich nabrala zkušenost díky recitaci. Při recitaci však není nutné, aby se recitátor hluboce nořil do básně, pokud je talentovaným hercem. Jeden z účastníků byl dokonce zrovna po krajském kole Wolkrova Prostějova, z kterého postoupil na celostátní přehlídku s básněmi Christiana Morgensterna, kde se nakonec stal laureátem festivalu. Avšak když jsem se ptala, kdo z nich poezii recituje, nevěděl, že poezii recituje. Aspoň to nedokázal pojmenovat, až když mu to jedna z účastnic připomněla.

Tohle složení skupiny bylo ve finále ideální. Skupina byla svým počtem komorní, práce byla tedy osobnější, a hlavně, skupina byla pokročilá na poli dramatické výchovy. Projekt probíhal v Pardubicích a děti jsem tak mohla přímo napojit na zmíněné kulturní akce. Jeden z účastníků už dokonce před lety navštívil mnou organizované autorské čtení.

Kvůli věku a atmosféře skupiny byli žáci velmi schopní a konkrétně reflektovali aktivity, kterými si prošli. Reflexe se vždy stala společnou diskuzí či polemikou, ať už nad konkrétní básní nebo nad samotnými principy, které báseň představovala.

Žáci (bez nejmladší účastnice) byli zrovna v procesu zkoušení inscenace, ale byli ovlivněni covidovou pandemií a její realizaci tedy přesunuli na další rok. Na pardubické ZUŠ se tuto inscenaci snaží nazkoušet už třetím rokem, pandemie zasáhla do třech školních roků, je tedy pochopitelné, že ji nezvládli realizovat. Tito studenti se jí snaží nazkoušet dva roky a to je dlouhá doba, proto žáci velmi uvítali jiný způsob práce, který je odlišný od inscenačního procesu. Měla jsem tak díky nadšené skupině, která však o poezii moc neví, připravenou perfektní půdu pro mojí práci.

### 3.4 Výchozí texty

Stanovila jsem si, že texty, s kterými budeme po dobu našich setkání pracovat, budou takové básně, které studenti neznají, aby nebyli zahaleni ještě více předsudky vůči poezii. Zároveň jsem nastavila, že hlavní myšlenka projektu směřuje k tomu, aby bylo účastníkům představeno široké spektrum básní a básnických forem, s kterými se tak často neseťkávají. Rozhodla jsem se vybrat básně, které mne samotnou oslovují, a mám k nim vztah, avšak bez toho aniž bych na studenty projektovala své vlastní interpretace těchto textů.

Báseň *Dotek hudby* ze sbírky *Čajové ráno* děčínského autora Zdeňka Šlaisa je velmi jednoduchá, hezky vypointovaná i přímočará. Zobrazuje pocity jakési odměny během složitého času či práce, kterou si všichni zasloužíme. I když se báseň skládá z šesti veršů, obsahuje mnohé. V projektu je použita pravda trochu povrchně, jakožto úvodní aktivita a text má účastníkům pouze potvrdit platnost této úvodní aktivity. V této básni nejdeme tolik do hloubky. Aktivita je jí pouze inspirována. Autor textu není nijak zvlášť známý nebo oblíbený. Jeho sbírku jsem však měla doma a jeho básně mne dokáží velmi oslovit. Konec konců, tohle mám na poezii ráda, že existuje spousta zapomenutých autorů, kteří si zaslouží trochu pozornosti. Mezi další mé oblíbené, však méně známé autory patří: Jiří Brož, Alžběta Stančáková, Alžběta Králová, Štěpán Alexander, Magdaléna Šipka či, jeden z těch doufejme známějších, Ladislav Landa.



Když jsem vybírala vhodnou báseň s neobvyklou grafickou podobou, kaligram, který chci žákům představit, hned jsem uvažovala nad Havlovými *Antikódy*. Když jsem si prohlížela knížku, nejvhodnější pro mou práci mi přišla báseň *Bariéra*. Je to báseň zobrazující vztah dvou lidí, který však není nijak blíže popsán, pouze grafickou podobou básně. Tudíž je zde prostor pro to, abychom ten vztah mohli objevovat a zažít. Můžeme ho zkoumat a zjišťovat, jaké události vedly k tomu, aby ten vztah byl takový, jaký je. Můžeme ho vztáhnout k vlastní zkušenosti a na jejím základě zjišťovat nové okolnosti. Báseň není toliko experimentální, aby si ji i nezkušený čtenář nemohl oblíbit. Na rozdíl od ostatních básní ze sbírky nezahrnuje vykřičníky a otazníky, či dobové filozofické myšlenky, nýbrž zkrátka vztah jako z oblíbeného filmu, obrazu, z každodenního života. *Ovražda* od surrealistky Marienne Van Hirtum je básní, jež jsem recitovala v rámci předmětu Přednes a metodika přednesu na divadelní fakultě. Oslovila mě nejen svou formou, ale i velmi silnými obrazy, které s sebou nese. Autorka zde surově popisuje událost, která velmi intenzivně ovlivnila její život. Ovlivnila také její vztahy. Je dokonalým příkladem básně v próze, tedy neveršovaným básnickým dílem. I přes zdánlivou narativnost textu, zde můžeme narazit na silnou surrealistickou lyričnost spojenou s niternými pocity. Můžeme se domnívat, co byla skutečně ona událost popisovaná jako vražda. Autorka byla belgického původu a psala francouzsky. Působila v polovině dvacátého století, kdy byl surrealismus na vrcholu. Její tvorba velmi silně ovlivnila mladou surrealistickou generaci a feministická hnutí. Spolupracovala a Andrém Bretonem, který je nazýván zakladatelem surrealismu. Zúčastnila se množství surrealistických exhibicí.<sup>20</sup> Její tvorba je společností bohužel taky velmi opomíjena. Báseň jsem si vybrala i kvůli tomu, jak se zde surrealismus střetává s lyrikou jeho nelogickými spojeními. Toto přispívá mému cíli ukázat studentům básně stojící na opačných stranách spektra.

*Bordelář* vypointovaný Shelem Silrvesteinem nese v dílně funkci čistě technickou. Jde o báseň spojenou s aktivitou k rýmování. Hledala jsem rýmovanou báseň se zajímavou pointou a s tématem, které budeme moc s hráči tohoto věku rozvinout. Díky rozvinutí tématu, pak budeme moc vkročit do básně a na jejím základě si osvojit rýmovaný verš.

---

<sup>20</sup> ROSEMONT, P. *Surrealist women : an international anthology*. 1st ed. University of Texas Press, 1998. str. 268 – 271. ISBN 0-292-77087-1.

Báseň popisuje příběh neuklizeného pokoje, předměty v něm a autorovo znechucení nad tím vším nepořádkem. To vše vede k tomu, abychom jako čtenáři zjistili, že tím bordelářem je právě vypravěč básně. Pro aktivity spojené s rýmem jsem hledala báseň, která nám nabídne poměrně bohatou ochutnávku fikčních světů, jež budeme moci přes rým společně dotvářet.

Dalším textem, s kterým se děti seznámily, je báseň od autorky *Sylvy Fischerové* z její nedávné sbírky *Světový orloj s názvem City, žemle namočené v mléce*. Výběr této básně byl z mé strany trochu risk, který jsem si však dovolila. Tato báseň vyžaduje čtenářovu slovesnou vybavenost, zkušenost s poezií, zájem o ni. Nicméně v programu je zařazena jako poslední právě z tohoto důvodu. Očekávala jsem od účastníků, že z básně budou trochu zmateni. Snažila jsem se je však připravit na setkání s touto básní tím, že jsme objevovali fikční světy jiných básní a formovali si tak představu o básnickém jazyku a o tom, jak funguje. Celá tato autorčina sbírka je dokonalým příkladem tvrzení, že básnická promluva je událostí. Většina básní je zde úzce spojena přímo s událostmi z autorčina života, ty by však nebyly dobrým materiálem pro nezkušené čtenáře. V článku od Svatavy Antošové<sup>21</sup>, který nabízí vzhled na křest této sbírky popisuje slova redaktora takto: „*Klíčem ke Světovému orloji je podle Šulcových slov především to, co čtenář prožívá nad jednotlivými básněmi*. Tato Šulcova indicie v podstatě shrnuje Cullerovo tvrzení, že takto by se mělo nahlížet na všechny básnické texty. Sylva Fischerová zároveň patří do kolektivu autorů publikace *Původ poezie*, z níž jsem čerpala v teoretické části práce. Společná práce účastníků tedy bude směřovat k této poslední a pro ně pravděpodobně nejsložitější básni.

### 3.5 Metody projektu

Díky použití dramaticko-výchovných metod<sup>22</sup>, mají studenti přímou cestu do světa básně. Mají tak zkušenost, která není zprostředkovaná, je přímo jejich, je autentická.

---

<sup>21</sup> ANTOŠOVÁ, Svatava. *Reportáž ze křtu sbírky v Literární kavárně v Řetězové*. [online]. Druhé město, 2018 [cit. 2022-06-06]. Dostupné z <https://www.druhemesto.cz/recenze/svetovy-orloj?id=5a9669fdc32ce3570076326>.

<sup>22</sup> VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1.

Zároveň vše zůstává na poli hry, kde je málokdy špatná odpověď špatnou odpovědí. Zkušenosti studenti nabírají společně jako skupina, ale stále sami za sebe jakožto jednotlivci. Vše se odehrává v bezpečném prostoru.

Velká část mého projektu je založena na improvizaci a na tom, co se odehrává tady a teď. Dalším převládajícím prvkem je čtení a psaní, bez kterého by se dílna zaměřená na poezii neobešla. Dále je to práce s hudební složkou. Využity jsou i výtvarné metody. Projekt provází hudba a výtvarno, sice velmi okrajově, ale staví tak poezii vedle další umělecká vyjádření, s kterými si mohou hráči asociovat probíraný literární druh.

- **Metody pantomimicko-pohybové**

Pokud fyzicky prožijeme báseň, nezůstává jenom v naší emoční paměti, ale i v paměti tělové a v prostoru kolem. Z básně se stane fyzická hra a z těla prostředek, kterým báseň vyjadřujeme, komunikujeme a komentujeme. Z těla se tak stává i prostředek interpretační. Zároveň prožitky přicházejí skupinově. Hráči jednají mezi sebou, s někým v rámci básně. (příklady z projektu: pohybová cvičení v rámci ilustrování básně, živé obrazy)

- **Metody verbálně zvukové**

Vybírání vlastního hudebního podkladu, který se k básni podle účastníků nejvíce hodí, přispěje k prohloubení pocitu. Zvláště, když se s jejich vybranou písní dál pracuje v rámci textu. Použití básně jako zástupné řeči přenáší účastníky do opravdové situace, kde za slovy vidí jejich vlastní významy a přenáší je do použití slov z básně jako takových a konkretizuje se jejich představa.

(příklady z projektu: čtení básní, monolog jako autorské příběhy, báseň jako zástupná řeč, hudební exprese)

- **Metody graficko-písemné**

Zaznamenávání myšlenkové mapy literárního druhu poezie, která se v průběhu dílny mění a je do ní připisováno to, co studenti připsat chtějí díky tomu, co si objevili. Použití sousloví a vět z básní jako názvy pro jejich autorské texty.

(příklady z projektu: myšlenková mapa definující druh)

- Metody výtvarné  
Účastníci v posledním bloku tvoří slovesnou koláž s fotkami a výstřižky z novin a s možným použitím básní nabídnutých během workshopu.

### **3.6 Realizace a průběh dílny**

Cíle projektu jsou:

- přiblížení poezie jako širokého literárního druhu
- schopnost porozumění básnickému jazyku, básnickým promluvám, a tak fikčním světům básně
- umět autenticky interpretovat básnický text
- zájem o čtenářství a autorství

První blok proběhl 27. 5. 2022, poté 3. 6. a 10. 6. Výstup žáků se konal na pardubické ZUŠ 13. 6.

Společné páteční odpoledne se stala podvečery, protože časové rozpětí bloků bylo od čtyř hodin do osmi do večera.

## **BLOK A – Oblíbená činnost, kaligramy a báseň v próze**

### **1. Seznámení/Motivace**

Úvodní slovo + zjišťování informací, jak to mají účastníci s poezií, jaký k ní mají vztah, co si o ní myslí, taky co od workshopu očekávají. Vytvoření myšlenkové mapy našich dosavadních asociací ohledně poezie.

**Délka aktivity:** 20 minut

### **2. První vstup do světa básně – Dotek hudby**

**Cíle:** Vytvořit si vlastní svět, který je pak završen básní Zdeňka Šlaisa. Vizualizace skládání básně, uvědomění si, že tento fikční svět zasahuje do naší reality.

Přenesení zkušeností do prostoru, jejich zhmotnění a sdílení. Pochopit princip promluvy v básni.

**Délka:** 45 minut

**Výchozí text:**

Zdeněk Šlais

Dotek hudby

Nejlepší je

pustit si v pokoji hudbu

a odejít z něj

A potom během večera

se vždycky jen na chvílku

zastavit u dveří

**Oblíbená činnost:** Účastníci zapíšou přes celou A4 velkým písmem a jednou větou, co je nejvíce dělá šťastnými. Je to činnost spojená s nějakým místem/osobou/předmětem, papíry odevzdají vedoucímu.

**Relaxace a vizualizace:** Lehnou si na koberec se zavřenýma očima, přes pokyny učitele jsou vedeny k uvolnění celého těla a poté k vizualizaci slov a celé věty na

papíru za doprovodu hudby. Přes pokyny učitele se ve své fantazii dostávají od slov ke konkrétní činnosti, představují si, jak se na ní připravují, jaké pocity je v tu chvíli ovládají, až tu konkrétní činnost ve své fantazii přímo dělají. Jsou vyzváni k tomu, aby si všímali, co všechno je u toho obklopuje (co je tam za vůně, materiály, objekty, jaké je počasí atd.).

**Pantomima a proslovy v prostoru:** Tlesknutím jsou vyzváni k tomu, aby se posadili a otevřeli oči. Další tlesknutí znamená to, že společně začne každý svou oblíbenou činnost pantomimicky ztvárňovat. Potom každé další tlesknutí znamená štronzo, v kterém vždy z obrazu vystoupí jeden účastník (vedoucí na začátku aktivity říká jména účastníků, po dvou až třech sám účastník musí vycítit, kdy vystoupí) a popíše jeho oblíbenou aktivitu s motivací, že je to opravdu nejlepší věc na světě a že chce ostatní o tom přesvědčit. Poté, co dokončí svůj proslov, začne aktivitu opět pantomimicky ztvárňovat a přidávají se k němu ostatní a po svém vykonávají jím popsanou aktivitu.

**Dotek hudby:** Takhle se vystřídají všichni hráči a všechny jejich oblíbené aktivity, které všichni během hry společně ztvárňují. Učitel během toho vždy vytáhne A4 konkrétního účastníka, který má proslov o své oblíbené aktivitě a začne je podle jejich pořadí rovnat do bloku. Pak, co jsou na zemi vyskládané všechny věty hráčů, učitel tleskne poslední štronzo, kde vstoupí do hry a zarecituje báseň *Dotek hudby*. Tu poté taky pantomimicky odehraje. Celá aktivita končí tím, že hráči vstoupí do pokoje, hudba začne hrát hlasitěji a společně tancují.

**Společná báseň:** Vedoucí dá na konec sloupce papírů, který je složený z vět popisujících oblíbené aktivity účastníků, další papír. A to báseň *Dotek hudby*. Sloupec pojmenuje společnou básní hráčů, přečte ji nahlas, vyzve je k tomu, aby nějak změnili pořadí, pokud chtějí. Nechá je pak přečíst finální výsledek.

**Reflexe:** Průběh aktivity, pocity. - Jak by pojmenovali tu vaši větu, jako báseň? Jak by se pojmenovala celá společná báseň?

**Reflexe aktivity:** Pantomimické projevy hráčů byli vcelku autentické, i když všichni ilustrovali jednu stejnou aktivitu, každý tam dokázal zařadit kousek sebe. Hráče velmi zaujal fakt, že něco společně vytvořili, jak prostorově, tak písemně. Po přečtení finální verze básně dokonce zatleskali. Během toho, kdy se hráči nacházeli v prostoru, na sebe přímo působili a navzájem je vtahovali do svých

vlastních realit. Dozvěděli se o sobě věci nové či zkonkretizovali věci známé. Při diskuzi zmínili, že se jim vše básní Zdeňka Šlaisa spojilo dohromady. Pochopili, že se nachází ve světě básně. Jejich společnou báseň pojmenovali *Malé věci*. Zamysleli se i nad tím, jaké by to bylo, kdyby na dílně bylo víc účastníků. Taky polemizovali nad tím, že jsme se pro ně všichni nacházeli v jednom velkém pokoji. Jedna z účastnic dodala, že ještě nevíme, jak velký je byt a kolik těch bytů je. Každý z nich byl jedním nebo dvěma verši v básni. To bylo potřeba pojmenovat, aby si uvědomili, že vlastně mimoděk vytvořili text, který něco znamená a s kterým se někdo ztotožňuje. Diskuze proběhla nad tím, proč s námi v tom pomyslném pokoji není autor nebo „někdo“, tedy lyrický subjekt. Zajímaly je jeho pocity a co je jeho důvod.

### **3. Václav Havel a kaligram**

**Cíle:** Seznámení s druhem básně kaligram. Cesta grafické básně, jako cesta k lyrice. Přenesení podoby básně do prostoru a zkoumání tak jejího významu. Objevení postav a vztahu mezi nimi. Pohybovými prostředky umět vyjádřit vztah z básně.

**Délka:** 90 minut

**Výchozí text:**

Václav Havel

BARIÉRA

-----

slova

slova

slova

slova

slova

slova

slova

slova

slova

slova

slova

slova

slova

já slova ty

já já slova ty ty

já já slova ty ty

já já slova ty ty

já já slova ty ty

já já slova ty ty

já já slova ty ty

já já slova ty ty

já já slova ty ty

**Průběh:**

**Kaligram:** Zjišťování informací o tom, jaké básnické formy znají, co vědí o básnickém jazyce (když někdo zmíní kaligram, učitel může hned reagovat).

Každému účastníkovi je poskytnuta vytisknutá báseň *Bariéra* od *Václava Havla*.



Poté, co si přečtou a prohlídnou, jsou vyzváni k reflektování pocitů, které v nich vyvolává. Báseň jim je poskytnuta zatím bez názvu. Učitel se snaží dovést účastníky k tomu, aby popsali to, že báseň zobrazuje nějaký vztah.

**Ty a já:** Báseň přenášíme do prostoru pomocí různých variant hereckého cvičení, kde slova (já, ty) z básně používáme jako zástupnou řeč. Hráči po dvojicích vstupují do prostoru s tím, že si sami pro sebe definují, kdo jsou a jaký mají k druhému vztah. Nejprve cvičení proběhne na židlích zády k sobě, pak bez židlí čelem k publiku. Poté se mohou účastníci vyjádřit i pohybem, ne tedy pouze slovy *já* nebo *ty*. První verzi je v postoji čelem k sobě komunikovat otočením o čtvrt kružnice, potom výskokem a sednutím si. Dvojce se střídají s různými zadáními. Do dvojce najednou přichází třetí, který má možnost promluvit kdykoliv a cokoliv, nepoužívá zástupnou řeč a pohnout se nesmí.

**Ty, já a bariéra:** Učitel odhalí název básně, na který už účastníci pravděpodobně přišli. V poslední verzi odchází slovo, a vztah básně i tvar kaligramu hráčská trojce ztvárňuje pouze pohybem. Hráč, hrající bariéru, má na konci taky na výběr ze sedu, výskoku a pohybu dopředu a dozadu.

**Reflexe:** reflexe básně, vztahu, který báseň zobrazuje, poskytnutí dalších *Antikódů*

**Reflexe activity:** Účastníci byli schopni plynule přejít z používání básně jako zástupné řeč do hledání významů a asociací v jejich osobních vztazích a ve vztazích imaginárních, které se odehrávaly na hráčském poli. Díky vývoji aktivity se pro ně báseň nestávala nudnou, protože s každým jejím opakováním přišli nové okolnosti. Při každém střídání dvojic děti uvažovali nad tím, co řeší a jak to asi dopadne. Přirozeně byl v každém vztahu nějaký konflikt, takže odhalením názvu básně se pro ně představa hned konkretizovala. Myslím si, že odhalení názvu později by bývalo bylo dobrým krokem, protože by hráči šli hned do konfliktu a ten by tak nevznikl přirozeně a autenticky s přispěním toho, že mají jen dvě slova na to se vyjádřit. S přidáním pohybu byly jejich projevy ještě více pravé a opravdové. V jejich reakcích jeden na druhého se nesnažili své herecké projevy tolik stylizovat. Nehráli, protože měli složitější zadání. Nekonstruovali. Chvilí trvalo, než na tento princip přistoupili, obzvláště ze strany účastníků - diváků. Pohyby jim nedávaly smysl, ale když si vyzkoušeli být hráči, pochopili

jejich abstraktnost. Pojmenovali, že pohyb může určovat status dané osoby. Když do hry přistoupil třetí hráč, situace už byly naprosto konkrétní, i když byly vyjádřené abstraktně. Z třetího se stal jakýsi překladatel dialogu a zároveň někdo, kdo je od sebe dělí a nepustí je k sobě. Což jsou právě ta *slova* v Havlově básni. Něco, co postavy spojuje a něco, co je od sebe odděluje. Třetí hráč byl při reflexi popsán buď jako problém, překladatel, kterého dva ve vztahu neslyší nebo jako třetí člověk, který do vztahu nepatří. Díky rozdílům ve věku a zkušenostech účastníků bylo možné dlouho a intenzivně pracovat, protože reflektovali průběžně a bavilo je, že s každým novým zadáním mohou objevit něco nového. Vztáhli báseň i k Havlově osobě a polemizovali nad tím, v jakém jeho vztahu byla bariéra a proč.

#### **4. Báseň v próze, surrealismus**

**Cíle:** Seznámit hráče s nekonvenčním druhem poezie. Schopnost vytvoření příběhu a aplikace tohoto příběhu na příběh autorky básně.

**Délka:** 75 minut

**Výchozí text:**

Marienne Van Hirtum

OVRAŽDA

Zabila jsem otce a matku malou vidličkou - docela malou vidličkou, protože jsem si je spletla s ptáky na kmenech stromů.

Zabila jsem rodiče dědečkovými kleštičkami na cukr: ta drahá modla, jíž každé ráno vzdávám uctivý holt, neřekla ani slovo. Vzal si mne na starost sousedčin kocour, přišel, sedl si vedle mne a začal mne bez přestání hlídat - srst podobnou králičí kůži měl dokonale ulízanou dozadu a oči jako čapí vejce.

Ted' jsem sama a je mi strašně smutno.

Nechala jsem všeho, pláču opřena o rakvičku, v níž vedle sebe spí:

otec a matka, které jsem zabila malou vidličkou, toho prokletého dne  
mých šestnáctých narozenin.

**Průběh:** Aktivita vychází z básně od *Marienne Van Hirtum* s názvem *Ovražda* (ze sborníku belgických básníků, měla jsem půjčený od Niny, dohledám).

**Surrealistický příběh a hudba:** Hráči jsou rozděleni do třech skupin a každé je poskytnut úryvek z básně. Je to jedna věta. Jejich zadáním je, že mají vytvořit příběh vycházející ze zadané krátké věty. Příběh jí má být buďto inspirován nebo tam může být přímo použita. Mají se zamyslet hlavně nad postavou, která tento příběh prožívá a nad jejími pocity. Poté, co příběh dokončí, mají vybrat na mobilu hudbu, která podle nich k jejich příběhu nejvíc sedí. Hráči si stoupnou do kruhu a v pořadí toho, kde se v básni věta nachází, čtou jejich příběhy za doprovodu vybrané hudby. Skupinka, jež svůj příběh přečetla, si sedá na zem.

**Ovražda:** Zůstane stát pouze vedoucí, který taky pustí píseň a přečte jim báseň *Ovražda*. Poté jí každému hráči nabídne vytisknutou.

**Reflexe:** rozbor básně O čem je báseň, mohly se naše příběhy odehrát ve světě básně a proč a proč ne

**Reflexe aktivity:** Hráče velmi oslovilo tvoření příběhů na základě hesla z uměleckého textu. A překvapivě se jejich texty velmi shodovali s atmosférou básnického textu, hodnotím to dobře zvolenými hesly, která byla: „Přišel, sedl si vedle mne“, „Teď jsem sama a je mi strašně smutno“ a „Toho prokletého dne mých šestnáctých narozenin“. Na konci reflexe nastala debata o tom, zda se opravdu všechny tři příběhy mohly odehrát ve světě básně. Některým hráčům k básni vůbec nesesedly, nejdřív nechápali, že báseň nemusí být konkrétní, že i když je druhově velmi epická, působí na nás lyricky a metaforicky. Diskuzi jsem pak musela posunout návodnou otázkou, kdy jsem se zeptala, zda si myslí, že opravdu zabila svoje rodiče. Upozorňovali na to, že mým čtením básně nestihli vše zaznamenat a proto jsme si báseň pak četli ještě všichni společně.

- Reflexe bloku + zadání dobrovolného úkolu - vytvořit kaligram mého týdne (každý den zaznamenat slovo nebo větu a umístit je do nějakého tvaru

## **BLOK B – Rýmování, metafora a básnický jazyk**

### **1. Návrat do světa poezie**

**Cíle:** Připomenout si objevy z minulého bloku. Naladit se na sebe. Metaforicky zapřemýšlet nad svými pocity a náladou.

**Délka:** 20 minut

**Návraty:** Připomenutí minulého bloku, případné čtení autorských textů, které hráči přinesou. Poté jsou vyzváni k chůzi po prostoru s různými zadáními. Hráči tedy chodí a jsou obklopeni svými autorskými texty a básněmi, s kterými jsme již pracovali.

**Reflexe:** Dva účastníci přinesli dobrovolné úkoly, které jsme delší dobu rozebírali. U toho jsme se trochu zastavili a bylo potřeba ještě jednou „zahájit práci“. Toto své nutkání jsem se snažila ukojit jednoduchou aktivitou chozením po prostoru s různými zadáními a upozornit uchazeče na to, ať si všímají našich papírů, které byly rozmístěny všude po prostoru. Papíry s jejich autorskými texty z minulého setkání, básně, s kterými jsme pracovali, či myšlenkové mapy. Abych tuto improvizovanou aktivitu více propojila s obsahem dílen, posledním zadáním v chůzi v prostoru bylo, ať se zastaví. Každého z nich jsem obešla a byli vyzváni, aby po mém doteku sdělili nahlas, jak se dnes mají a své pocity projektují do barvy. V tu chvíli mi to jevilo, jako „vhodný vstup do práce“. Avšak zpětně si myslím, že to bylo zbytečné. Kdyby aktivita více souvisela s obsahem dílny, možná by měla větší smysl. V tomto stavu to byl pouze můj pokus o to, jak dát dětem najevo, že teď končí diskuze a začíná práce.

### **2. Rýmování s Shelem Silversteinem**

**Cíle:** Tvoření světa epické básně. Vzbudit v účastnících zájem o rým, jak na poli čtenářství, tak autorství. Prostorově a pohybově znázornit druhy rýmů.

**Délka:** 120 minut

**Výchozí text:**

## BORDELÁŘ

Shel Silverstein

Kdo tady bydlí? Měl by se stydět!

Trenýrky pověsil na kliku

a jeho bunda je, tak jak ji sundal,  
přivřená v přecpaném šuplíku.

Knížky se válejí na posteli,  
pod postelí zase peřiny.

Ne zrovna svěží ponožky leží  
hned vedle včerejší svačiny.

Ze skříně čouhá zlomená lyže,  
pod židlí špinavé svršky se vrší.

Jen halabala na lustru šála,  
v ní mají pelech dva plši.

Kdo tady bydlí? Měl by se stydět!

Jan, nebo Dan, nebo Tonda? A hrome!

Že je to můj pokoj? Mně se to zdálo  
od začátku nějak povědomé...

**Bordelář:** Hráčům jsou poskytnuty první tři sloky básně od *Shela Silversteina* s názvem *Bordelář*. V kruhu rozvineme konverzaci o zlozvycích, které nám vadí na ostatních (spolužák, kamarád, rodiče).

**Jsem, beru u bordeláře:** Poté vstoupíme do cvičení Jsem, beru se zadáním místa, které je náš pokoj bordeláře. Postupem hry učitel konkretizuje zadání (jenom věci spojené s jídlem, věci spojené se školou, musí dojít na pocity).

**V bordelu rýmuj:** Poté přichází na řadu verze aktivity, ale s rýmem. To znamená, že hráči už neříkají „Jsem..“, ale pouze se konkrétně pojmenují (např. Prázdný pytlík od brambůrků tady leží, vedle plesnivý talíř, který ho střeží). Hráči musí být vedeni pedagogem tak, aby se nebáli s pojmenováním věci používat i slovesa nebo další slovní druhy, tak se jim bude lépe rýmovat. Je zde možná potřeba, aby

se pedagog aktivně zapojoval, aby jim ukázal cesty, kterými to jde. Po dokončení aktivity účastníkům nabídne druhou půlku básně.

**Já jsem bordelář:** Pedagog v kruhu vyvolá konverzaci o našich zlozvycích, které mohou obtěžovat ostatní.

**Rýmování na jiných místech:** Hráči jsou poté vyzváni, aby se opět vrátili do rýmované verze Jsem, beru. Mají zadaná jiná prostředí (nádrazí, škola, obchod..). Tentokrát se hráči ale už neodebírají pryč potom, co nastoupí do trojice, ale tvoří společně rýmovaný obraz.

### **Reflexe**

**Reflexe aktivity:** S velkým překvapením jsem nahlížela na žáky, kteří bez jakékoliv zkušenosti s psaním poezie a s malou zkušeností čtení poezie absolutně přirozeně rýmovali, aniž by se dostávali mimo svět básně. Vystupovala tam našťavaná maminka a tatínek, jejich zloba jako emoce, plesnivé svačiny. Potom, co jsem jim řekla, že mohou rýmovat, jak se jim chce, že to nemusí být rým absolutní, se ukázala jejich kreativita. Hráči sami pojmenovali další pokus o rýmování tak, že je to ABAB, potom už jsem jim i tak zadávala další verze aktivity (ABCB, AABB, ABBA atd.). Musela jsem je upozornit na to, aby si všimli, jak jim to bez větších problémů vychází rytmicky a kdy v rýmované improvizaci i tak jednají absolutně přirozeně v rámci metra a rytmu navazujících na Shela Silversteina. V diskuzi v reflexi zmiňovali, jak nechápou, proč se verše tolik báli. Jedna hráčka řekla, že když dostala nedokončenou báseň, bála se, že ji bude muset dopsat tak, jak to dělají ve škole a že to jí vůbec nebaví. Na společném rýmování na ni stále čekalo překvapení. Další hráč zmiňoval, že přenesením básně do prostoru, šlo rýmování jednoduše, protože si dokázal představit, kde všechno je, protože často byl předmětem, postavou nebo pocitem. Byl tak součástí světa básně. Původně jsem si myslela, že pro účastníky bude vrcholem to, když se přeneseme na jiná místa, do jiného prostředí a tam budeme společně rýmovat, avšak ve světě básně Bordelář jsme strávili tolik času, že jsem jim to dala pouze jako nabídku, avšak tam už to nefungovalo tak bezproblémově. Rýmování spojené s básní bylo pro ně jednodušší, protože jsme si nejdřív vybudovali na místě jakýsi narativ tak, že neúplný fikční svět jsme obohatili o subjekty podle našich vlastních zkušeností.

### **3. Emoce, metafory a básnický jazyk**

**Cíle aktivity:** Pochopení básnického jazyka, využití metafory a obrazných pojmenování. Dojít k vlastní autentické výpovědi obrazně popisující nějaký pocit.

**Délka:** 75 minut

**Poezie a metafory:** Hráči jsou vyzváni k tomu, aby si reflektovali světy básní, kterými si prošli a aby pojmenovali principy poezie. Pedagog sundá ze stěny myšlenkovou mapu, kam hráči dopisují, co dalšího je k poezii napadá. V kruhu společně pojmenovávají, co jsou metafory a přirovnání.

**Metafory za dveřmi:** Jeden z hráčů jde za dveře a ostatní se domluví na tom, co za objekt musí hráč uhodnout. Až se vrátí, ostatní účastníci mu mohou objekt popsat pouze různými přirovnáními či metaforami. Při střídání hráčů se může buď konkretizovat, nebo více ztěžovat zadání. Jako poslední zadá pedagog, aby hráč za dveřmi uhádl slovo naděje.

**Metafory a moje emoce:** Každý z účastníků si vylosuje papírek s emoci. Je jim zadáno, že mají vymyslet nejméně tři různé metafory nebo přirovnání, kterým by tu emoci podle nich popsali. Pedagog nesmí opomenout, že v tomto případě nejde o soutěž, ale o to dokázat metaforicky popsat zadaný pocit. Pokud ho někdo uhádne, je to jenom dobře, pokud ne, účastník prozradí jeho zadání a pak znovu přečte jeho metaforu a přirovnání. Účastníci mohou reflektovat, jak by ten pocit nebo stav popsali oni. Pokud hráči nejsou schopni vymyslet metaforu, pedagog je k tomu musí dovést důslednějším zadáním. Např. - Co by to bylo, kdyby to bylo počasí, osoba, zvíře nebo barva.

**Emoce:** V další části jsou hráči rozděleni na dvě půlky. Pomocí emočních řad zkoumají různé fáze pocitů tak, že v kruhu cestují po místnosti a s každým posunutím v řadě se emoce zintenzivní. (Pokud toho hráči nebudou schopni, je možno podpořit jejich výstupy hudbou, která tuto emoci ponese.)

#### **Reflexe aktivity, význam básnických metafor**

**Reflexe aktivity:** Ve hře *metafora za dveřmi* se hráči připravili na to, jak budou zacházet se slovy v následující aktivitě. Tato příprava byla pro další práci velmi



důležitá, protože tam jsme si ujasnili dané principy. Uchazeči nejdřív nevěděli, jestli věc mají pojmenovávat ve znění: *Je to jako..* Na takové dotazy jsem jim vlastně neposkytovala odpovědi. Většinou jsem je pouze instruovala k tomu, aby zkrátka věc popsali tak, aniž by ji popisovali přímo. Do čehož se pak samozřejmě dostali, jen jejich prvotní nejistoty z nedostatku instrukcí nás trochu zdrželi. V diskuzi účastníci pojmenovali, že básně se skládají z obrazů, které na ně nějak působí. Viděli obrazy i ve svých metaforách, které působily jako hotová básnická díla. Skoro nebyla potřeba jim zadání konkretizovat, jen to přispělo k ucelení jejich autorského textu. Tam se opět ukázala jejich touha po splnění zadání, protože jsem někoho z nich motivovala tím, ať pocit popíše jako počasí. Pak další zmínil, že zapomněl na počasí. Tam jsem ujasnila, že počasí všude být nemusí, že je to opravdu na nich. Většina z dětí ho tam stejně chtěla doplnit. Díky tomu však nakonec texty působily, jakoby byly z jednoho tematického sborníku. Aby bylo jejich básnické vyjádření událostí, dala jsem všem na konci ještě motivační úkol, aby přemýšleli nad tím, co takovým pocitům předchází a co je po nich. Někteří koncipovali svůj text jako seznam metafor, kde se přímo nabízelo je upozornit na to, že to v této formě opravdu působí jako určité řazení do veršů. U ostatních hráčů, kteří své dílo neměli jako seznam, jsem upozorňovala na to, že řadí svůj text mimo verš, ale že to přece vůbec nevádí a neexistuje jen jedna správná možnost.

Téměř pokaždé bylo všem ostatním hráčům jasné, co za pocit ostatní popisují. Zároveň se ale nebáli to zpochybnit a nechat si vysvětlit, proč autor/hráč zvolil právě tyto subjekty k popsání zadaného pocitu. Příště bych možná zadala emoční řady, před vytvářením metafor. Zdálo se totiž, že když už byly pocity tak perfektně popsány, nedá se v jejich prožívání objevit nic nového. V emočních řadách jsem se snažila konkretizovat zadání, aby si pro sebe určili, co je kolem nich za lidi, na jakém místě se nacházejí a co je důvodem k procítění právě této emoce.

#### 4. *Sylva Fischerová*

**Cíle:** Porozumět poezii, která je velmi abstraktní a vytvořit si schopnost ji pro sebe zkonkretizovat. Autenticky porozumět básnickým pojmenováním a metaforám. Dokázat pojmenovat a procítit emoce obsažené v básni. Porozumět lyrice.

**Délka:** 75 minut

**Výchozí text:**

Sylva Fischerová

City, žemle namočené v mléce

Strašák formy,  
vnitřek dobře zabydlené  
rukavice  
— city, žemle namočené  
v mléce.  
Ale co se západu  
slunce? Se starým  
slabikářem, starými  
obrazy sebe?  
Všechny ty roky s odpoledním  
spánkem  
přivraceným ke zdi  
v té dušné prostoře,  
kde jsem si vařila  
gulášek z pajšlu, z vlastního srdíčka —  
jako příloha city, žemle  
namočené v mléce.

Palimpsestní svět  
se přepisuje pořád dokola,  
mechanická smyčka

bijáku:  
jména místa tváře  
samoobsluha  
vteřin  
vozík kolík štafeta  
    špageta  
— jako dezert city, žemle  
namočené v mléce.  
Prachy jenom prachy  
*Dospělost znamená*  
*uvařit si kávu ve svém bytě,*  
*kdy budu chtít.*  
Křepčit a pokleknout, říčíš  
a kupuješ zběsile šproty a mušle  
v krámu naproti,  
křepčit a pokleknout!  
Sada zásad  
jako sada kompotů,  
ještě přidej kyselinu citrónovou,  
aby to vydrželo:  
Neříkat *Odpust'*  
místo *Odpouštím.*  
— V míse u doktora  
vyzvrácené city, žemle  
namočené v mléce.

**City a žemle:** Hráčům je poskytnuta vytištěná báseň od *Sylvy Fischerové* s názvem *City, žemle namočené v mléce*. Společně si ji přečtou. Hráči jsou vyzváni k tomu, aby diskutovali nad tím, co báseň znamená a co se za ní skrývá. Je jim zadáno, aby na papír rozepsali, co předcházelo pocitům zaznamenaným v básni. Za doprovodu hudby, to ve skupinkách vymyslí a napíší. Zároveň pojmenují emoci nebo stavy, které na ně nejvíc z básně sálají.

**Emoce a země:** Návrat k emočním řadám - poté, co si společně definujeme, která emoce (nebo dvě emoce) v básni nejvíce vystupují, se vrátíme k emoční řadě. Půlka hráčů za doprovodu hudby opět pozoruje a v okamžik, kdy budou cítit, že emoce na ně z básně působí v této intenzitě, řadu zastaví a přečtou ji. Stejně tak u případné druhé emoce. Pokud hráči aktivitu prožívají až moc niterně je potřeba nakonec zařadit aktivitu, kde se emoce mohou zbavit, pomocí bočního vedení se zase dostat do šťastného místa.

### **Reflexe bloku, nabídka začátečnické techniky tvůrčího psaní Analogram, zadání dobrovolného úkolu**

**Reflexe aktivity:** Hráči nebyli úplně schopni porozumět básni od Sylvie Fischerové, vyzvala jsem je tedy, aby si lehli na zem a báseň jsem jim znovu přečetla a snažila se jim ji blíže zprostředkovat přes svůj přednes. Na psaní vlastních příběhů tedy nedošlo, protože po dalším přečtení básně nastala dlouhá debata o tom, co se lyrickému mluvčímu stalo a v jaké se nachází situaci. Hráči byli sebou navzájem velmi inspirováni, proto jsem nechala debatu dál plynout. Začali popisovat, že žena v básni toho má opravdu moc, až z ní city začaly „lítat sem a tam“. Popisovali to jako nějakou ataku nebo úzkost. Vyzvala jsem je tedy k tomu, aby reflektovali pocity, které to vyvolává v nich, když báseň čtou nebo slyší. Mluvili o zoufalství, zlobě, nechuti a smutku. Pro emoční řady jsem potom vybrala zoufalství a smutek. Zoufalství proto, že to považuji za expresivnější emoci a smutek naopak za emoci, která jde často dovnitř. Vyzvala jsem je k tomu, aby emoční řadu ukončili tam, kde si myslí, že je ta intenzita, která je obsažena v básni. To bylo taky kvůli nízkému počtu účastníků na konci tohoto bloku. Když ji jeden z hráčů ukončil, nastala další debata o intenzitě emoce. Dala jsem jim možnost, aby opět ve svých virtuálních sbírkách našli hudbu, která vystihuje pocit zoufalství a která vystihuje pocit smutku. Toto velmi podpořilo jejich projevy, protože to byly písně, ke kterým mají jistě nějaký osobní vztah. Vždy, když někdo zastavil emoční řadu, přečetl část básně nahlas a poslal ji dalšímu v řadě, který udělal to samé, atd. Toto čtení bylo velmi opravdové, protože emoci, se kterou část básně četli, společně budovali a i díky hudbě, která hrála i při čtení básně, emoci dokázali udržet.

## **BLOK C – Koláž, báseň jako obraz, performance**

### **1. Koláže**

**Cíle aktivity:** Vytvoření hmotné vzpomínky na dílnu. Použití slov, obrazů a jejich spojení.

**Koláž jako vzpomínka:** Pedagog přinese množství výstřižků z článků, básní, fotografií a poskytne je hráčům. Každý si vytvoří svou vlastní koláž, kde samozřejmě může použít i jen svá slova, ale musí je doplnit obrazem koláže.

**Délka aktivity:** 60 minut

**Reflexe aktivity:** Při zadávání jsem skupině navrhla postup práce. Ten tkvěl v tom, že si nejdříve měli zadat téma a potom tvořit obrazce a slovní spojení na základě tématu. Je to kvůli tomu, aby se nenechali převálcovat fascinací nonsensu a nezačali jen náhodně vybírat hezká slova a hezké fotografie. Nabídla jsem jim k tvorbě i básně, s kterými jsme pracovali. Obávala jsem se, že pro ně nebudou tak atraktivní, jako právě novinové články. Básně však tři ze čtyř přítomných použili do vlastních koláží. Zasadili tak verše nebo věty z básní do nového, jimi vytvořeného kontextu. Toto bylo podpořeno i tím, že jsem během tvorby koláže pouštěla z reproduktoru písně, které zněly po dobu různých aktivit během všech třech bloků.

### **2. Tvorba a příprava společné performance + reflexe celé dílny**

Nejdříve jsem zjišťovala, jaké básně a aktivity s nimi spojené děti nejvíce zaujaly. Byl to *Dotek hudby* od Zdeňka Šlaisa, Havlův kaligram *Bariéra, Bordelář* a společné rýmování. Potom, co jsme aktivity dávali dohromady, jsem jim nabídla, zda by nechtěli na konci výstupu přečíst nějaké své autorské texty. Chvíli jsme polemizovali nad tím, jaké by to mohly být. Poté zaznělo, že by to mohly být texty, které vznikly v rámci aktivity O metaforách. Každý z hráčů měl za úkol vymyslet co nejvíce přirovnání, která nějak vystihují zadaný pocit. Mně osobně tyto jejich texty velmi oslovily, protože přesně splnily moje očekávání a to že hráči na základě svých zkušeností přenášeli významy a vytvářeli obrazná

pojmenování. Na konec výstupu jsme tedy zařadili jejich autorské texty. Na konci posledního bloku jsem nechala dostatečně velký prostor na reflexi a to okolo 45 minut.

### 3.7 Reflexe projektu

Hlavním cílem projektu bylo poskytnout účastníkům zážitek, který jim přiblíží poezii jako literární druh, odstraní v nich vybudované stereotypy a taky strachy. K básni nemají přistupovat jako k matematickému příkladu, který musí vyřešit. Toto se ověřilo hlavně při reflexích, které byly naprosto nezbytné pro dosažení tohoto cíle. Účastníci se občas nechali unést zábavností aktivity, která by lehce mohla zastínit zkušenost s druhem. Proto jsem jejich kroky často refletovala souběžně s aktivitami. To bylo například tehdy, když u tvoření vlastních přirovnání, pojmenovali část autorského textu jako obraz. Taky při společném rýmování, které jim téměř vždy vycházelo velmi dobře rytmicky. Kdyby zážitky nebyly pojmenovány, těžko by se účastníkům orientovalo v množství podnětů z aktivit.

Nejdůležitějšími momenty dílny se tak staly právě zmíněné reflexe. Účastníci refletovali to, že získali neobjevenou slovní zásobu a přímou zkušenost s vytvářením rýmu. Rýmu se už neobávají. Další zmiňovali novou chuť k zapisování pocitů do veršů, protože zjistili, že poezie je především o pocitech. Zaznělo, že o poezii toho věděli málo a že se v druhu toho skrývá mnohem víc, je tak možné vždy najít něco nového. Závěrečnou reflexi uzavřeli tím, že je potřeba najít si čas jak na čtení poezie, ale i na její psaní. Jeden z účastníků podle svých slov celý týden obcházel známé a kamarády, dával jim přečíst *City, země namočené v mléce*, a ptal se jich, co za básní vidí za významy.

Většina účastníků refletovala obecné zbavení se ostýchavosti a projevila i zájem o psaní. Před absolvováním dílny měli v sobě zabudovanou představu poezie jako o antické lyrice s hlubokým duchovním významem nebo jako jednoduché rýmované verše. Jedna ze studentek mi ještě posléze věnovala krátkou písemnou zpětnou vazbu: *„...chtěla bych ti nejdřív moc a moc poděkovat za ty 3 pátky plné poezie (+ naše vystoupení). Bylo skvělé vidět, kolika různými způsoby, aktivitami, jsme nahlédli na*

*básničky. Pokud bych měla říct aktivitu, která mě nejvíce zaujala, byla by to rozhodně ta, kde jsme losovali emoce a ty jsme následně sepsali do několika vět. Mám pocit, že člověk do toho mohl dát velký kus sebe, vlastní pocity a zkušenosti. Určitě si z tohoto workshopu odnáším mnohem víc, než jsem si myslela, že si odnesu. Motivace psát, slovní zásoba, to, že poezie není jen o psaní básniček, které se musí rýmovat, ale že za poezií se skryje opravdu vše, nové metody psaní, čas a energii psát, kterou jsem dlouho postrádala. Děkuju, že jsi mi ukázala, co se skrývá za veršem, hodně mi to dalo a pomohlo ve vlastní tvorbě..“*

Děti nejen oslovila autorská tvorba v rámci dílny, ale odnesly si i chuť tvořit samy doma. Dobrovolné úkoly tvůrčího psaní jsem zadávala na konci každého bloku primárně proto, abych žáky udržela u tématu i během celého týdne. Ukázalo se, že tyto úkoly byly velmi podstatnými ukazateli toho, že je poezie opravdu zaujala a že v ní vidí i terapeutickou složku. To bylo u úkolu, kde měli každý den v týdnu zaznamenat jedno slovo, sousloví či větu a pak je zanást do podoby kaligramu. Toto potvrzuje i domněnku, že pokud mají studenti osobní zkušenost nejen s přenášením básně do prostoru a role, ale i s autorstvím, dokážou tak lépe pochopit specifika básnického jazyka.

V závěrečné reflexi pojmenovaly, že je to jazyk, ve kterém je všechno trochu stlačené dohromady, tedy víc koncentrované. Mysleli to tak, že za pár slovy, je mnoho významů. Zaznělo dokonce tvrzení, že báseň může být přeci i jen jedno slovo. Další z účastníků přirovnával druh v souvislosti s jazykem ke snu, protože když se ráno probudíme, popíšeme sen velmi, vlastně velmi stručně, ale my víme, co všechno dalšího se stalo a jaké pocity to v nás vyvolalo. Nastal i moment, kdy byla debata o tom, zda je píseň básní, kterou jsem původně vyvolala já, protože mě zajímal jejich názor. Shodli se, že ano, pokud nazveme i báseň písni, protože je tam často nějaký rytmus. Další účastnice dodala, že u básně je vlastně taky hudba jako v písni, akorát si ji musí čtenář představit ve vlastní fantazii a vidět báseň jako film. Toto si vykládám, jako jejich verzi Cullerova přirovnání básně k písni. Dokázali debatovat nad velkým množstvím specifík básnického jazyka, protože vždycky mohl někdo oponovat díky variaci různých básní, kterými prošli. Každý tak mohl dát v opozici za příklad jednu z nich. To vedlo k tomu, že si

uvědomili, že poezie je opravdu širokým literárním druhem, který je třeba prozkoumat. Shodli jsme se na tom, že básnický jazyk je obecně přímý, bezprostřední, silný, a hlavně plný intenzivních obrazů. Účastníci toto reflektovali tak, že by ty zmíněné obrazy nebyli úplně schopni v básních vidět, předtím, než si prošli třemi bloky workshopu. Nemyslím si, že by po realizaci dílny měli opravdu hloubkovou zkušenost s poezií, ale určitě se zbavili strachu, lépe jí rozumějí a lépe rozumějí básnickému jazyku. Když jsem se jich zeptala na funkci různých přirovnání a metafor, odpovědí bylo, že když je věc pojmenována nepřímou, tedy obrazně, vyvolává to v nich mnohem více emocí.

Tři studentky nebyly přítomny po celou dobu workshopu. Jedna byla přítomna na dva bloky, další studentka na jeden a poslední byla taky přítomna na jeden. I za těchto okolností mi věnovaly zpětnou vazbu, která byla velmi pozitivní. Mluvily o tom, že ještě neměly možnost o poezii takto přemýšlet. Před tím se při čtení básní soustředily na to, aby v nich našli co nejvíce básnických trop a figur a kvůli tomu zapomínaly na to, jaké v nich báseň vyvolává pocity. Díky tomu považují svoji snahu o vytvoření třech ucelených bloků, které sami o sobě nesou můj zvolený cíl, za úspěšnou.

Soudím, že i přes všechny komplikaci s organizací dílny, se vydařila a měla smysl. Samozřejmě by bylo mnohem výhodnější dílnu vést ve formě víkendového workshopu. Ale to je možná otázka. Touto formou si mohli jednotlivé zážitky reflektovat v průběhu týdne a obecně tedy byly v *tématu* déle. Na druhou stranu, kdyby to byl workshop víkendový, nevypadávali by z toho a nemusela bych je vždy dostávat zase zpět do tématu. V každém bloku jsem si musela vyhradit čas na rekapitulaci celé dílny, abych jim vždy připomněla, čím si prošli. Výhodou této nevýhodné pozice však bylo právě to, že jsem jim mohla zadávat dobrovolné úkoly. I tak, kdybych workshop realizovala znovu, chtěla bych, aby to byla víkendová dílna. Roli hrály i další faktory. A to třeba, že se žáci celý týden neviděli a potřebovali si sdělit ještě spoustu dalších věcí, než jejich nové poznatky o poezii.

Jako další pozitivum musím zmínit scénografii dílen. Hledala jsem prostředek, která by jim usnadnil zmíněné návraty k tématu. Scénografie se ukázala jako jeden z velmi spolehlivých způsobů, jak toho docílit. Všechny básně, s kterými



jsme pracovali, jsem vždy pověsila na černé divadelní šály, které lemují sál pardubické ZUŠ. Přidávala jsem tam i dětské texty, ať už ty, které vznikly během dílny, nebo ty, které nosily z domova, jako dobrovolné úkoly. Před výukou jsem sál vždy znovu vyzdobila a účastníci vždy přicházeli s tím, že si šli prohlédnout, co nového se tam nachází. Zároveň jejich třída vypadala tedy docela jinak, než vypadá celý školní rok. Hrací prostor byl tak ohraničený bílými papíry na černém pozadí. Účastníci toto pojmenovali až na posledním setkání, kde bylo příspěvku na zdech nejvíce, říkali: „*To je jako když vcházíme do nějaké básně.*“

Jejich výstup už byl potom aktivitou, která ověřovala, zda jsou schopni přenést nabyté zkušenosti do jevištního tvaru. Zároveň to sloužilo jako zpětná vazba, a to nejen pro mne jako pedagoga, ale především pro účastníky. Na závěrečný výstup se přišla podívat jedna z účastnic dílny, jež byla přítomna pouze na jednom bloku. Byla jí nabídnuta účast na performance, avšak pochopitelně se na to necítila, protože ostatní studenti ji měli už nazkoušenou. Velmi ji oslovilo společné rýmování a bez prožité zkušenosti jí přišlo neuvěřitelné, že její kamarádi dokáží takhle na místě pohotově vymýšlet rýmované verše.

Pokud bych měla možnost dílnu ještě jednou realizovat, určitě bych si vybrala formu intenzivnějšího víkendového workshopu. Určitě bych dávala větší důraz na autorství a i tak bych do dílny zařadila techniky tvůrčího psaní, které hráči měli teď pouze jako domácí úkol. Mohli bychom tak texty lépe reflektovat.

### **3.7 Průběh a reflexe společného výstupu**

Společná performance nesla prvky scénického čtení, improvizace a autorského čtení.

Báseň *Dotek hudby* jsme se rozhodli uvést emoční řadou s emoci radosti, zároveň se tak přesunuli po prostoru a vstoupili do pomyslného pokoje, kde hraje hudba. Tam jeden hráč přečetl báseň a položil ji na zem před publikum. Hudbu si účastníci vybrali sami. *Bariéra* byla ztvárněna napůl improvizovaným dialogem dvou hráčů za použití slov: *ty, já*. Mezi nimi stál zbytek účastníků, který po chvíli začal gradovat situaci překřížením dvou postav za použití slov: *slova*. Vzhledem k tomu, že závěrečného výstupu byly součástí čtyři účastníci, dva, jež

symbolizovali bariéru z básně, působili jako jejich alter ega. Na konci této části byl pouze uveden autor, název a sbírka, vzhledem k tomu, že text básně hráči použili během hry. I tak byla báseň položena před publikum. Vrcholem byla, podle mého názoru, báseň *Bordelář*, účastníci přečetli první tři sloky a poté začali rýmovaně improvizovat. Fascinující bylo, že se jim podařilo zůstat po celou dobu ve světě básně, pouze si ho osvojili, a hlavně si společně zarýmovali. Vzhledem k tomu, že toto byla čistá improvizace, tak diváka celou dobu vtahovalo napětí, které panovalo mezi hráči. Je to něco, co vzniká tady a teď, přímo na místě a přímo pro konkrétní publikum, a přece to vychází z konkrétní básně. I ta je položena před publikum. Samozřejmě zde byl rozdíl, než když jsme rýmovali během workshopu, protože tady bylo přítomno publikum. Stále si však udrželi civilnost, nebáli se vystoupit ze své role a být na podiu sami za sebe. Hráči poté začínali chodit po prostoru a na moje tlesknutí se zastavili. Jeden z nich vystoupil, přečetl svůj autorský text, jeho název a svoje jméno jakožto autora. Hráči neměli pořadí, abychom udrželi napětí spontánnosti a zároveň, aby byli stále přítomni. Každý takto přečetl svůj autorský text, který pak položil taky před publikum vedle básní, s kterými jsme pracovali. Svou autenticitu si během výstupu udrželi hlavně díky tomu, protože celý tento výstup byl zakončen právě tímto scénickým autorským čtením. Po celou dobu výstupu měl každý z nich svůj autorský text v kapse a celou dobu věděl, že tam je. Tato myšlenka je táhla kupředu, aniž by se v předchozích aktivitách výstupu nějak stylizovali.

Pro účastníky výstup symbolizoval určité završení našich setkání ne ve smyslu toho, že mohli ukázat, čím jsme si prošli, ale že si mohli část věcí vyzkoušet ještě jednou.

## 4. Závěr

Je důležité umět studentům poskytnout i jiné způsoby, jak nahlížet na básnické texty, než na jaké jsou zvyklí ve vzdělávacích institucích. Metodami dramatické výchovy jsme schopni zkoumat umělecký text přes naše smysly a díky tomu jsme báseň schopni prožít. Z uměleckého textu se stává hra. Toto se děje bez jakéhokoliv tlaku a bez očekávání nějaké správné odpovědi. V dílně se ukázalo, jak účinné je nejdříve umělecké dílo zacítit a až poté tyto podněty pojmenovávat. Přínos dramatických metod ohledně práce s básnickými texty je více než zjevný. Účastníci dílny odcházejí s novými poznatky ohledně poezie a s přímou zkušeností s literárním druhem.

Naplnění mých cílů potvrdilo to, že dramatická výchova je vhodným nástrojem k rozklíčování básnických textů a k jejich nenásilné interpretaci. Přes přímý prožitek dokážeme porozumět básnickému jazyku a jeho principům. Účastníkům se rozšířilo povědomí o poezii a jsou vybaveni schopnostmi k tomu, aby poezii četli více. Dílna byla pro ně vstupenkou do světa poezie, kde měli možnost nahlédnout do různých zákoutí literárního druhu.

## Literatura

### Primární literatura

ŠLAIS, Zdeněk. *Čajové ráno*. Ústí nad Labem: Severočeské nakladatelství, 1980. První verše.

HAVEL, Václav, JUNGMANNOVÁ, Lenka a Jan ŠULC, ed. *Antikódy*. Praha: Knihovna Václava Havla, 2013. ISBN 978-80-87490-20-4.

*Na křídlech modrého ptáka: současná belgická poezie*. Přeložil Jana BOXBERGEROVÁ. Praha: Mladá fronta, 1997. ISBN 80-204-0597-6.

SILVERSTEIN, Shel. *Jen jestli si nevymejšlíš*. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03672-4.

FISCHEROVÁ, Sylva. *Světový orloj*. Brno: Druhé město, 2017. ISBN 978-80-7227-399-7.

### Sekundární literatura

FISCHEROVÁ, Sylva a Jiří STARÝ, ed. *Původ poezie: proměny poetické inspirace v evropských a mimoevropských kulturách*. Praha: Argo, 2006. ISBN 80-7203-852-4.

KOŽMÍN, Zdeněk. *Umění básně: Skácel, Mikulášek, Kundera*. Brno: K 22a, 1990. ISBN 80-900115-5-1.

FRYNTA, Emanuel. *Zastřená tvář poezie*. Praha: Nakladatelství Franze Kafky, 1993. ISBN 80-900609-6-X.

HRABÁK, Josef. *Poetika*. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1977.

MAŠATOVÁ, Milada. *Cesty k metafoře: náměty a úvahy o možnostech rozvíjení metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatice*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 2004. Studijní texty. ISBN 80-7331-922-5.

CULLER, Jonathan D. *Teorie lyriky*. Překlad Martin Pokorný. První české vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2020. ISBN 978-80-246-4456-1.

DOLEŽEL, Lubomír. *Heterocosmica: fikce a možné světy*. Vyd. české 1. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0735-2.

ZÁMEČNÍKOVÁ, Ema. *Cesta k přednesu, aneb, Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. 2. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2012. ISBN 978-80-7068-267-8

ROSEMONT, P. *Surrealist women : an international anthology*. 1st ed. University of Texas Press, 1998. ISBN 0-292-77087-1.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1.

### Internetové zdroje

*České děti jako čtenáři 2021* [online]. Praha: Nielsen Admosphere, 2021 [cit. 2022-06-06]. Dostupné z [https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/Ceske\\_deti\\_jako\\_ctenari\\_2021.pdf/](https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/Ceske_deti_jako_ctenari_2021.pdf/)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-06-06]. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

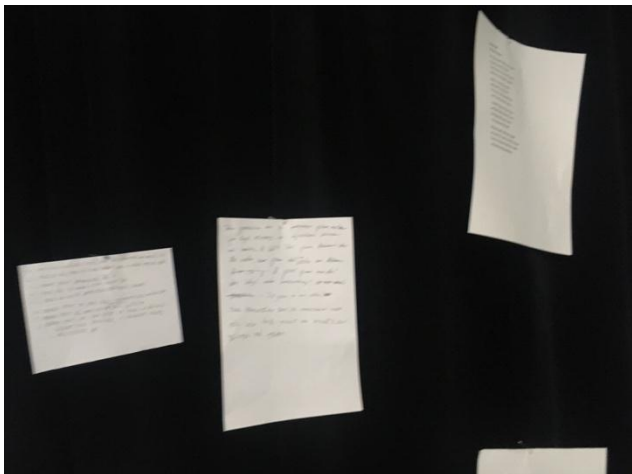
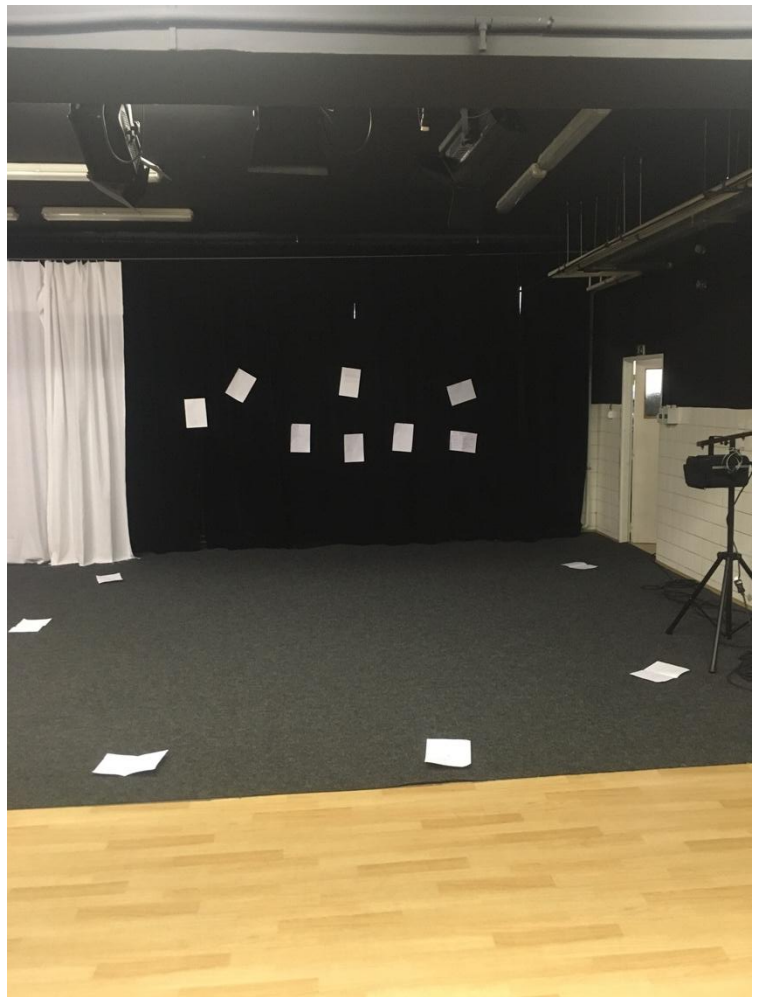
*Stanovisko zástupců oborů k pojetí vzdělávací oblasti Umění a kultura v rámci revizí RVP ZV* [online]. 2022 [cit. 2022-06-06]. Dostupné z [https://www.damu.cz/media/Stanovisko\\_z%C3%A1stupc%C5%AF\\_obor%C5%AF\\_k\\_pojet%C3%AD\\_vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD\\_oblasti\\_Um%C4%9Bn%C3%AD\\_a\\_kultura\\_v\\_r%C3%A1mci\\_reviz%C3%AD\\_RVP\\_ZV.pdf](https://www.damu.cz/media/Stanovisko_z%C3%A1stupc%C5%AF_obor%C5%AF_k_pojet%C3%AD_vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD_oblasti_Um%C4%9Bn%C3%AD_a_kultura_v_r%C3%A1mci_reviz%C3%AD_RVP_ZV.pdf)

*Wolkrův Prostějov 2022 – propozice* [online]. NIPOS, 2022 [cit. 2022-06-06]. Dostupné z <https://www.nipos.cz/wolkruv-prostejov-2022-propozice/>

ANTOŠOVÁ, Svatava. *Reportáž ze křtu sbírky v Literární kavárně v Řetězové*. [online]. Druhé město, 2018 [cit. 2022-06-06]. Dostupné z <https://www.druhemesto.cz/recenze/svetovy-orloj?id=5a9669fdc32ce3570076326>.

# Přílohy

## 1. Místo



## 2. Ukázka autorských textů metaforicky popisující zadanou emoci

- 1.) TEN POCIT KDYŽ NĚCO CHCEŠ DĚLAT, ALE VLASTNĚ ANI NEVÍŠ CO.
- 2.) TOHLE JE VĚC, KTERÁ TĚ BUDE TRÁPIT JAK V MLÁDÍ, TAK VE STAŘÍ.
- 3.) TENHLE POCIT ZPOMALUJE ČAS. \*
- 4.) TAHLE VĚC TĚ OBÍRÁ O TVŮJ VOLNÝ ČAS
- 5.) TAHLE VĚC SE DÁ JAKÝM KOLIV ZPŮSOBEM ZAHNAT.
- 6.) TENHLE POCIT JE, JAKO SEDEĚT V MÍSTNOSTI BEZ NIČEHO. \*
- 7.) TENHLE POCIT JE, JAKO POČÍTAT <sup>(AKRONCIČI)</sup> KAPKY DEŠTĚ. \*
- 8.) TENHLE POCIT JE, JAKO SEDEĚT VE ŠKOLE NA VĚCLOU VĚČNOST BEZ PŘESTÁVEK. A POSLouchAT VÝKLAD O PREZUVKÁCH. \*

4. Jako kdyby ses lekl, ale hezky

4. To, co mám nejrůznější, ale nevím kdy to přijde a jak

6. Spousta třípek, konfet a ten údiv o to je v jeden rozděl kamžik


2. Jako když se předpověď, že bude přech, ale z rozhodnutí je slanečno  
5. Radost tohoto okamžiku táhne v čisté nevědomosti

3. Když něco snažíš o nevětiš ve svůj úspěch, ale všem ukážeš větině  
sebe opak

TO JE TEN POCIT, KDYŽ JE  
VÁM ÚD HORKO ÚPLNĚ ALE ÚPLNĚ  
~~VŠUDE~~ PO CELEM TĚLE. ~~A CÍTÍTE SE~~  
VŠUDE

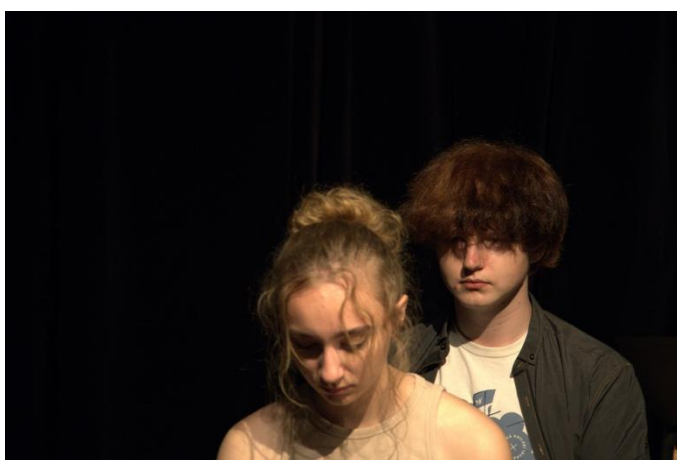
SE  
TO JE TEN POCIT, KDYŽ VCHCETE  
PROPADNOUT DO ZEMĚ NEBO SE  
SCHOVAT POD DEKU A VĚ NIKDY  
NEVMLEŽET. ~~A POKUD NECHCETE~~  
ZOLET

KDYBY TO BYLA ŽARVA, JE TO  
JASNA' TMAVĚ MODRA'

POČASÍ? VŠUDE SVÍTI' SLUNCE  
KTERÉ SE SMĚJE TOMU JEDINÉMU  
MRAČKU NA OBLOZE 



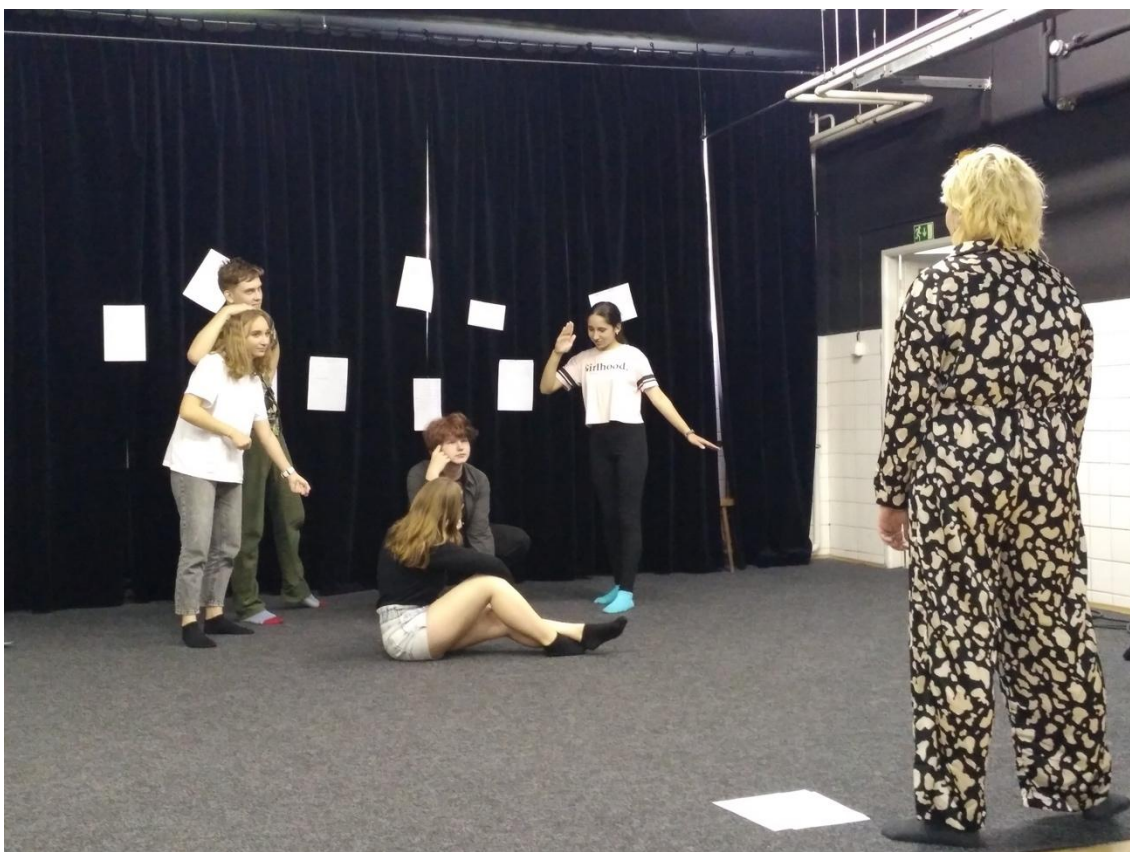
### 3. Fotodokumentace společné performance



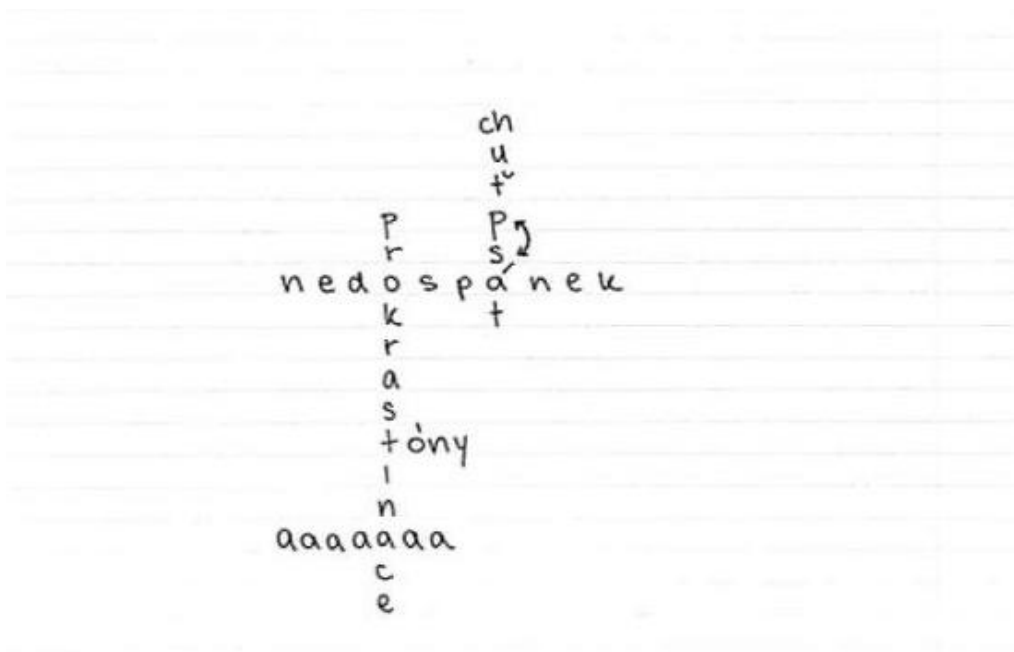
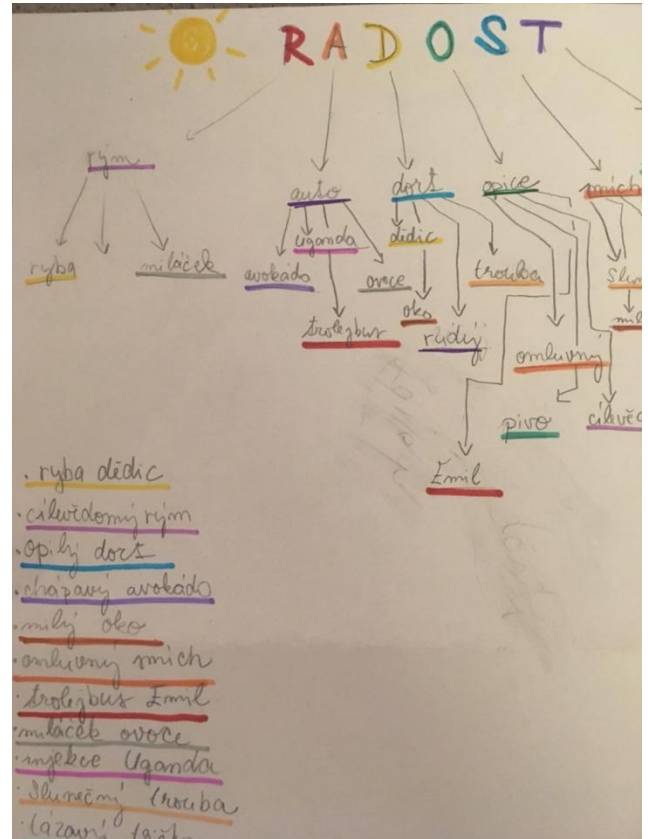
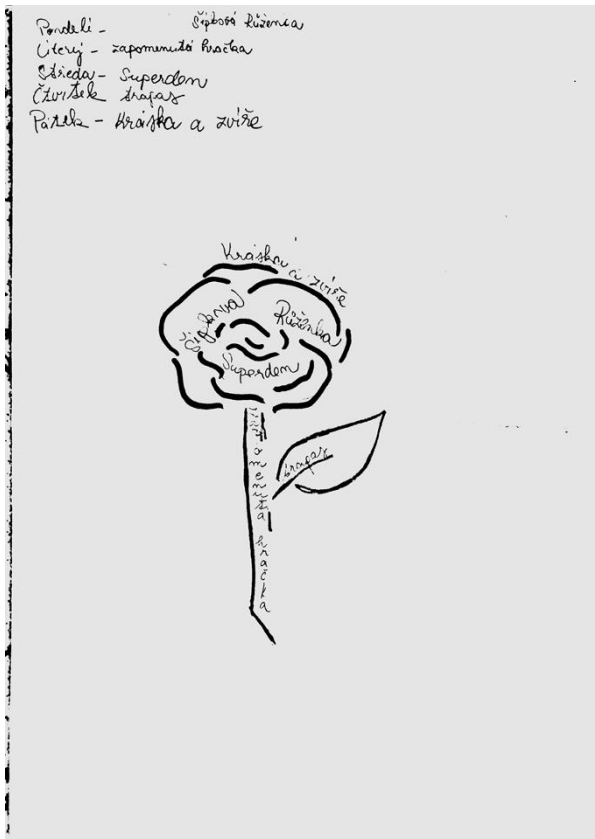




#### 4. Společná práce během workshopu



## 5. Dobrovolné úkoly



## 6. Ukázka autorských textů k básni O vražda

~~DOOPRAVDY PŘIŠEL, že se sedl si vedle me,  
Srdce se mi rozbušilo a po těle se mi~~  
doopravdy přišel a sedl si vedle  
mne. Srdce se mi rozbušilo a po  
těle se mi rozlilo nepříjemné horko,  
které mě začalo pernit a  
dušit. Chceš jsm něco říct, ale  
on ~~me předtělil~~ P byl rychlejší.  
Objal mě a řekl, že všechno  
bude <sup>zase</sup> dobré a spolu to pokladnem.

(2)

Ted' jsem sama a

je mi strašně smutno

Jsem sama! Ano, spousty lidí je okolo mě, ale vůbec z nich nemám  
blízko. I doma jsem sama, jako bych slyšela ticho v téhle hlučné domácnosti,  
v tomto hlučném životě. Nikdo se se mnou nehaví a já nedokážu nalézt  
sílu se bavit s nimi. Slova, co mi říkají, protékají skrz mé uši. Nehaví  
se se mnou, i když na mě mluví. Nenadím v tom smysl. Nedokážu jim  
naslouchat. Je mi z toho všeho smutno - = ticho ticha, co uvnitř mě  
přetváá.



7. Koláže

