

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Balada v literární výchově na ZŠ
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Michaela Bílková

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství českého jazyka

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Brčáková

Plzeň 2020

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. června 2020

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji především vedoucí své práce, Mgr. Vladimíře Brčákové, za odborné vedení, rady, nesmírnou trpělivost, obětavost a čas, který mi věnovala při zpracování této diplomové práce.

Dále děkuji svým blízkým za podporu a trpělivost.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

| | |
|--|----|
| ÚVOD | 1 |
| 1. INOVATIVNÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVA | 2 |
| 1.1 KOMUNIKAČNÍ POJETÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY | 2 |
| 1.2 DIDAKTICKÁ A LITERÁRNĚVĚDNÁ INTERPRETACE | 4 |
| 1.3 FÁZE RECEPCE UMĚLECKÉHO TEXTU | 5 |
| 1.3.1 Fáze percepce | 6 |
| 1.3.2 Fáze apercpece | 7 |
| 1.3.3 Fáze interpretace | 9 |
| 1.3.4 Fáze konkretizace | 10 |
| 1.4 UČIVO V KOMUNIKAČNĚ POJATÉ LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ | 11 |
| 1.4.1 Složka nauková | 12 |
| 1.4.2 Složka komunikační | 13 |
| 1.4.3 Složka formativní | 14 |
| 2. BALADA JAKO ŽÁNROVÝ ŽÁNROVÝ | 16 |
| 2.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁNROVÝ BALADY | 16 |
| 2.1.1. Balada lidová | 18 |
| 2.1.2. Balada umělá | 19 |
| 3. KAREL JAROMÍR ERBEN | 21 |
| 3.1 ERBENOVA ROMANTICKÁ (FANTASTICKÁ) BALADA | 22 |
| 4. JAN NERUDA | 26 |
| 4.1 NOVOROMANTICKÁ BALADA JANA NERUDY | 27 |
| 5. PETR BEZRUČ | 31 |
| 5.1 SOCIÁLNÍ BALADA LIDOVÁ | 33 |
| 5.2 SOCIÁLNÍ BALADA UMĚLÁ | 33 |
| 5.2.2 BEZRUČOVA BALADA SOCIÁLNÍ | 34 |
| 6. JIŘÍ WOLKER | 36 |
| 6.1 WOLKEROVA BALADA PSYCHOLOGIZUJÍCÍ SOCIÁLNÍ | 38 |
| 7. BALADA JAKO UČIVO NA ZŠ | 40 |
| 7.1 SLOŽKA NAUKOVÁ | 40 |
| 7.2 SLOŽKA KOMUNIKAČNÍ | 41 |
| 7.3 SLOŽKA FORMATIVNÍ | 42 |
| 8. MARYČKA MAGDÓNOVA - VLASTNÍ INTERPRETACE | 44 |
| 9. DIDAKTICKÁ INTERPRETACE | 46 |
| ZÁVĚR | 54 |
| RESUMÉ | 55 |
| SEZNAM LITERATURY | 56 |

ÚVOD

Cílem této práce je blíže představit a charakterizovat žánr balady v jeho vývoji. Zamyslet se nad tím, jak balada, která je součástí literárněvýchovného učiva na základní škole, působí na citění a myšlení současného čtenáře, na formování jeho postojů a hodnot.

Diplomová práce obsahuje kapitoly literárněteoretické zabývající se baladou jako žánrem, kapitoly literárněhistorické analyzující baladu a její proměnu v díle konkrétních autorů (Karla Jaromíra Erbena, Jana Nerudy, Petra Bezruče a Jiřího Wolкера), kapitoly didaktické, které pojednávají o komunikačním pojetí literární výchovy, transformovaném učivu v komunikačně pojaté literární výchově i o procesualitě recepce textu a důležitosti jejího respektování v řízeném čtení.

Kapitola o baladě jako učivu na základní škole akcentuje pedagogický konstruktivismus ve výuce. Úkolem žáků je (skrže komunikaci s dílem a o díle) objevit žánrové znaky romantické a sociální balady.

Praktická část diplomové práce obsahuje vlastní interpretaci a didaktickou interpretaci Bezručovy balady Maryčka Magdónova, jejíž součástí je komparace s písní Jaromíra Nohavici. V důsledku koronavirové krize nebylo možné přípravu na výuku odučit, práce proto obsahuje pouze očekávané (v praxi neověřené) výstupy žáků.

1. INOVATIVNÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Literární výchova je jednou ze tří složek výchovně-vzdělávacího oboru (předmětu) český jazyk a literatura.

1.1 KOMUNIKAČNÍ POJETÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Pro tradiční výuku je typické, že se odvíjí v duchu herbartismu, který do centra pozornosti staví vyučujícího. V průběhu hodiny převažuje frontální výuka, během níž učitel předává hotové informace formou výkladu. *Koncepce tradičního literárního vyučování staví žáka do role čtenáře jakoby uměle. Snaží se jej přimět, aby se čtenářem teprve stal, v tomto duchu jej pak formuje „podle šablony“, vychovává ke čtenářství z vnějšku. Navíc se stále o kategorii čtenářství uvažuje pouze jako o prostředku roztřídění na čtenáře a nečtenáře, často s dlouhodobou (ne-li definitivní) platností.¹*

Komunikační pojetí literární výchovy staví do centra pozornosti četbu žáka a respektuje jeho stávající čtenářské schopnosti a dovednosti. Ve čtenářsky orientované literární výchově se učitelé snaží nejen o dialog o knize, ale v první řadě o dialog s knihou. *Ani toto pojetí však nemůže rezignovat na poznávání literatury, ale bude vycházet z preferování čtenářské zkušenosti žáka jako zkušenosti tvořené více komplexním porozuměním textům než zkušenosti s metatexty souboru dat o literatuře. Nemůže se vzdát poznatků usnadňujících komunikaci, které v bezprostředním spojení s ní vejdou jako nová kvalita do čtenářské zkušenosti a budou se podílet na zvyšování čtenářské kompetence žáka.²*

Čtenářská kompetence je dána žakovou mentální vyspělostí, jeho čtenářskou schopností a životními zkušenostmi. Jedná se o žakovou celkovou připravenost k četbě. V procesu četby hrají důležitou roli následující faktory: čtenářova představivost, schopnost obrazotvornosti, ale i racionálního úsudku, dále pak čtenářské potřeby a zájmy. Podle Ladislavy Lederbuchové (1995) by se komunikačně pojatá literární výchova neměla vyhýbat tradičním didaktickým aktivitám, pokud je učitel využije v rozvoji a kultivaci četby žáka smysluplně. Preferovány však budou především čtenářské aktivity a metody práce, které

¹ HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008, s. 49.

² LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995, s. 20.

se k nim vážou (beseda o četbě, snaha o literární kritiku, referáty o přečtených textech apod.).³

V komunikačně pojaté literární výchově přestává být učitel garantem pravdy. Učitel vstupuje do role žákova partnera při četbě, je zde tím zkušenějším čtenářem, který je schopen poradit, motivovat žáky k četbě svým vlastním vyprávěním a sdělováním zážitků z četby, zároveň prostřednictvím četby žáka vychovávat. Učitel je zde proto, aby vyslechl, co žáci čtou a co je při četbě zaujalo, ale hlavně aby je při školní četbě a interpretaci vedl ke čtenářským zážitkům a k hlubšímu porozumění. Společně s žáky pak hledá důležité či podnětné významy textu. Pokud žák textu přisoudí určitý smysl, učitel ho respektuje. Cílem inovativně pojaté literární výchovy není vést žáka k jedinému možnému přečtení díla, avšak v případě, že se jedná o zjevnou dezinterpretaci textu, je na učiteli, aby takový čtenářský obsah argumentačně zpochybnil. Všechny dojmy a interpretace (i ty mylné) by měly být součástí diskuze a bližšího zkoumání. Učitel by se měl snažit zjistit, jak žák ke svému názoru dospěl a o co svá tvrzení opírá. Komunikačně pojatá literární výchova je tedy jednak komunikací žáka i učitele s literárním dílem/textem, jednak komunikací o díle.⁴

Jak již bylo výše zmíněno, tradiční výuka bývá spojována s frontální výukou a výkladem. V inovativním pojetí vzniká tendence nahrazovat tradiční metody jako je výklad novými, tvůrčími metodami. V současné době se objevují tendence zrušit frontální výuku jako přežitek. Ladislava Lederbuchová je zastáncem toho názoru, že by se komunikačně pojatá literární výchova neměla bránit tradičním didaktickým aktivitám. Jejich užívání je vítané, pokud je učitel schopen tyto aktivity využít ke kultivaci žákovy četby a interpretace. Východiskem i kritériem těchto aktivit by měla být četba žáka, ke které budou aktivity opět směřovány. Nutno podotknout, že komunikaci o díle, v níž je reflektována komunikace s dílem, nelze bez využití frontální výuky (metody řízeného čtení, reflektivního dialogu) provést. Opodstatněný je také výklad, pokud nebude nadužíván a bude uplatňován tak, aby

³ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995, s. 20.

⁴ Tamtéž, s. 17–18, 20–21.

informace jím zprostředkované pomohly žákům/čtenářům k pochopení smyslu díla (například výklad o významu cizích/zastaralých výrazů v textu).⁵

1.2 DIDAKTICKÁ A LITERÁRNĚVĚDNÁ INTERPRETACE

Dominantní metodou komunikačně pojaté literární výchovy by měla být četba a didaktická interpretace.

Převažující metodou práce s literárním textem by se měla stát interpretace (v adekvátní podobě), která přesune pozornost od toho, "co" literární dílo říká (tedy od ideového, respektive od jakkoli ideologického či obecně historizujícího výkladu), k tomu, "jak" literatura své obsahy sděluje. Jde tedy o interpretaci vlastností a kvalit zcela určitého textu – jeho naladění, charakteru prostředí, výstavby postav, kvality vztahů mezi nimi ap. Literární dílo pak může být žákem "objeveno" jako zvláštní a jedinečný jazykový artefakt a umělecká struktura.⁶

Svou pozornost od otázky "co" nepřesouváme ihned, nerezignujeme na ni, naopak od ní vycházíme. Žáci jsou vedeni pomocí otázek: *O čem jsi četl? Co tě v textu zaujalo nejvíce? Proč? Jak postava řeší situaci?* Je postupováno dle didaktických zásad od otázek základních, jednoduchých ke složitějším. Od fází percepce, apercepce směřujeme k interpretaci, konkretizaci.

Interpretace literárněvědná se zaměřuje na text jako neznámou veličinu a slouží poznávání textu v souladu s jeho smyslem a významovostí. Z hlediska sociálního aktualizuje hodnotící kritéria uměleckých, mravních, estetických a jiných dalších sociálních norem současných, ale i historických. Cílem literárněvědné interpretace je odkrýt umělecký komunikační kód textu, literární vědec se tedy zabývá dílem, vybraným jevem nebo motivem do hloubky a předpokládá se zde plná znalost předchozích interpretací díla.⁷

Zatímco literárněvědná interpretace za svůj cíl považuje odkrýtí uměleckého komunikačního kódu textu, didaktická interpretace, v souvislosti s navozením komunikační

⁵ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995, s. 20.

⁶ Tamtéž, s. 5.

⁷ Tamtéž, s. 10.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997, s. 7.

situace mezi textem a žákem a s modelováním specifických poznávacích procesů, za svůj cíl považuje rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v úrovni přiměřené žákově čtenářské kompetenci a odpovídající významově nejdůležitějším komunikačním výzvám textu.⁸

Didaktická interpretace se opírá o výsledky interpretace literárněvědné a využívá literárněteoretického, literárněkritického a literárněhistorického poznání textu jako relativně uzavřeného a platného. Primárně je zaměřena na žáka a na všestranný rozvoj. Snahou didaktické interpretace je ovlivňování čtenářovy responzní a percepční aktivity ve smyslu tvořivé recepce.⁹

Didaktická interpretace jako metoda školní literární výchovy by žáka měla vést k uvědomělé komunikaci s obsahovou nabídkou textu jako díla–věci i jako díla–znaku. Měla by adekvátně věku dítěte rozvíjet a kultivovat procesy četby ve všech fázích komunikace, tj. ve fázi percepce, apercepce, interpretace i konkretizace textu, jako procesy na sebe navazující, prostupující se a doplňující se.¹⁰

1.3 FÁZE RECEPCE UMĚLECKÉHO TEXTU

Četba je jako proces probíhající v čase tvořena dvěma stadii, a to percepcí a responzí. Aktivity percepční se vážou k přímému smyslovému vnímání textu. Při poslechu vnímáme zvukovou kvalitu jazyka textu, během hlasitého čtení se jedná o prolínání vizuálního vjemu grafémů s jeho auditivním vnímáním. Při tichém čtení je nejen vnímána vizuální podoba textu, ale zároveň se v mysli tvoří představa o zvukové podobě čteného textu. Následují responzní aktivity. *Čtenář už v průběhu čtení, ale především až po přečtení celku textu vřazuje nové zážitky do čtenářské zkušenosti a více či méně uvědoměle přestrukturovává její koncept v procesu hodnocení nově nabyté zkušenosti ve vztahu k jejímu prekonceptu. Responzní fáze funguje díky čtenářské paměti a schopnosti interpretace a reinterpretace čtenářského procesu a jeho výsledku v konkretizovaném obsahu čteného, resp. přečteného*

⁸ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995, s. 10–11.

⁹ Tamtéž, s. 10.

¹⁰ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997, s. 8.

*textu. Teoreticky vzato responze určitého textu je proces dlouhodobý, trvá spolu s přetvářející se čtenářskou pamětí, uchovávající vědomí o obsahu určitého textu.*¹¹

Ladislava Lederbuchová (2010) dělí percepci na dvě fáze. Na fázi vlastní percepce a apercepce, v níž se žák opírá o svou životní a čtenářskou zkušenost, smyslově názorné obrazy tvoří na základě první významové roviny textu, vytváří si svůj vnitřní film.

Responze má interpretační fázi. Čtenář v této fázi opětovně prožívá předchozí vjemy a hodnotí je v různých kontextech. Jedná se o kontext literární, společenský a kulturní, ale také o kontext vlastní zkušenosti, na jehož pozadí vznikají čtenářské prekoncepty. Interpretační fáze vede k *porozumění významové výstavbě textu jako umělecké znakové struktury organizované autorskou záměrností (v různé míře, v závislosti na úrovni čtenářské kompetence).*¹²

1.3.1 FÁZE PERCEPCE

V percepční fázi komunikuje čtenář se zvukovou a grafickou stránkou jazyka. Z jazykového výrazu čtenář zatím vnímá jen denotační složku významu, odkazující k určitým reáliím, například k duchovním, materiálním či fantazijním. Funkce jazyka čtenář chápe pouze jako praktické, upřednostňuje funkci prostě pojmenovavací/zobrazovací. Žák přistupuje k četbě uměleckého textu tak, že rozluští a přečte denotáty významů slov, díky kterým je schopen o nich komunikovat vně textu. Pubescentní čtenář zaměřuje svou pozornost k lexikálnímu, tj. denotativnímu významu slova. Čtenář si může na samém počátku četby povšimnout nějaké estetické zvláštnosti textu, bez didaktické pomoci učitele se ale vrací zpět k významům základním.¹³

Estetická funkce jazyka by měla být žákovi náležitě představována, a to užitím takových aktivit, díky kterým bude žák vnímat zvukové uspořádání textu a estetické významy jeho

¹¹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 149.

¹² Tamtéž, s. 149–150.

¹³ Tamtéž, s. 151.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997, s. 7.

zvukové výstavby citlivěji, a to především u básnických textů. Auditivní citlivost je nezbytná pro komunikaci se zvukovou stránkou jazyka a její zúročení v estetickém zážitku.¹⁴

Tříbení a zdokonalování auditivní citlivosti může učitel podpořit výběrem vhodných textů k poslechu. *Měly by být po zvukové stránce výjimečné (básně, rytmizovaná próza), ale didaktický záměr lze sledovat i u textů s výrazným zvukovým efektem na malé ploše, např. s onomatopoickým obrazem, figurami opakovacími, hláskovou instrumentací v různých funkcích... Zamýšlí-li učitel interpretovat zvukovou stránku textu, je nutné, aby text žáci vnímali nejdříve poslechem, v průběhu interpretace opakovaně – v kombinaci s vlastním hlasitým čtením, ale i se čtením tichým, které, po upozornění učitelem, by mělo být vnímáno a prožíváno uvědoměle jako auditivní představy o zvuku slov, vět, veršů a celých zvukových struktur. K didaktickým hrám se zvukovou stránkou slov vybízí řada básní s hláskovou instrumentací (zvukosledem) nebo onomatopoií (zvukomalbou). Smyslem této interpretační práce je dovést žáka k uvědomělé komunikaci se zvukovou stránkou textu jako s jeho specifickou významovostí, která je pro významy recipovaného celku (zvláště básnického) podstatná, neboť expresivitou zvuků provokuje emocionální komunikaci probíhající relativně samostatně, komplementárně však působící i na komunikaci se sémantikou lexika (srov. Mukařovský 1985).¹⁵*

Zvukové uspořádání textu je vnímáno vždy společně s lexikálními významy slovní zásoby, fáze percepce je úzce spjata s fází apercepční, která na ni navazuje.

1.3.2 FÁZE APERCEPCE

Ve fázi apercepce čtenář utváří ve svém reálném obsahu četby imaginativní rovinu významů (srov. Mukařovský, 1971b; Miko, 1989b) – na základě porozumění denotační složce významů slov si díky své smyslové i jiné životní a čtenářské zkušenosti a představivosti dokáže v duchu modelovat obraz reálií, k nimž denotáty odkazují, a vytváří si v procesu jejich neustálého estetického přehodnocování jakýsi vlastní film pro svůj vnitřní zrak i ostatní smysly.¹⁶

¹⁴ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 151–152.

¹⁵ Tamtéž, s. 152–153.

¹⁶ Tamtéž, s. 178.

Každý takový vnitřní film je naprosto individuální a originální. Naše představy o světě jsou odlišné, pro emocionální prožívání textu a komunikaci s ním je důležitá určitá míra představivosti a obrazotvornosti. Pubescentní čtenář je s ohledem na svůj věk vybaven omezenou znalostí historických souvislostí a kontextu, omezenými životními zkušenostmi, odlišným hodnotovým systémem a vnímá pouze přítomnost a blízkou budoucnost. Žák bývá často limitován také malou čtenářskou zkušeností. Úkolem učitele je brát tyto skutečnosti v potaz při četbě textu a počítat s tím, že se bude imaginativní obsah četby žáka lišit od imaginativního obsahu dospělého. Současný pubescentní čtenář si zvláště při četbě textů s historickou tematikou nebo textů současnému čtenáři jakkoli vzdálených dotváří svůj obraz za pomoci fantazie, a to mnohdy i za cenu dezinterpretace a sémantického omylu.¹⁷

S apercepční fází souvisí i vysvětlování cizích, pro žáka neznámých slov. Ladislava Lederbuchová (2010) zvolila ve své publikaci pro vysvětlení této problematiky slovo kaftan. *Např. žák nebude vědět, co znamená slovo kaftan. Z kontextových významových souvislostí si jistě bude schopn dovodit, že jde o kabát. Ze slovníku cizích slov se dále může dovědět, že jde o orientální dlouhý volný plášť (Klimeš, 1983). Může si tedy představit dlouhý volný plášť jakých jsou dnes plné ulice a výklady obchodů a jaké se (podle žákovy dedukce) pravděpodobně nosí i v Orientě. Má však představu kaftanu?*¹⁸

Pro dospělého čtenáře může být slovníkový výklad srozumitelný. Pubescentnímu čtenáři však tato definice nenabízí dostatek informací pro to, aby si vytvořil adekvátní představu kabátu. Je na učiteli, aby rozhodl, zda a jak moc jsou právě toto slovo a jeho denotační složka nezbytné pro vytvoření adekvátní představy, případně zda není toto slovo užitečnější ve svých konotacích. Ladislava Lederbuchová (2010) zdůrazňuje především expresivní zvukovou podobu slova kaftan, jeho cizost a podotýká, že je pravděpodobně pro daný obsah expresivní zvuková podoba slova podstatnější než slovní spojení *dlouhý orientální plášť* (tedy v případě, že učitel neumístí tento významový rozdíl do centra estetického zájmu žáka).¹⁹

¹⁷ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 178–180.

¹⁸ Tamtéž, s. 180.

¹⁹ Tamtéž, s. 180–181.

Jako další příklad možných dezinterpretací z důvodu mylného výkladu cizího nebo neznámého slova uvádí Ladislava Lederbuchová (2010) slovo divá. Odkazuje na dílo Boženy Němcové *Divá Bára*, totožné slovo však lze nalézt i v díle Karla Jaromíra Erbena v baladě *Polednice (malá, hnědá, tváře divé)*. Problém vznikl u náctiletých čtenářů především nedbalou četbou, kdy ačkoli byla Bára Boženou Němcovou líčena jako čistotná, upravená a hezká, čtenáři si ji představovali jako bláznivou, špinavou a ošklivou. Došlo zde k neporozumění slovu *divá* – *žáci místo významů kouzelná, nadpřirozená, divuplná, podivuhodná (v povídce se tradovalo, že v okamžiku narození děvčátka byla přítomna záhadná žena s nadpřirozenými schopnostmi (divoženka), která mu dala do vínku všechny zvláštnosti, které ho odlišovaly od ostatních dětí z vesnice) dosadili význam podobně znějícího slova – divoká*. Tento omyl vedl žáky k chybnému úsudku, postava na ně působila záporně, přáli jí její trest.²⁰

*Didaktickou interpretací rozvíjející komunikaci žáka v apercepční fázi četby syžetového textu se učitel snaží usouvztažňováním a reflexí představ a fantazijních obrazů imaginativní roviny obsahu textu vést žáka k uchopení významovosti horizontální roviny textu v jeho znakové potenci, tzn. s možnými interpretačními přesahy do denotační oblasti znakové struktury textu.*²¹

1.3.3 FÁZE INTERPRETACE

Všechny poznatky a výsledky didaktické interpretace z obou předchozích fází (významy přisouzené grafické a zvukové podobě textu ve fázi percepční, i významy, které si čtenář uvědomil během fáze apercepční) jsou zúročovány právě ve fázi interpretace.

Ve školní výuce není reálné, především z časových důvodů, aby byl každý umělecký text interpretován natolik důsledně, že při práci s ním by byly do hloubky rozvíjeny všechny čtenářské fáze komunikace. Učitel se na základě zásad didaktické interpretace rozhodne, které z významů textu budou blíže interpretovány a dostanou ve vyučovací hodině prostor.²²

²⁰ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 179.

²¹Tamtéž, s. 192.

²²Tamtéž.

Úkolem pubescentního čtenáře je zobecnit významovost obrazu textu do obecně platných významů. *Je-li dobře rozvíjena nad textem jeho představivost a fantazie (tzn. ve smyslu sémantického gesta textu), pak je schopen konkrétní významy transformovat do obecnějších poloh, aniž k tomu nadále text vůbec potřebuje.*²³ Tato schopnost je velmi důležitým východiskem pro vlastně interpretační aktivity.

Pro potřebu interpretace na základní škole je nutné poskytnout žákovi důležité informace týkající se pozadí uměleckého textu, bez nichž by pro něj nebylo možné textu správně porozumět. Týká se to především norem společenského styku nebo politické situace. *Zde především je nutné dbát na výběr denotačně-konotačních vztahů ve významové výstavbě textu pro interpretaci, na permanentní hodnocení textu verbálním i neverbálním projevem a na kreativnost komunikace, v níž se v této fázi budou více uplatňovat i žákovy vědomosti o literatuře, zvláště o některých kvalitách uměleckého jazyka, žánrových výrazových formách, žánrech a jejich tematicce.*²⁴

Pro žáka i učitele je fáze interpretace velice obtížná a náročná, vyžaduje dovednost funkčně využít velké množství znalostí o literatuře i o dalších kontextech, jichž je hodnocený umělecký text součástí.

1.3.4 FÁZE KONKRETIZACE

Konkretizační fáze recepce žáka je dlouhodobou záležitostí. Je rozvíjena žákova/čtenářova schopnost propojovat umělecký text se svým životem, nalézt v literatuře partnera při řešení problémů v soukromém životě. Konkretizační aktivity lze ve škole rozvíjet různými úkoly. *Účinnými konkretizačními aktivitami jsou výrazné čtení a dramatizace, ale i úkoly vážící se tvořivým způsobem k rozvoji představivosti a fantazie, které slouží rozvoji apercepčních dovedností, ale i konkretizační fázi recepce, neboť žák nalézá smysl komunikace v komunikaci samé – ve svém tvořivém přístupu k textu, který ho v procesu i výsledku esteticky uspokojuje, a to je pro rozvoj čtenářství pubescenta rozhodující.*²⁵

²³ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 193.

²⁴ Tamtéž.

²⁵ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997, s. 112.

Didaktická interpretace provokuje konkretizační aktivity průběžně. Ve fázi apercepční a interpretační pokládáme žákovi otázky – *Souhlasíš s tím, jak postava vyřešila situaci? Jak bys ji řešil/a ty? Co bys naší postavě poradil/a?* Na interpretační fázi recepce navazujeme produkčními aktivitami. *Např. při uplatnění didaktické substituce v pracovním přetvoření textu, kdy žáci kreativním způsobem vyjadřují své porozumění textu a zároveň se dobírají jeho smyslu ve vlastním tvořivém zásahu do něj (sem patří např. reprodukce textu spojená s produktivní kreací, variování, tvůrčí psaní – např. v úkolu „Prožíval bys daný motiv stejně, anebo jinak, po svém? Vyjádři téma uvedeného líčení jako svůj vlastní subjektivní popis.“).*²⁶

Mezi další zajímavé a účinné aktivity rozvíjející konkretizační fázi recepce uměleckého textu patří výrazné čtení či četba v roli (žáci si mohou vyzkoušet, jak působí změna hlasu, případně hlasitost na konečné vyznění ukázky). Velmi důležitou aktivitou je subjektivní kritické hodnocení textu, které může být provedeno jak písemnou formou do čtenářského deníku nebo sešitu, tak ústně před třídou. Tuto aktivitu lze ozvláštnit tím, že necháme žáky, aby své kritické hodnocení stylizovali jako dopis konkrétní postavě nebo autorovi textu. Žák je veden k přemýšlení o tom, co je v díle důležité, učí se hovořit o svém postoji, prohlubuje svůj přístup k další četbě.²⁷

Jak již bylo výše zmíněno, fáze konkretizace je proces dlouhodobý, může se dostavit až po delší době od prvního přečtení textu. Žák/čtenář se může dostat do určité životní situace, ve které se mu na základě jeho vlastních zkušeností vybaví spojitost s dílem. Text tak pro čtenáře dostává jiný rozměr a smysl, ačkoli se nejedná o návod na to, jak situaci řešit, pouze o podněcování ke snaze nalézt způsob, jak tuto situaci prožít a nalézat možnosti řešení.²⁸

1.4 UČIVO V KOMUNIKAČNĚ POJATÉ LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

Učivo vzniká zpracováním obsahů představujících různé oblasti kultury (vědy a techniky, umění, činností a hodnot) do školního vzdělání, tj. do učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu. V tomto smyslu se hovoří o didaktické transformaci. Tato

²⁶ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 202.

²⁷ Tamtéž.

²⁸ Tamtéž.

*didaktická transformace se týká všech prvků vzdělání, tedy jak složky poznatkové a dovednostní, tak oblasti hodnotových vztahů, myšlenkových operací i vlastností člověka.*²⁹

Součástí didaktické transformace je určité přetváření obsahů vědy, techniky a dalších oborů do vyučovacího procesu, není možné, aby se obsahy v nezměněné podobě do učiva pouze přenesly. Při didaktické transformaci je uplatňována kategorie cílů, k nimž se obsah vztahuje, dále pak hledisko žáka, jeho věkové zvláštnosti. Je uvažováno o tom, jaký smysl pro žáka učivo má a jakou roli hraje v jeho současném i budoucím životě. Podstatnou úlohu zde zastává i učitel, který by měl sám chápat podstatu učiva a měl by být schopen ho žákům zprostředkovat.³⁰

V RVP ZV a RVP G lze nalézt klíčové kompetence, které vyjadřují formativní učivo. Klíčové kompetence jsou formulované obecně tak, aby je bylo možné uplatnit napříč různými předměty. Je zapotřebí fundovaného učitele, aby v nich našel potenciál a využil je pro svůj předmět. Prostřednictvím četby žák poznává literární druhy a žánry, četba a didaktická interpretace tvoří komunikační složku učiva.³¹

Dle tradičního dělení má učivo tři složky – naukovou (poznatkovou, vědomostní), komunikační (komunikační a interpretační dovednosti žáka), formativní (jeho přesvědčení, postoje a zájmy). Každá složka je propojena s ostatními složkami, vytváří složitou strukturu, proto se spíše než o jednotlivých složkách obsahu učiva hovoří o cílových kompetencích žáka.³²

1.4.1 SLOŽKA NAUKOVÁ

V mnoha předmětech tvoří složka nauková (poznatková, vědomostní) důležitou součást učiva. Vědomosti, které žák získá ve škole, by měl umět použít i v situacích mimo školní prostředí, měl by být schopen je aplikovat v oblastech vlastního života. Schopnost přenést znalosti a poznatky do nových situací vyžaduje nejen zapamatování vědomostí, ale také jejich osvojení, tedy pochopení jejich struktury. Žák by měl být schopen prostřednictvím

²⁹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, Pedagogika (Prague, Czech Republic), 1999, s. 71.

³⁰ Tamtéž.

³¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2017. [online] Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

³² KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 126.

pojmu zobecnit fakta (přejít od konkrétního k pojmovému myšlení) a vysvětlit vztahy mezi nimi s využitím generalizace nebo zákonů.³³

Žák získává potřebná fakta prostřednictvím pozorování, dotazů, experimentování. Pojem fakta nejsou vyjadřována pouze naučená data a letopočty nebo definice, důležitou skupinu fakt tvoří identifikace, a to především zrakové (například když žák přiřazuje k obrázku název). Stejně tak je tomu u zvukových a dalších smyslových vjemů. Fakta dávají pojmům konkrétní obsah, a jsou to právě pojmy, díky kterým lze uvažovat o jednotlivých dílčích faktech najednou (zobecnění podstatného, odklon od nepodstatného, co známého nám připomíná nová situace apod.). Proto je pro žáky důležité, aby se naučili pojmově myslet.³⁴

Poznátky o literatuře (didaktický výběr literárně-teoretických a literárně-historických, resp. literárně-kritických poznatků) jsou ve služebné funkci rozvoje a kultivace žákova čtenářství, tedy slouží zvyšování jeho čtenářské kompetence, slouží komunikační složce učiva. V tomto smyslu jsou pro proces literární výchovy nezbytné, nelze jejich utváření a fungování v komunikačním užití podceňovat, neboť žákovi slouží jako nástroj k porozumění textu a k poznávání vlastní komunikační situace – k pojmové reflexi zážitku a soudu o literatuře a jejím čtenářském účinu.³⁵

Poznátky jsou utvářeny vlastní žakovou komunikací s textem, ta je didakticky připravena a usměrňována. Žakovy poznátky a vědomosti (týkající se především poetiky textu) jsou poznamenávány žakovými čtenářskými zkušenostmi, které se četbou dalších textů obsahujících dané jevy poetiky aktualizují. Čtenář si četbu spojuje se svými zážitky a nalézá cestu nejen k literárním a uměleckým hodnotám, ale i k hodnotám životním. Jak již bylo zmíněno výše, v moderní literární výchově se žák neučí pouze o literatuře, nedílnou součástí výuky je text, díky němuž poznává žák literaturu vlastním čtením.³⁶

1.4.2 SLOŽKA KOMUNIKAČNÍ

Složka komunikační (dovednostní) zahrnuje vědomosti, poznátky a operace s nimi. Dovednosti jsou složité a různorodé. Lze rozlišit dovednosti pracovní, které žák potřebuje

³³ KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 126.

³⁴ Tamtéž, s. 127–128.

³⁵ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 16.

³⁶ Tamtéž, s. 17.

k úspěšnému splnění úkolu, dovednosti sociální komunikace a jednání, v nichž žák projevuje své schopnosti komunikovat s ostatními, dovednosti spolupráce a organizace.³⁷

*Četba určitého textu a její reflexe učí žáka především číst právě ten text, učí ho esteticky vnímat, prožívat a hodnotit právě tu určitou báseň nebo povídku v její jedinečnosti, učí ho rozumět významům nejen reprezentativních rysů textu a jeho významových kontextů, ale esteticko-funkční významovosti jako komplexu všech potenciálních významů právě toho určitého textu jako uměleckého originálu. Literární text ve školní komunikaci je také ve službě sobě samému jako originálnímu textu uměleckému, který má schopnost v žákovi vyvolat jedinečný estetický dojem a zážitek a prezentovat se jako umělecké dílo.*³⁸

Čtenář by měl být před zahájením četby informován, že se chystá číst text patřící do umělecké literatury, do fikčního světa. Před četbou a během ní jsou žákem utvářeny vlastní čtenářské aktivity tak, aby byla uspokojena jeho čtenářská potřeba. Dětský čtenář se komunikaci s textem teprve učí, jeho invence a kreativita je však často výraznější než u dospělého čtenáře. Žákovi by měl být poskytnut dostatečný prostor pro vytvoření subjektivní čtenářské sebereflexe, od ní následně vycházejí další komunikační kroky. Žák aktem četby přezkoumává své představy o obsahu textu, konfrontuje svou dosavadní estetickou zkušenost se zkušeností budoucí. Smyslem procesu četby není plné přijetí autorova záměru, ale aktivní komunikace s textem a jeho významy, kterým žák přisuzuje smysl podle své vlastní čtenářské záměrnosti, a zároveň zůstává otevřený záměrnosti autorské. Kvalitu textu bude čtenář přijímat především na základě své získané čtenářské zkušenosti, vědomostem o literatuře (o autorovi, období, žánru apod.).³⁹

1.4.3 SLOŽKA FORMATIVNÍ

Složka formativní zahrnuje hodnoty a postoje důležité při formování osobnosti člověka, jeho potřeby, zájmy. Vyjadřují vztah člověka k sobě, ke společnosti a k přírodě. Součástí formativní složky je i svědomí, sebehodnocení a schopnost vyhodnotit situaci. Hodnoty jsou

³⁷ KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 129.

³⁸ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 39.

³⁹ Tamtéž, s. 39–41, 57.

spjaty s vlastnostmi, mezi které patří například schopnost soustředit se, vytrvalost, hodnotová orientace, píle a další.⁴⁰

Úkolem literární výchovy je v tomto případě na základě žákovy komunikace s textem utvářet estetický hodnotící postoj žáka ve vztahu k uměleckým hodnotám vybraných literárních látek.⁴¹

Formování žákovy osobnosti není otázkou několika hodin literární výchovy. Proces výchovy žáka prostřednictvím četby je dlouhodobý proces a cesta vede především přes vlastní čtenářskou aktivitu a zkušenosti. Pokud žák není schopen číst krásnou literaturu, není možné, aby v literatuře našel uměleckou hodnotu.⁴²

⁴⁰ KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 130.

⁴¹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 25.

⁴² Tamtéž, s. 12.

2. BALADA JAKO ŽÁNŘ

2.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁNŘU BALADY

Termín balada byl pravděpodobně odvozen od románského slova ballare, což znamená tančit. Etymologie tohoto slova je spojena, dle některých badatelů, také s keltským slovem qwaelawd, které označovalo anglickou epickou píseň ve 14. století. V Itálii a Provensálsku v dobách raného středověku označovalo slovo balada v rozporu s dnešním výkladem lidové taneční písně milostného charakteru, ze kterých se posléze v románských zemích vyvinula balada francouzská (též nazývána villonská) a balada italská, baleta. Francouzskou baladu proslavil renesanční básník Francois Villon, ve Francii byla pěstována během 13.–17. století. Mezi její české představitele lze zařadit Jaroslava Vrchlického, Jiřího Mahena nebo Vítězslava Nezvala (52 hořkých balad věčného studenta Roberta Davida). Co se týče balady italské, jejími hlavními představiteli byli středověcí italští lyrici, především Dante Alighieri a Francesco Petrarca. Italská balada má 14 veršů, které jsou rozděleny do čtyřveršové a desetiveršové strofy.⁴³

Z existence francouzských a italských balad lze vyzdvihnout dva druhy písní, které byly jako balady označovány. Jsou jimi středověké taneční písně s určitými formálními znaky a epické básně rozšířené v Evropě za dob romantismu, pro které však začalo být názvu balada užíváno až od 18. století. V 18. století se totiž začala šířit nová epická lidová píseň, jejíž kořeny sahají do Anglie a Skotska. Právě tato píseň se nejvíce blíží dnešnímu pojetí názvu balada. Tento druh balady je v Evropě nejrozšířenější, v nerománských zemích literární terminologie dokonce označuje termínem balada pouze tento anglicko-skotský typ.⁴⁴

Do tohoto žánru patří jak balada lidová, tak balada umělá, T. Percy i W. Scott byli sami nejen sběrateli, ale zároveň také výbornými přepracovateli lidových balad. Stáří anglicko-skotských lidových balad lze těžko odhadnout, protože vývoj nesměřoval vždy od jednoduššího tvaru k tvaru složitějšímu. Dobou rozkvětu anglicko-skotské balady bylo však XVI. stol. Stejně tak jako je obtížné určit stáří balad, které čerpají nejen z národního, nýbrž i ze společenského světového látkového bohatství epiky, je obtížné také odlišit lidovou

⁴³ VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie. 2. rozš. vyd.* Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 40.

⁴⁴ BECHYŇOVÁ, Věnceslava In: KREJČÍ, Karel, ed. *Příspěvky k morfologii a sémantice literárněvědných termínů.* Praha: Ústav pro českou a světovou literaturu ČSAV, 1974, s. 134. Literárněvědné práce.

*baladu od balady umělé nebo oddělit pozdější umělý nános a znaky literárního přepracování v baladě lidové.*⁴⁵

Mezi balady anglicko-skotského typu lze zařadit historické balady, tzv. Border Ballads, což jsou balady o bojích v pohraničí, balady zbojnické (Robin Hood), ale také o zločincích nebo nadpřirozených jevech a bytostech (především o duchách).⁴⁶

Skotská balada obsahovala nápěv a byla zpívána za doprovodu harfy potulnými lidovými pěvci a skladateli, kterým se říkalo minstrelové. Po vzoru Anglie se termín balada rozšířil i do germánských oblastí (balady o Nibelunzích), kde došlo k propojení balady s germánskou hrdinskou písní.⁴⁷

Ve spoustě balad s formou dialogu je možné nalézt prvky související s dramatem. Na dramatickosti balady mají podíl začátky balad, konkrétní popisy scény i kondenzace děje završená překvapivými zvraty a nečekaným rozuzlením. *Lyrický „smysl“ balad se nejčastěji vyjadřuje zprostředkovaně, a to konfrontací faktů a syžetovým paralelismem, založeným na významové paralele nebo kontrastu a neprovázeným výkladem vypravěčovým. Zřídka se projevují znaky lyriky v přírodních popisech a projevech citové účasti na ději.*⁴⁸

Pro balady je charakteristické také časté opakování, a to veršových skupin, celých veršů a jejich částí, nebo jednotlivých slov. Básnické přívlastky (epiteta) jsou prosté, metafory jednoduché. Častými tématy balad bývají války a jiné tragické události, zločiny i milostné tragédie a stejně, jako je tomu u lidových pohádek a pověstí, i v baladách lze nalézt tematiku setkání člověka se záhrobím a nadpřirozenými bytostmi nebo poznání magické síly přírody. V západoslovanských baladách převládá téma sirotků, smrti dítěte, tragické lásky milenců, vraždy milence nebo milenky. České a slovenské historické balady se věnují tureckým vpádům, v těch slovenských dostává prostor postava Jánošíka.⁴⁹

Poněvadž mají balady vesměs tematiku, která se může vyskytovat i v jiných žánrech, necharakterizuje je do té míry tematika jako specifický vyprávěcí způsob, který je v nejnovější době často zkoumán. Balady stírají všechno individuální a zvláštní a směřují

⁴⁵ BECHYŇOVÁ, Věnceslava In: KREJČÍ, Karel, ed. *Příspěvky k morfologii a sémantice literárněvědných termínů*. Praha: Ústav pro českou a světovou literaturu ČSAV, 1974, s. 135. Literárněvědné práce.

⁴⁶ Tamtéž.

⁴⁷ Tamtéž, s. 134–135.

⁴⁸ Tamtéž, s. 136.

⁴⁹ Tamtéž, s. 137, 153.

k zobecnění příběhu, vyhýbají se místnímu i časovému určení děje, nezaznamenávají osobní zvláštnosti lidí a uchylují se k typickým motivům a scénám. Dokonce i jména hrdinů a hrdinek často nahrazují jen označením jejich stavu.⁵⁰

2.1.1. BALADA LIDOVÁ

Lidová balada byla původně zpívána a měla charakter vyprávění úryvkovitého, nebo plynulého. Objevovala se zde tendence soustředit se pouze na hlavní rysy, k podrobnějšímu popisu u lidové balady nedocházelo, z čehož vyplývala určitá nejasnost a tajuplnost, lze hovořit také o jakýchsi baladických náladách a tónech.⁵¹

Jako první v českém kontextu baladu definoval Josef Jungmann ve svém díle *Slovesnost* (1820). Ten navrhl odlišit ji od romance a samotnou baladu charakterizoval jako „fantastickou romanci“, tedy jako „fantastickou báseň lyricko-epickou“. Jako podstatný rozdíl uvádí právě fantastično, které nalézáme pouze v baladě, nikoli v romanci.⁵²

Balada jako žánr vstupuje do literatury již koncem 18. století, její prameny nacházíme v lidové tvořivosti a folklóru ale ještě dříve. Za první doloženou báseň, píseň s baladickými rysy, je považována *Píseň o Štemberkovi* ze 14. století, nalezena ve schwarzenberském archivu někdy před rokem 1827 Františkem Palackým. Již František Palacký označil *Píseň o Štemberkovi* za baladu, za pravdu mu dal následně Arne Novák (*Přehledné dějiny literatury české, Olomouc 1936, s. 40*) i Josef Hrabák (*Dějiny české literatury i, Praha 1959, s. 142*), který ji označil za baladickou píseň.⁵³

Píseň o Štemberkovi je o důvěře šlechtice Štemberka a proradnosti mělnických měšťanů, kteří ho zavraždí. Dochází zde k častému opakování veršů a substantiva viera, které se zde objevuje hned ve dvou významech (čestné slovo a novodobý význam víra), objevuje se i dialog.⁵⁴

⁵⁰ BECHYŇOVÁ, Věnceslava In: KREJČÍ, Karel, ed. *Příspěvky k morfologii a sémantice literárněvědných termínů*. Praha: Ústav pro českou a světovou literaturu ČSAV, 1974, s. 138. Literárněvědné práce.

⁵¹ Tamtéž, s. 136.

⁵² MACURA, V.: *Balada*, in Hodrová, D., Zeman, M. (eds.), *Poetika české meziválečné literatury*, Praha, Československý spisovatel 1987, s. 14.

⁵³ VŠETIČKA, František. *Kompozice písně o Štemberkovi: Zdeňku Přikrylovi*. In: *Listy filologické*. Roč. 98, Čís. 1 (1975), s. 14. [online]

Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/23459144?seq=1>.

⁵⁴ Tamtéž, s. 14–15.

Mezi další příklady lidové balady lze zařadit například *Sestra travička* nebo *Osiřelo dítě* (otisknuto též pod názvem *Sirotek*). Pro baladu *Osiřelo dítě* je příznačný pochmurný děj – sirotek je týrán macechou a touží po své vlastní matce, která si pro něj přijde, což znamená, že dítě zemřelo. Děj je úsečný, plyne rychle vpřed, prosazuje se zde dialog, do děje zasáhne nadpřirozená bytost (mrtvá matka). V baladě dochází ke skokům v ději, spousta věcí není řečena (jak dítě osiřelo nebo čím se živil jeho otec, nevíme nic ani o vzezření postav), děj je omezen na co nejmenší prostor. Závěr je tragický, dochází zde však ke smíření a pochopení – zemřelo dítě, ale už netrpí, je vysvobozeno.⁵⁵

Jako další příklad zmiňuje Josef Hrabák baladu *Ženich umrlec*. Matka brání dceři ve sňatku s jejím milým. Ten odejde do světa se slibem, že se za rok vrátí a vezmou se. Matka ale dceru provdá za jiného, milý zemře žalem. Dcera milého prosí, aby se vrátil. Mrtvý milý přijede a vezme si svou milou s sebou na hřbitov – dívka umírá žalem. V obou baladách se setkáváme s motivem smrti. Dívka i osiřelé dítě v předchozí baladě volají své milé mrtvé, kteří si pro ně přijdou. Ačkoli dívka porušila slib, který dala svému milému, není to ona, kdo nese vinu, byla provdána proti své vůli a na svého milého nikdy nezapomněla.⁵⁶

Pro obě balady je stěžejní tragická volba, ve které jsou pouze dvě možnosti – trpět svůj osud, nebo zemřít. Proč nebyli v baladách potrestáni skuteční viníci? Lidová balada se nezabývala trestem pozemským, protože by byl za takové provinění trestem nedostačujícím. Viníci by měli být podle lidové víry potrestáni až po smrti, příchodem do pekla.⁵⁷

2.1.2. BALADA UMĚLÁ

*Vývoj balady umělé u Slovanů byl předznamenán jejich rozdílnou lidovou epikou, poněkud rozdílnou lidovou baladikou a různým stupněm rozšíření žánrů příbuzných baladě v jednotlivých slovanských literaturách. Balada má ve všech slovanských literaturách rozkvět za romantismu, ale v západoslovanských literaturách, které neměly lidový epos, je její místo v literatuře významnější. i v oblasti slovanských literatur navazuje na rozličné žánry a v dalším vývoji literatur jednotlivých slovanských zemí má rozdílný osud.*⁵⁸

⁵⁵ HRABÁK, Josef. *Úvahy o literatuře*. Praha: Československý spisovatel, 1983, s. 104–105. Kritické rozhledy.

⁵⁶ Tamtéž, s. 105–106.

⁵⁷ Tamtéž, s. 106.

⁵⁸ BECHYŇOVÁ, Věnceslava In: KREJČÍ, Karel, ed. *Příspěvky k morfologii a sémantice literárněvědných termínů*. Praha: Ústav pro českou a světovou literaturu ČSAV, 1974, s. 154. Literárněvědné práce

České umělé balady se poprvé objevují v almanachu Antonína Jaroslava Puchmajera *Sebrání básní a zpěvů* (1795). Almanach z velké části obsahoval překlady a adaptace balad německého spisovatele Gottfrieda Augusta Bürgera, svou původní baladou přispěl Šebestián Hněvkovský, který se inspiroval kramářskou písní a publikoval baladu s názvem *Vyšehradský sloup aneb Podivná historie o sedláku, jak od čerta oklamán byl; item kterak týž čert z Říma sloup ukradv od sv. Petra potrestán byl. Pověst o kameni na Vyšehradě zpěvná*. Hněvkovský následně publikoval několik dalších balad, mezi nimi i známou baladu *Vnislav a Běla*, a to až do konce 90. let. Ve 20. letech 19. století se balada v Čechách plně rozšířila, byly překládány balady Bürgera a Goetheho, Josef Jungmann přeložil a ve svém díle *Slovesnost* uveřejnil Goethova *Čarodějnického učně*. Od 30. let začala být překládána díla polských baladiků, mezi nejznámější lze zařadit Adama Mickiewicze. Nejvýraznější baladou té doby však byla balada *Toman a lesní panna* ze sbírky *Ohlas písní českých* od Františka Ladislava Čelakovského.⁵⁹

Hlavními představiteli 40. let byli Josef Jaroslav Kalina (balady psal i překládal) a Jiří Langer, který se svou tvorbou přibližoval baladě lyrické. V roce 1853 vydává svůj soubor balad s názvem *Kytice* Karel Jaromír Erben, jemuž bude v této práci věnován větší prostor.⁶⁰

⁵⁹ BECHYŇOVÁ, Věnceslava In: KREJČÍ, Karel, ed. *Příspěvky k morfologii a sémantice literárněvědných termínů*. Praha: Ústav pro českou a světovou literaturu ČSAV, 1974, s. 154–155. Literárněvědné práce.

⁶⁰ Tamtéž, s. 155.

3. KAREL JAROMÍR ERBEN

Karel Jaromír Erben se narodil do ševcovské rodiny 7. listopadu 1811 v Miletíně. Jeho strýc i dědeček z matčiny strany působili jako učitelé na miletínské škole, oba milovali hudbu, dědeček zvládal navíc funkci varhaníka a městského písaře. Po nich zřejmě zdědil Karel Jaromír Erben svou lásku k minulosti a písemnictví, odmalička projevoval nadání pro hudbu a zpěv, od dědečka a strýce se naučil hrát na klavír.⁶¹

Karel Jaromír Erben byl od dětství náchylný na souchotiny, trápila ho slabá tělesná konstrukce, proto nebylo ani pomýšlení, že by se mohl věnovat nějakému řemeslu. Během studií si přivydělával hudbou, když dával soukromé hodiny v měšťanských rodinách. Při sběru lidových písní se nesoustřeďoval pouze na texty, zajímaly ho také nápěvy. Karel Jaromír Erben vystudoval hradecké gymnázium, kde se začal učit německy. Němčina mu natolik přirostla k srdci, že i své první verše psal v němčině. Mezi jeho profesory byli Václav Kliment Klicpera a bajkář Josef Chmela, kteří ale nesměli o češtině, české literatuře nebo o českých dějinách vykládat. K češtině přivedl Karla Jaromíra Erbena jeho spolužák Jan Lhota, který při Erbenově předčítání jeho německé tvorby poznamenal, že se k Čechovi německé básnění nehodí.⁶²

Během studií na vysoké škole se Karel Jaromír Erben spřátelil se skupinou studentů kolem Karla Hynka Máchy, začala se tak u nás formovat nová generace literárního romantismu. Karel Jaromír Erben byl k sobě a ke svému dílu velmi kritický, stále se hledal, spousta jeho počinů zůstala v rukopisech a zápisnicích pouze v podobě zlomků. Erbenovy lyrické prvotiny *Tulák*, *Žezulka* byly ovlivněny tradicí obrozenecké poezie (A. J. Puchmajer, V. Hanka, F. L. Čelakovský a další). Několik básní věnoval své lásce Barboře Mečířové, ty ale nebyly nikdy zveřejněny.⁶³

Již Erbenovy první baladické pokusy byly přijaty s nadšením. První z nich složil roku 1833, byla nazvána *Smolný var* a pojednávala o tragickém příběhu matky. Ta varuje svého malého syna, aby se nepřibližoval ke kotli s vařící smolovinou, a dá mu červené jablko na hraní. Chlapec neuposlechne a jde se podívat ke kotli. Kotel praskne a smolovina se vylije. Matka

⁶¹ DOLANSKÝ, Julius. *Karel Jaromír Erben: studie s ukázkami z díla*. Praha: Melantrich, 1970, s. 9–12. Odkazy pokrokových osobností naší minulosti (Melantrich).

⁶² Tamtéž, s. 13–17.

⁶³ Tamtéž, s. 22–27.

si spálí ruku, zachrání však už jen kosti dítěte. V baladě byla obsažena přímá řeč, prvky hovorového jazyka, ostré záběry skutečnosti. Tato baladická prvotina byla otištěna v časopise *Květy* roku 1834. Roku 1833 začal Erben pracovat ještě na jedné baladě, *Polednici*, kterou dvakrát přepracoval, než ji nechal roku 1840 otisknout. Balady mají podobné motivy, v obou případech se jedná o tragédii matky a dítěte, v *Polednici* nehraje roli náhoda, ale mytická bytost.⁶⁴

Karel Jaromír Erben je známý i pro své pohádky. Jeho sběratelství započalo během prvních čtyř let po ukončení vysokoškolských studií, první zlomek pochází pravděpodobně z konce třicátých let a nese název *Očarovaný zámek*. Pohádka pojednává o zámku na dně jezera, ze kterého chtěl černokněžník ukrást poklad. Další pohádkový zlomek *Zrcátko* vyprávěl o zlé královně, které zrcátko řeklo, že je její dcera krásnější než ona. Následovaly *Zlatovlasá panna* a veršovaná *Slepička a kohout*, humoristické *O hloupém Kubovi*, *Škola bohatí* a *Svatý Štěpán*. Erben se pohádkami zabýval již od mládí, už ve svých čtyřiaadvaceti letech jich měl takové množství, že pomýšlel na vydání sbírky. *Shodně s grimmovskou romantickou školou obvykle přetvářel syrový folklorní materiál a dával mu ušlechtilější podobu, jaká vyhovovala jeho estetickým představám.* Karel Jaromír Erben zemřel 21. listopadu 1870.⁶⁵

3.1 ERBENOVA ROMANTICKÁ (FANTASTICKÁ) BALADA

V romantické baladě (někdy také fantastická a mytologická) se odráží vztah k mýtu, charakteristickým znakem jsou motivy ze záhrobí. Za mistra národní balady a hlavního představitele balady romantické je tradičně označován Karel Jaromír Erben, ačkoli termín balada v souvislosti se svým dílem *Kytice* nikdy nepoužil. V tomto díle byly zpracovány různé látky, původ v lidové baladě mají *Svatební košile* a *Holoubek*, ostatní balady vycházejí z pověstí a legend (pověsti o otvírání země v baladě *Poklad*, pověsti o vodníkovi, tradice a zvyky související se *Štědrým večerem*, legenda o *Záhořovi*). Žánrově vybočují dvě balady, a to úvodní báseň *Kytice* a závěrečná báseň, proroctví *Věštyně*. *Různorodé látky básník transformoval do typicky baladického tvaru, který nemusí mít vždy tragické vyznění, ale vyznačuje se dialogizovaným dějem, atmosférou napětí (s pocity očekávání, předtuchy,*

⁶⁴ DOLANSKÝ, Julius. *Karel Jaromír Erben: studie s ukázkami z díla*. Praha: Melantrich, 1970, s. 32.

Odkazy pokrokových osobností naší minulosti (Melantrich).

⁶⁵ Tamtéž, s. 62–64.

*naděje, touhy, tajemství, hrůzy, strachu) a mýtu, demonstrujícího sílu osudu nezávislého na vůli jedince a trestajícího egoistické porušení základních zákonů světa.*⁶⁶

Karel Jaromír Erben a jeho sbírka *Kytice* (1853) je považována za vrchol romantického snažení o baladu. *Kytice* nevyvolávala bouře nesouhlasu, neprovokovala k polemickým bojům jako *Máchův Máj*. Nezávisle na proměnách estetického a literárního citění zdůrazňovaly literárněkritické reflexe především hodnoty vyjádřené v pojmech jako *českost* (J. Vrchlický), *nadčasovost* (J. Neruda) anebo v pojmech sugerujících hodnoty specificky *domácí, národní: Kytice jako svědectví o formách národního myšlení a citění, „tvář české řeči“* (J. Durych), *symbol vlasti* (J. Glazarová) a podobně. Jako by se dílo vymykalo historickým konkretizacím, dobovým proměnám, jako by bylo uzavřeno a ve své uzavřenosti poskytlo možností aktualizací prostor jen velmi úzký.⁶⁷

Karel Jaromír Erben psal *Kytici* v průběhu dvaceti let. První úvahy o úmyslu vydat sbírku vyšly již v letech 1844, 1848 a 1851. Původní vydání obsahovalo dvanáct balad. *Polednice*, první verze balady *Poklad* a nástin *Záhořova lože* vznikly ve třicátých letech, *Svatební košile*, *Zlatý kolovrat* a *Štědrý den* spadají do let čtyřicátých, *Holoubka*, *Vodníka*, *Vrbu* a *Dceřinu kletbu* napsal Erben v letech 1851 až 1852. Dokončil rozepsané balady a přidal úvodní *Kytici* a finální *Věštkyňi*.⁶⁸

Karel Jaromír Erben čerpal při tvorbě své sbírky především z lidové tvorby, vycházel z motivů lidových pověstí, legend, písní a pohádek. Baladičnost jeho příběhů spočívá v tematice, kdy je člověk jako slabá bytost postaven proti cizímu a mocnému světu. Člověk se potýká se smrtí, která už nemusí být nezvratná a definitivní (*Zlatý kolovrat*), hranice mezi světem živých a mrtvých již nejsou nepřekročitelné (*Svatební košile*), prolíná se svět lidí se světem nadpřirozených bytostí a démonů (*Polednice*, *Vodník*). Dochází zde také k převtělení duše (*Vrba*). Stěžejním motivem balad je láska v mnoha podobách. *Láska, která je ústředním tématem, láska milenecká, manželská a především mateřská, zahrnuje v sobě princip životodárný i jeho popření, smrt. Tato podvojnost lásky je symbolizována: obrazem milence-umrlce ve Svatebních košilích nebo ve Vrbě mužem, který láskou zabíjí.*⁶⁹

⁶⁶ MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004, s. 40.

⁶⁷ ZEMAN, Milan. *Rozumět literatuře: interpretace základních děl české literatury*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 87–88. Odborná literatura pro učitele.

⁶⁸ Tamtéž, s. 89.

⁶⁹ Tamtéž, s. 93–94.

Erbenovy baladické příběhy bývají mnohdy považovány za nejednoznačné a protikladné. Mateřská láska je podávána rozporně – v baladě *Dceřina kletba* zavraždí dcera své dítě a proklíná za to svou matku, *Lilie* ukazuje matku, která nechá ženu svého syna zemřít, když dopustí, aby se k ní dostalo slunce. Když se syn vrátí, je mrtvá jeho žena i dítě, svou matku proklíná. Ve *Vodníkovi* dcera opustí své dítě a vrací se k matce, její rozhodnutí způsobí jeho smrt.⁷⁰

Balada *Vodník* se dotýká tématu volby, která nenabízí ani jednu správnou možnost. Dcera zde stojí před rozhodnutím, zda poslechnout matku a vrátit se domů. Svě dítě si s sebou však vzít nemůže, protože ho její muž drží jako rukojmí. Pokud se tedy rozhodne vrátit k matce, přijde o svého syna. Druhou možností je návrat k manželovi, vodníkovi, se kterým být nechce a není s ním šťastná. Tímto rozhodnutím by dcera přišla o kontakt se svou matkou a světem lidí, mohla by ale být se svým synem. Pro kterou variantu se Karel Jaromír Erben rozhodl, je známé. Změnilo by se však něco, kdyby si dcera zvolila druhou možnost? Pravděpodobně by se stále jednalo o tragickou volbu, tato situace je bezvýhodná a jak již bylo zmíněno, žádná z variant nenabízí šťastný konec.

Mnohé balady je možné propojit s dnešním světem. V baladě *Svatební košile* se dívka modlí za návrat svého milého z ciziny, a to za každou cenu. Ženich se jí vrátí. Bohužel zemřel, a tak se vrací jako umrlec. Dívka si zpočátku nepřipouští, že už její milý není jako dřív a že se změnil. Pro jejich štěstí a lásku je ochotná mnoho obětovat, vzdává se sama sebe a svých přesvědčení (nechá milého, aby zahodil její modlitební knížky, růženec i křížek). Také dnes je spousta lidí ochotna obětovat sama sebe a své hodnoty, přizpůsobuje se druhému. Dívka si v pravý čas uvědomí, že její milý už není tím, koho milovala. Navrací se k modlitbám a ke své víře, což ji nakonec ze spárů umrlce osvobodí.

Kytice byla vydána v době zvláštních nálad a situací. Po porážce revoluce v roce 1848 skomíraly národní naděje, a *Kytice* tak poskytla něco, co mohlo na národní hodnoty poukázat. Sbíрку otvírá stejnojmenná balada, v níž zemře matka, na jejím hrobě vykvete mateřídouška. Matčin hrob zde reprezentuje hrob matky vlasti, děti, které chodí na hrob matky truchlit, reprezentují národ. Poslední balada *Věštkyňě* připomíná slavné historické časy české země. Tuto báseň lze interpretovat jako odraz problémů české politiky, při

⁷⁰ ZEMAN, Milan. *Rozumět literatuře: interpretace základních děl české literatury*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 94. Odborná literatura pro učitele.

rozkrutí skrytých Erbenových narážek je možné vidět autora v roli tendenčního básníka. *Věštyně* se však od ostatních balad liší i veršovým rozměrem, rytmem a jazykově stylistickými prostředky. Tato balada působí spíše jako proroctví, ve kterých se vrací k některým českým pověstem a postavám (*Přemysl Oráč*, *Bruncvík* nebo *Libuše*). Symboly jako kolébka nebo pluh plní roli věšteckých znamení, proroctví pak slibuje znovuzrození a obrodu národa českého.⁷¹

⁷¹ ZEMAN, Milan. *Rozumět literatuře: interpretace základních děl české literatury*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 94–95. Odborná literatura pro učitele.

4. JAN NERUDA

Jan Neruda se narodil 10. července 1834 v kasárnách na Malé Straně. Jeho otec byl voják a bojoval u Lipska, maminka byla hokynářkou. Nerudovi rodiče byli velmi chudí, po roce byli nuceni se z kasáren odstěhovat. Přestože měli trafikou v Ostruhové ulici, Jan Neruda si mezi svými vrstevníky, bohatšími dětmi, svůj prostý původ uvědomoval.⁷²

Neruda se rád toulal po Praze, později po Čechách i po světě. V té době pracovala jeho maminka jako služebná v rodině francouzského učence Barranda. Na jeho popud se začal Jan Neruda učit francouzsky a studovat evropskou literaturu. Po maturitě se dostal na scesti. Otec chtěl mít ze syna úředníka, matka chtěla, aby se stal knězem. V klášteře pobyl rok. Jan Neruda si velmi oblíbil Erbenovu *Kytici*. Jeho počáteční tvorba se inspirovala právě Erbenem. Nerudův pohled na svět byl temný a tvrdý. Začal psát balady, sbírka *Hřbitovní kvítí* odráží toto chmurné období, zemřel mu otec a Jan tak musel řešit, jak uživí sebe i svou matku. V té době působil jako pomocný učitel na gymnáziu.⁷³

Jana Nerudu nelze jako osobnost jednoznačně přiřadit k nějakému tehdejšímu filozofickému nebo uměleckému směru. Ačkoli se v almanachu *Máj* hlásil k odkazu Karla Hynka Máchy, jeho dílo je stále určitým způsobem neuchopitelné, s naléhavostí vyjadřuje občanský a osobní život tehdejšího českého člověka. *Nerudovy verše nevznikaly snadno ani živelně, nýbrž byly výsledkem usilovné myšlenkové a umělecké práce. Za základ pokládal Neruda vždycky „básnickou myšlenku“, to jest takové jádro, jež by obsahovalo docela určitou životní situaci, děj nebo cit. Pro jeho poezii je pak charakteristické úzké spojení ujasněného myšlenkového smyslu každé básně s výrazným obrazem, motivem, slovem, metaforou.*⁷⁴

Charakteristickými rysy Nerudovy počáteční tvorby jsou ironie a humor, živil se jako novinář, je autorem mnoha fejetonů, ve kterých komentoval denní události (veřejný život v Praze i ve světě, kulturní dění) za účelem čtenáře pobavit a udržet jejich zájem.⁷⁵

⁷² SULA, Pavel. *Jan Neruda*. Praha: Státní nakladatelství, 1934, s. 5.

⁷³ *Tamtéž*, s. 7.

⁷⁴ POHORSKÝ, Miloš. *Jan Neruda – Osobnost a Básník*. [online] Česká Literatura 32, 1984, s. 9. [cit. 31. 3. 2020] Dostupné z:

www.jstor.org/stable/43745478

⁷⁵ *Tamtéž*, s. 3–4.

Tvorba Jana Nerudy však nebyla vždy jen pozitivní a humorná. Od šedesátých let je možné v Nerudových dílech rozpoznat jakousi osobní rozladěnost. Jak již bylo zmíněno výše, Jan Neruda se neztotožňoval s žádným z uměleckých hnutí a programů, nedařilo se mu ani v milostném životě. Sám se řadil mezi „spodní“ vrstvu obyvatelstva, neuznával měšťáky, jejich chování a morální zásady.⁷⁶

Jan Neruda svou osobní bolest a osamocenosť promítal do bolesti národa. Toužil po svobodě lidstva, o spojení a přátelství mezi národy, po lásce. Zemřel 22. srpna 1891.⁷⁷

4.1 NOVOROMANTICKÁ BALADA JANA NERUDY

V dalším vývoji balady dochází k její demytizaci. V baladě sociální se pozornost soustředí na hmotné problémy lidského bytí a Jan Neruda (stejně jako V. Hálek, J. V. Fryč nebo R. Mayer) k ní postupně nalézají cestu. Jak již bylo zmíněno, inspiraci nalézají Jan Neruda u Karla Jaromíra Erbena a jeho *Kytice*. Neruda přechází k *typizaci výjevů všedního života budících soucit, přičemž dochází k jistému sblížení balady s romancí*.⁷⁸

*Příkladem novoromantické aktualizace jsou Nerudovy Balady a romance (1883), které zakotvují baladu v iracionální a nadsutečnu, avšak již jako vědomé okouzlení naivitou. Pro dnešního čtenáře někdy nelogická Nerudova distribuce žánrových titulů byla předmětem různých úvah – „nepatřičný“ titul zdá se mít např. tragicky završená Romance helgolandská. Neruda se ve svých titulcích zřejmě držel tradičního jungmannovského pojetí, jímž byl odchován od středoškolských studií. Podle O. Králíka s baladou spojuje Neruda živel náboženský, vesmírný, přírodní a obecně lidský (Balada pašijová, Balada horská, Balada dětská, Balada česká, Balada zimní), přičemž nikoli nutně tragicky pochmurný (Balada tříkrálová, Balada májová, Balada rajská, Balada o duši Karla Borovského, Balada o polce, Balada o svatbě v Kanaán), romanci pak vyhrazuje náměty světské a časové.*⁷⁹

Básně sbírky *Balady a romance* vznikaly v letech 1877–1882, sbírka byla poprvé vydána knižně v roce 1883 a obsahovala celkem 18 balad a romancí. Každá báseň je označena buď

⁷⁶ POHORSKÝ, Miloš. *Jan Neruda – Osobnost a Básník*. [online] Česká Literatura 32, 1984, s. 7. [cit. 31. 3. 2020] Dostupné z:

www.jstor.org/stable/43745478

⁷⁷ SULA, Pavel. *Jan Neruda*. Praha: Státní nakladatelství, 1934, s. 14–15.

⁷⁸ MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004, s. 41.

⁷⁹ Tamtéž.

jako balada či romance, žánrové pojmenování však odpovídá jen v několika případech, Jan Neruda totiž zaměňoval baladu za romanci a naopak.⁸⁰

Josef Polák (1992) zastává v případě Nerudova zaměňování balady a romance názor, že se tak dělo z důvodu nerespektování postupující diferenciací obou žánrů. Jan Neruda žánry zaměňoval, mnohdy mu splývaly, ve druhé polovině sbírky rozdíl mezi romancí a baladou téměř mizí. Rozhodl se například k přejmenování *Balady helgolandské* a *Balady štědrovečerní* na *Romanci helgolandskou* a *Romanci štědrovečerní*, *Romanci tříkrálovou* změnil na *Baladu tříkrálovou*. Tato přejmenování se udála bez zásadních úprav a zásahů do textů.⁸¹

Skladby jsou ve sbírce řazené cyklicky, lze si povšimnout kontrastu rámcových balad. *Pohledme na první a poslední (18.) báseň, baladu (B. pašijová a B. o svatbě v Kanaán). Jimi je jak motivicky, tak technikou podání jednak uzavřen kruhový rámec, jednak dána směrová linie celého díla. V obojí baladě je ústředním principem světového dění láska mateřsko-synovská ve svém významu pro osud světa. Obě jsou širokým obrazem významného společenského celku i aktu. Ale v první baladě je to společnost nadpozemská, Bůh, andělé a ďábel, v poslední společnost lidí, do níž zasahuje Bohočlověk, kterého v první vyslalo nebe. V první vrcholí nadsmyslné utrpení, v poslední smyslová radost, k níž nejúčinněji přispívá, kdo byl vyslán k vlastnímu utrpení. V první jest toto utrpení hlavního principu vyjádřeno s plnou dávkou soukromé, subjektivní bolesti, v poslední jest zcela přidušeno, aby vysvitla radost ostatních, radost taková, jaké nebude dopřáno nositeli principu (svatba, srov. četné motivy svatby jiných lidí i živilů v Prostých motivech).*⁸²

V baladách Jana Nerudy se vyskytují postavy z nadpřirozeného světa, můžeme je pozorovat například v *Baladě dětské*. Nemocné dítě, u jehož lože leží matka, v noci navštíví Smrtka. Ta zde však není líčena děsivě, jak jsme tomu byli u těchto postav zvyklí v baladách Karla Jaromíra Erbena. Je zde popisována jako dítě v košilce, s drobným tělíčkem a bílým věncem na hlavě a přemlouvá nemocné dítě, aby šlo s ní. Dítěti se nechce, odvolává se na svou

⁸⁰ POLÁK, Karel. *Komposice a Třídění Nerudových Balad a Romancí*. [online] Listy Filologické / Folia Philologica, 61, 1934, s. 311–313. [cit. 31. 3. 2020] Dostupné z: www.jstor.org/stable/23456116.

⁸¹ POLÁK, Josef. *Ještě k Diferenciaci Nebo Záměně (Splývání) Balady a Romance u Jana Nerudy*. [online] Česká Literatura 40, 1992, s. 418. [cit. 31. 3. 2020] Dostupné z: www.jstor.org/stable/43321970

⁸² POLÁK, Karel. *Komposice a Třídění Nerudových Balad a Romancí*. [online] Listy Filologické / Folia Philologica, 61, 1934, s. 313. [cit. 31. 3. 2020] Dostupné z: www.jstor.org/stable/23456116.

matku, nakonec se rozhodne se Smrtkou odejít. Ačkoli by se mohl jevit konec balady jako tragický (zemře malé dítě), dítě je zbaveno bolesti a utrpení na tomto světě, odchází do světa lepšího. Dalšími nadpřirozenými postavami Nerudových balad a romancí jsou Satan, čaroděj, své místo zde mají i postavy svatých (sv. Petr, sv. Petronila), Ježíš nebo Tři králové.

V mnoha baladách se objevuje také motiv historický. V *Baladě české* vystupuje rytíř Paleček, jedna romance je věnována Karlu IV. (*Romance o Karlu IV.*), *Balada o duši Karla Borovského* zas pojednává o cestě duší do nebe. Jedna z duší patří právě Karlu Havlíčkovi Borovskému. Jan Neruda použil jako předlohu pro svou *Baladu o duši Karla Borovského* Erbenovu lidovou píseň *Duše hříšná a Maria Panna (Prostonárodní české písně a říkadla)*. Jan Neruda přisoudil ve svém pojetí hříšnou duši právě K. H. Borovskému. Borovský, jako nepřítel církve, je již od počátku považován za někoho, jehož duše do nebe nepatří. Svatý Petr je varován, aby jeho duši do nebe nepouštěl, ten ji tedy vpustit odmítá. Duše se však vrací, tvrdohlavě a neústupně buší do dveří. Duše je tázána, co dobrého tedy vykonala. *Kolik svátků posvětila a kolik pátků postem ctíla, zdali také modlitbičku posílala ku nebičku?* Duše odpovídá, že nesvětila svátků ani nepoctila pátků, jednu modlitbičku prý však do nebe posílala. Za modlitbu byl dosazen Havlíčkův epigram s názvem *Česká modlitba*, ve kterém se Havlíček modlí za jazyk svého národa. Tato malá modlitba představovala životní boj Karla Havlíčka Borovského a díky ní byla jeho duše vpuštěna do nebe.

Jan Neruda pracoval s motivy Karla Jaromíra Erbena i v baladě *Matka*. V Nerudově baladě vystupuje žena, která žila s vodníkem pod vodou sedm let, je matkou dvou dětí. Po sedmi letech vodník ženu propustí na návštěvu za matkou s podmínkou, že se za tři dny a tři noci opět vrátí, jinak budou obě její děti usmrčeny. Čas se nachýlí a žena je odhodlána odejít za svými dětmi. Matka ji přesvědčuje, aby zůstala, žena však rázně vyjde ze dveří a odchází. Následuje rozmluva s Pannou Marií, kde žena říká, že od svých dětí nikdy neodejde a ptá se Panny Marie, zda by snad ona svého syna opustit dokázala? Nerudova balada se od Erbenovy liší v náhledu na ženu vodníka. Je zde zobrazována jako dospělá žena, která už nežije se svou matkou, je samostatná (žije pod vodou již sedm let) a má svou vlastní rodinu, za kterou nese zodpovědnost a ví, že jí její malé děti potřebují víc než její matka, kterou přesto stále miluje. V Erbenově baladě působí tato postava stále ještě jako dívka, která je na své matce a jejích názorech závislá a svou matku potřebuje. Postava vodníka

zůstává stejná, nese si stejné charakteristické rysy v obou baladách, vodník zde vystupuje jako krutý a nelítostný, ženu vydírá a jako rukojmí si bere jejich společné dítě/děti.⁸³

Jan Neruda své verše velmi promýšlel, nechával je uzrávat a krystalizovat. Vedle balad plných smutku, bolesti a osamocení nalézáme v jeho tvorbě balady, kde ani smrtelně zraněný člověk díky pomoci jitrocele neumírá.⁸⁴

⁸³ NERUDA, Jan. *Básně*. Praha: Československý spisovatel, 1973.

⁸⁴ POHORSKÝ, Miloš. *Jan Neruda – Osobnost a Básník*. [online] Česká Literatura 32, 1984, s. 9–10. [cit. 31. 3. 2020] Dostupné z: www.jstor.org/stable/43745478

5. PETR BEZRUČ

Petr Bezruč, vlastním jménem Vladimír Vašek, se narodil 15. září 1867 v Opavě. Jeho otec, Antonín Vašek, působil jako středoškolský profesor. Byl velmi aktivním buditelem, vydával české noviny *Opavský besedník* a pomáhal organizovat tábory lidu. Kvůli těmto aktivitám byl Antonín Vašek roku 1873 přeložen do Brna. Také ze strany matky proudily vlastenecké tendence. Byla vychována v německy mluvící společnosti, její otec ale četl české knihy, a tak i ona uměla recitovat české verše. Vladimír Vašek byl tedy od dětství vychováván ve vlastenecky smýšlejícím prostředí.⁸⁵

Otec přenášel na svého syna zálibu v přírodě, v četbě a filologii. Antonín Vašek byl považován za jednoho z nejlepších českých filologů, odvážně vystoupil proti Rukopisu královédvorskému a zelenohorskému a označil je za falzifikáty vytvořené Václavem Hankou. Toto prohlášení vyvolalo obrovskou vlnu nevole, Antonín Vašek byl označen za zrádce národa. Byl pod velkým tlakem, stres a pracovní vytížení způsobilo, že předčasně zemřel na chrlení krve. V té době bylo Vladimírovi třináct let, matka zůstala na děti sama, finančních prostředků bylo málo. Vladimír studoval po vzoru svého otce filologii, ovládal ruštinu, francouzštinu, polštinu, později přidal i angličtinu, srbštinu a mnoho dalších jazyků. Svému otci později věnoval báseň ve sbírce *Slezské písně skladbu Na hrob bojovníkův*.⁸⁶

Všechny děti Antonína Vaška veršovaly již od dětství, v korespondenci mezi sourozenci lze nalézt až do pozdních let různé veršovánky. Vladimír veršoval i v době studentských let, jeho první pokusy byly ironické, vtipné, přátelům a rodině psal veršovaná blahopřání. Po maturitě odjel Vladimír společně s matkou do Prahy, kde se zapsal ke studiu klasické filologie. Ze studií po třech letech náhle odešel, důvody jeho odchodu jsou dodnes neznámé. Vůbec zde nebyl šťastný, mezi své vrstevníky nezapadal, kvůli špatné finanční situaci s nimi nemohl držet krok, navštěvovat restaurace, plesy a bavit se. Nezauly ho ani pražské památky, nejraději se jen tak toulal.⁸⁷

Roku 1888 opouští Vladimír Prahu a vrací se do Brna. Jeho matka byla tímto rozhodnutím velmi zklamaná a s odchodem z Prahy nesouhlasila. V červenci téhož roku získal Vladimír místo čekatele při zemském výboru moravském. Ze svých výdělků rodině nepřispíval, byl

⁸⁵ BURIÁNEK, František. *Petr Bezruč*. Praha: Československý spisovatel, 1987. s. 20.

⁸⁶ Tamtéž, s. 22–24.

⁸⁷ Tamtéž, s. 30–36.

nemluvný a očividně nespokojený. Po trpkých zkušenostech z Prahy se Vladimír uchýlil k prozaické tvorbě. Jeho úmyslem bylo realisticky zachytit lidské postavy a jejich příběhy. Za zmínku stojí *Studie z Café Lustig*, satirické prózy, kde byli zobrazováni návštěvníci kavárny. Humoristické a kousavé byly údajně také *Obrázky z pošty*, které však Vladimír spálil.⁸⁸

Celých třicet let Vladimír žádnou prózu nenapsal. Roku 1909 vydává poštovní úředník Vladimír Vašek pod pseudonymem Petr Bezruč svou básnickou sbírku *Slezské písně*. Sbíрка v tomto vydání obsahovala 51 básní a zaznamenala veliký ohlas, ačkoli o to sám autor původně neusiloval, bránil se postavení básníka a jen neochotně svolil k jejímu knižnímu vydání. Jméno Petr Bezruč se objevovalo ještě před vydáním sbírky, pod tímto pseudonymem začaly v časopisu *Čas vycházet* jednotlivé básně, později vyšel také anonymní sešit s jeho poezií.⁸⁹

Petr Bezruč se ve své pozdější tvorbě vrací do svých vzpomínek. Vzpomíná na své dětství, dokonce i na Prahu. *Tak se Bezručova schopnost parodická, satirická a sarkastická poněmhu proměnila v kvality osvobozeného, čistého humoru – nepochybně ruku v ruce s okrajovou „poezií“, jež nepostrádá vtipu, rozvernosti a hravosti, peprnosti výrazové a pichlavé pointy.*⁹⁰

Čím více se Petr Bezruč snažil o anonymitu, tím větší byl zájem o jeho soukromí, což vedlo k reinterpetacím jeho básní. Vznikaly spekulace o autorství, kým opravdu je Petr Bezruč v civilním životě. *Tam, kde samotný text hypertrofizuje svůj společenský obsah, byl svými interprety korigován zdůrazňováním osobní motivace vzniku, sahající až do básnickovy nejintimnější sféry erotické.*⁹¹

Petr Bezruč zemřel 17. 2. 1958, smuteční obřad se konal v Ostravě.⁹²

⁸⁸ ŠAJTAR, Drahomír. *Tři kapitoly bezručovské*. Ostrava: Společnost Leopolda Vrly, 2009. s. 60.

⁸⁹ ZEMAN, Milan. *Rozumět literatuře: interpretace základních děl české literatury*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 197. Odborná literatura pro učitele.

⁹⁰ ŠAJTAR, Drahomír. *Tři kapitoly bezručovské*. Ostrava: Společnost Leopolda Vrly, 2009. s. 35.

⁹¹ SMOLKA, Zdeněk, Petr BEZRUC a Ostravská univerzita. *Básník mezi legendami, mýtem a realitou: kapitoly z literatury o Petru Bezručovi*. Ostrava: Tilia, 2002. s. 44.

⁹² BURIÁNEK, František. *Petr Bezruč*. Praha: Československý spisovatel, 1987. s. 214.

5.1 SOCIÁLNÍ BALADA LIDOVÁ

Mladší podoba balady se začíná objevovat v 17. století (v dobách rozkvětu anglicko-skotské písně), v souvislosti s tureckým vpádem a válečným utrpením Moravanů. Takto pojatá balada si ponechává dramatický vývoj děje, dialog postav směřuje k tragickému zakončení. Mění se zde nepřítel. Už jím není podsvětí, nadpřirozená síla nebo bytost, tuto roli přejímají reálné sociální síly, a to okolnosti během války, objevují se také náměty zbojnické. Příběh je omezen na dvě nebo tři situace, složka lyrická je zdůrazněna. Nově lze v baladách nalézt postavu člověka s fyzicky náročnou nebo nebezpečnou profesí. V lidové tvorbě se objevují písně oslavující hornické povolání, písně žertovné a revoluční, některé balady navazují svou poetikou na písně kramářské a za svůj námět volí důlní neštěstí a osudy horníků.⁹³

Společenské normy a zákony, pracovní a vojenské povinnosti demonstrují tlak moci sociální, který je v baladě pro člověka fatální. Hrdina takovému osudu nemůže uniknout, a má tak v podstatě pouze dvě možnosti – poddat se (balady pracovní nebo vojenské), nebo se vzepřít (zbojnické balady). *Hrdina textu stojí proti sociální síle sám a jeho situace je bezvýchodná. Tragično je dáno osudově, v obrazu individuální lidské situace nezvratně.*⁹⁴

5.2 SOCIÁLNÍ BALADA UMĚLÁ

Vztah člověka a moderní společnosti 19. a 20. století je modifikován v sociální baladě umělé. Autoři se drží schématu dialog, dramatický děj a tragické zakončení.⁹⁵

Ladislava Lederbuchová (2007) zmínila zajímavý úkaz, který se v souvislosti s výše uvedenými autory objevil za dob komunistického režimu. Jejich balady byly totiž interpretovány *v ideologickém duchu třídní nenávisti (k interpretaci Wolkrova díla srov. Štoll, 1975; Píša, 1982). Ideologická restrikce literárněvědecké metodologie, kulturní a školské politiky deformovaly a tendenčně redukovaly literárněvýchovnou interpretaci umělecké literatury ve škole: Podle tehdejší didaktické teorie se mělo na dílo nahlížet ze skutečnosti socialismu a z perspektivy komunismu, neboť jedině třídní přístup*

⁹³ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Sociální balada ve škole*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, 2007, s. 3–4.

⁹⁴ Tamtéž, s. 4.

⁹⁵ Tamtéž, s. 5.

je předpokladem pravdivého pochopení uměleckého díla jako ideologického jevu (srov. Cenek, 1979, s. 163–164).⁹⁶

Ladislava Lederbuchová (2007) zastává názor, že právě toto interpretační poškození a znetvoření způsobilo, že se dnes mnoho učitelů sociální baladě jako žánru vyhýbá a díla jako *Maryčka Magdónova* nebo *Balada o očích topičových* jsou obcházena, učitelé se raději uchylují k možnosti zvolit si texty vlastní, ačkoli je umělecká hodnota těchto textů nesporná.⁹⁷

5.2.2 BEZRUČOVA BALADA SOCIÁLNÍ

*Významová dynamika sociálních balad Slezských písní (1903) P. Bezruče je dána zakotvením jejich alarmující výpovědi v podloží balady fantastické a mytologické. – Syrové detaily, dokumentující zmar lidských osudů a katastrofální situaci regionu, zde totiž působí v symbolickém kontextu horečné vize básníka jakoby fyzicky srostlého se svým ohroženým kmenem a krajem. V tvarově různorodé sbírce se kříží typické balady (Kantor Halfar, Maryčka Magdónova, Bernard Žár, Pole na horách) s politickými pamflety, elegiemi, věštbami a intimní lyrikou, baladický patos však může čtenář vnímat jako rozhodující.*⁹⁸

Sbírka *Slezské písně* v průběhu let měnila několikrát svou podobu, která byla ovlivněna nejen zásahy autora, ale také doby. První vydání bylo upraveno vydavatelem Janem Herbenem, zásahy byly nutné v souvislosti s rakouskou cenzurou. Do díla bylo zasahováno znovu po první světové válce, kdy byly původní změny napravovány. Od prvního vydání v knižní podobě provedl sám autor několik změn. Texty byly upravovány, měnil se i rozsah veršů. Autorova snaha vyvrcholila v roce 1937, kdy se stárnoucí Petr Bezruč snažil verše vypilovat k dokonalosti a dle mnohých tak narušil vžitou podobu sbírky.⁹⁹

Ve *Slezských písních* lze nalézt básně s různou tematikou, a to básně intimní, milostné (*Červený květ*, *Labutinka* – báseň o nešťastné lásce a zklamání), básně o obcích na Moravě

⁹⁶ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Sociální balada ve škole*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, 2007, s. 2.

⁹⁷ Tamtéž.

⁹⁸ MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. s. 41.

⁹⁹ PEŠAT, Zdeněk. *Co s Bezručovými Slezskými písněmi?* Česká literatura 12, 1964 [cit. 31. 3. 2020]

Dostupné z:

www.jstor.org/stable/43332574

a ve Slezsku (Kyjov, Mohelnice, Polská Ostrava) a básně reagující na sociální problémy a útlaky (*Maryčka Magdónova, Kantor Halfar, Návrat* a další).

Bezručovy balady se sociální tematikou jsou specifické vyústěním děje, který je pro hrdinu většinou tragický. Na hlavní postavu je kladen tak veliký společenský tlak, až pod jeho tíhou umírá. Takto se děje v baladách *Kantor Halfar* a *Maryčka Magdónova*. Halfar mluví a učí česky, ačkoli je mu kázáno jinak. Nenalézá své místo ve společnosti, nemá ženu, v krčmě sedí za stolem sám, smutný. Jednoho večera nalezne děvče Halfara oběšeného na jabloni. Následně je pochován v rohu hřbitova, kde konečně nalézá své místo.

Tragicky končí také balada *Maryčka Magdónova*. Maryčka Magdónova je nejstarší z pěti dětí. Jejich otec je zabit, matka zahyne pod vozem uhlí, a tak se Maryčka vydává do lesa pro dříví. Je udána a prohlášena za zlodějku, což neunes a spáchá sebevraždu. Maryčka je jako sebevrah pochována u zdi hřbitova, bez křížů a květů. Lyrický mluvčí k Maryčce promlouvá, jeho otázky uzavírají téměř všechny strofy (*co pravíš, Maryčko Magdónova? půjdeš s ním, Maryčko Magdónova?*),¹⁰⁰ celé její jméno je v průběhu balady opakováno a zdůrazňováno, čímž autor přispívá k ještě větší dramatickosti básně.

Maryčka Magdónova zde stojí úplně sama proti tlaku celé společnosti, nechce být okolím vnímána jako zlodějka. *Postava Maryčky už svým ženstvím naplňuje charakteristiku baladického hrdiny – jako dívka v historické situaci konce 19. století je v maskulinní koncepci sociálních vztahů apriorně všestranně diskriminována. Maryčka je nejen svým sociálním postavením, ale i aktuální existenční situací exemplárním baladickým hrdinou – je se svým existenciálním problémem sama, osamocena.*¹⁰¹

*Petru Bezručovi se tak podařilo Slezskými písněmi vytvořit ojedinělé monumentální dílo, které dramaticky pojalo aktuální problém jedince a kolektivu, ze symbolické figury výjimečného individua učinilo nositele osudu lidu a současně dokázalo subjektivní tragický prožitek promítnout na široké plátno sociálních zápasů jako jev ve své zdánlivé jedinečnosti zákonitý a společensky příznačný.*¹⁰²

¹⁰⁰ BEZRUČ, Petr. *Slezské písně*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2014, Kritická hybridní edice, s. 49.

¹⁰¹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Sociální balada ve škole*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, 2007, s. 6.

¹⁰² ZEMAN, Milan. *Rozumět literatuře: interpretace základních děl české literatury*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 205. Odborná literatura pro učitele.

6. JIŘÍ WOLKER

Jiří Wolker se narodil 29. března 1900 v Prostějově. Wolkerovi předci byli soukeníci, později kožešníci. Wolkerův otec v těchto řemeslech nepokračoval, začínal jako příručí v železářství, pro svůj úhledný rukopis byl přijat jako bankovní úředník, nakonec to dotáhl až na místo bankovního úředníka v prostějovské České bance Union. Ze skromných poměrů pocházela i Wolkerova matka, její příbuzní byli především rolníci.¹⁰³

Jiří Wolker vyrůstal v aktivním prostředí. Byl součástí společnosti, která se netýkala pouze novinářiny a politiky, vynikali zde také tkalci a oděvní dělníci, kteří s podnikateli vedli nekonečný boj o kousek chleba. Jiří Wolker byl k socialismu veden i během studií na gymnáziu, postaral se o to jeho třídní profesor Jan Kamenář (uvědomělý socialista, později komunista). Wolker byl v dobách svého dospívání svědkem mnoha demonstrací a stávek, v Prostějově vládla bojovná nálada.¹⁰⁴

Jiří Wolker po dosažení plnoletosti vystoupil z katolické církve a zapojil se do prostějovské organizace KSČ, v té době už byl na studiích v Praze. Blížil se konec války a odvádění byli všichni jen trochu schopní mladí muži. Jiří Wolker trpěl tuberkulózou, pro svou tělesnou slabost odveden nebyl. Tuberkulóza byla v oblasti Prostějova rozšířena, zemřel na ni i Wolkerův mladší bratr Karel. Již v jeho prvních textech se objevuje hrozba smrti a pocity hladu.¹⁰⁵

Během studií práv přežíval Jiří Wolker po levných pronájmech, mnohdy trpěl hladu a studovat chodil do čítáren, kde bylo teplo. V jednom z dopisů si stěžuje na svůj starý klobouk a jediné, děravé a promáčené boty, které nemá možnost nahradit novými. Rodiče kontrolovali výdaje velmi přísně, otec ověřoval Wolkerovo hospodaření denně. Studentem byl však vytrvalým, pilným a nadaným, svými prvními honoráři za otištěné básně platil část svých výdajů. Učil se francouzsky a anglicky, začleňoval se do pražských literárních kruhů, pronikal do časopisů.¹⁰⁶

¹⁰³ SOLDAN, Fedor. *Jiří Wolker*. Praha: Horizont, 1975. s. 9.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 10.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 11.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 13.

Počátkem dvacátých let dominovala v české poezii proletářská poezie. Jedním z hlavních znaků proletářské poezie byla záměrně prostá stylizace, autoři se snažili o zobrazení světa, kterým je prostý člověk obklopen. Tím prostým člověkem je proletář, zaměstnanec, který je závislý na vlastníkově výrobních prostředcích, na svém zaměstnavateli. Ten své zaměstnance využívá, vykořisťuje. Proletáři jsou nuceni pracovat v nevýhodných podmínkách, dochází zde k rozporu mezi světem reálným, který je, a světem, jaký by být měl.¹⁰⁷

Proletářská poezie byla psána s úmyslem veřejného čtení před publikem (recitace na dělnických schůzích a shromážděních). Verše byly mířeny k pracujícím, vyzývaly a přesvědčovaly své posluchače o tom, že se blíží revoluční zvrat, ale že záleží jen na nich, kdy nastane.¹⁰⁸

V roce 1921 vychází prvotina Jiřího Wolкера s názvem *Host do domu*. Autor v ní užívá uvolněný, nepravidelný verš, hovorové prvky, přibližuje se tak přirozenému jazyku. *V tomto směru působí především nepřítomnost jakékoli zvýšené organizace větné stavby ve srovnání s promluvou mimouměleckou: ve Wolkrových básních se střídají krátké věty s dlouhými, souřadná souvětí různého typu, navazují na sebe souvětí podřadná, střídají se větné členy holé, rozvité i několikanásobné, to vše s takovou nepravidelností, jaká je vlastní útvaru mimoliterárnímu: promluvě, jejíž syntaktická stavba je plně podřízena pouze požadavku formulace mimouměleckého sdělení.*¹⁰⁹

Na jaře roku 1921 vstoupil Jiří Wolker do KSČ. Toto rozhodnutí mělo na jeho soukromý život obrovský vliv. Někteří jeho přátelé byli vybízeni rodiči, aby se s ním přestali stýkat, byl propuštěn z orchestru městského kina v Prostějově, kde převládala reakční národní demokracie. Jiří Wolker to ve svém rodném městě opravdu neměl jednoduché, pomáhalo mu přátelství se spolužákem Ivanem Sekaninou, se kterým ho pojil kladný vztah ke komunismu.¹¹⁰

¹⁰⁷ KUBÍNOVÁ, Marie. *Proměny české poezie dvacátých let: [rozbor díla J. Wolkra, V. Nezvala a F. Halase]*. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 11–12. Kritické rozhledy.

¹⁰⁸ VLAŠÍN, Štěpán. *Jiří Wolker: k 50.výročí úmrtí Jiřího Wolкера (1900-1924): studie s ukázkami z díla*. Praha: Melantrich, 1974, s. 15. Odkazy pokrokových osobností naší minulosti (Melantrich).

¹⁰⁹ KUBÍNOVÁ, Marie. *Proměny české poezie dvacátých let: [rozbor díla J. Wolkra, V. Nezvala a F. Halase]*. Praha: Československý spisovatel, 1984, s. 13. Kritické rozhledy.

¹¹⁰ VLAŠÍN, Štěpán. *Jiří Wolker: k 50.výročí úmrtí Jiřího Wolкера (1900-1924): studie s ukázkami z díla*. Praha: Melantrich, 1974, s. 117–118. Odkazy pokrokových osobností naší minulosti (Melantrich).

Jiří Wolker zemřel 3. ledna 1924, tedy ve věku pouhých 24 let, na tuberkulózu. Je pochován v Prostějově.¹¹¹

6.1 WOLKEROVA BALADA PSYCHOLOGIZUJÍCÍ SOCIÁLNÍ

*Oproti Bezručově pojetí výrazově rozvolněnější a více psychologizující sociální balady J. Wolker (Těžká hodina, 1922), spjaté s kolektivistickým programem proletářské poezie, jsou ovlivněné unanímismem a civilismem; hrdiny balad jsou utiskovaní proletáři, jejich utrpení směřuje k solidaritě a revoluční akci (Balada o nenarozeném dítěti, Balada o očích topičových, Balada o snu). Wolkerovy balady objevují městské prostředí (ulice, periferii, továrnu, nemocnici).*¹¹²

Ladislava Lederbuchová se ve svém díle Sociální balada ve škole pozastavuje nad dělením balady. *Ve starších literárněteoretických lexikonech se uvádí, že sociální balada je na rozdíl od lidové umělá – srov. Vlašín, 1977; Kudělka, 1983 (zde se o sociální tematice mluví až „hlavně u Bezruče a Wolker“); v tom se neliší ani slovník Paverův a Všetíčkův (2002). Další slovníky ve shodě s žánrovou specifičností a historickým vývojem lidové baladické tvorby rozlišují nadpřirozený a sociální zdroj tragična (srov. Brukner – Filip, 1968; Lederbuchová, 2002; Mocná – Peterka, 2004) a sociální tematiku balady nehodnotí jako inovaci žánru až v souvislosti s baladou umělou.*¹¹³

V roce 1922 vydává Jiří Wolker svou druhou sbírku *Těžká hodina*. Sbíрка obsahuje 22 básní a Jiří Wolker v ní upustil od idyličnosti, dominuje v ní prostředí továren, ulic a předměstí, prostředí velkoměsta. Hlavními hrdiny se stávají zástupci dělnické třídy. Je zde zachyceno jejich utrpení (*Balada o očích topičových* – topič po letech práce v elektrárně ztrácí zrak, *Balada o nenarozeném dítěti* – mladí milenci si z finančních důvodů nemohou ponechat dítě, které spolu čekají), ale také jejich význam pro společnost, víra v lepší a spravedlivou budoucnost. Například v *Baladě o snu* staví Jiří Wolker do kontrastu dva protikladné světy (paláce – podkroví, sytí – hladoví, otroci – diktátoři), kde jsou však všichni choří.¹¹⁴

¹¹¹ HAVLÍK, Přemysl. *Předčasná úmrtí, 3: Jiří Wolker, Konstantin Biebl, Otakar Batlička*. Praha: World Circle Foundation, 2002. s. 42–43.

¹¹² MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. s. 41–42.

¹¹³ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Sociální balada ve škole*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, 2007, s. 2.

¹¹⁴ VLAŠÍN, Štěpán. *Jiří Wolker: k 50. výročí úmrtí Jiřího Wolker (1900–1924): studie s ukázkami z díla*. Praha: Melantrich, 1974, s. 142–143. Odkazy pokrokových osobností naší minulosti (Melantrich).

Pro Wolkerovy balady je specifické zaměření do harmonické budoucnosti. Panuje přesvědčení, že je člověk součástí kolektivu, za který nese odpovědnost. Hlavním tématem je práce (v již zmíněné *Baladě o očích topičových* a baladě *Moře*, kde je vyjádřena radost z přijetí do kolektivu), která je zde vnímána jako čin pro společnost, jako něco, co zde člověk po sobě zanechává. *Prací, kterou žil člověk pro druhé, bude žít v jejich životě i po své fyzické smrti.*¹¹⁵

Velký prostor v baladách zaujímají obrazná pojmenování, která prostupují celou sbírkou. V baladách lze nalézt i symboly a metafory. Jsou zde zmiňovány oči jako okno do duše (*Oči*), v několika baladách (*Slepi muzikanti*, *Balada o očích topičových*) je postavám zrak odepřen. V baladě *Slepi muzikanti* pomáhají dva slepi žebraři a muzikanti lépe vidět ostatním, těm se díky jejich hudbě otvírají krásy světa. Častým motivem balad je také smrt (*Pohřeb* – balada o smrti Wolkerovy babičky Anežky Skládalové, *Muž* – o smrti Wolkerova dědečka Jiřího Skládala). V baladě *Mirogoj* se dozvídáme o záhřebském hřbitově, kde jsou pochováni tisíce vojáků a motiv války nalezneme i v baladě *Čepobití*, kde muž odchází od své milé a ačkoli se z války vrátí, už není, kým býval, je válkou poznamenán.¹¹⁶

Wolker, na rozdíl od Erbena, zobrazuje lidského hrdinu (pracujícího člověka, dělníka), který zápasí s těžkými podmínkami společnosti. Jeho postavy se nepoddávají, bojují se situací a hledají řešení, nic není definitivní. Autoři se liší také svým přístupem k folkloru.¹¹⁷

¹¹⁵ VLAŠÍN, Štěpán. *Jiří Wolker: k 50. výročí úmrtí Jiřího Wolker (1900-1924): studie s ukázkami z díla*. Praha: Melantrich, 1974, s. 144. Odkazy pokrokových osobností naší minulosti (Melantrich).

¹¹⁶ Tamtéž, s. 145–146.

¹¹⁷ BLAŽÍČEK, Přemysl. *Jiří Wolker: Přípravná studie pro 4. díl Dějin české literatury* [online] Česká literatura 11, 1963 [cit. 25. 3. 2020] Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/43322046?seq=1#metadata_info_tab_contents

7. BALADA JAKO UČIVO NA ZŠ

Romantická balada a Erbenova Kytice tvoří nedílnou součást učiva literární výchovy na základní i střední škole. Jsou však žáci základní školy schopni hloubce díla porozumět? Je dílo Karla Jaromíra Erbena v dnešní společnosti stále aktuální? Na tyto otázky se tato práce pokusí nalézt odpověď.

Také sociální balada je již tradičně zařazována do literární výchovy na základní i střední škole, ať už v rámci tematického celku balady (jako doklad historického vývoje balady), nebo v souvislosti se dvěma významnými básníky a autory balad – Petrem Bezručem a Jiřím Wolkerem.¹¹⁸

Nejprve je nutné odborné informace o baladě didakticky transformovat do učiva o básnické baladě. Zhodnotit toto učivo ve složce naukové, komunikační a formativní.

7.1 SLOŽKA NAUKOVÁ

Žák přes četbu a didaktickou interpretaci (tedy skrze komunikaci s dílem a o díle) objevuje žánrové znaky balady. Balada je lyrickoepický útvar. Lyrickou složku tvoří atmosféra, epickou složku tvoří děj. Některé balady (například Erbenova *Dceřina kletba*) jsou tvořeny dialogem, který posouvá děj. Právě kvůli tomu má balada blízko k dramatu.¹¹⁹

*Zápletka vzniká střetem jedince (hlavního hrdiny) se silou, jež jej výrazně převyšuje. Může to být osud či zákon ztělesněný např. démonickou bytostí nebo společenské a psychologické mechanismy. Tuto sílu jedinec často nechápe, nezná ani ji ani to, co implikuje, jeho střet s ní je často nevědomý, neúmyslný a nezaviněný (dcera z Erbenova „Vodníka“ se možná provinila neuposlechnutím matčiny rady, dělník z Wolkerovy „Balady o očích topičových“, sb. *Těžká hodina*, 1922, se neprovinil ničím, co by dokázal pojmenovat, jeho osud je mimo jeho kompetenci). Konkrétní povaha této síly určuje subžánr balady (démonická síla konstituuje démonickou baladu, psychologické hlubiny baladu psychologickou atd.).¹²⁰*

Romantická a sociální balada se liší, i jejich žánrové znaky budou různé. Tyto balady spojuje pochmurná atmosféra, která je však tvořena různými motivy. Například Erbenovy balady

¹¹⁸ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Sociální balada ve škole*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, 2007, s. 2.

¹¹⁹ ŠIDÁK, Pavel. *Literární žánry s ukázkami textů*. Praha: Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého), 2013, s. 168.

¹²⁰ Tamtéž.

mají svou kompozicí a tematikou blízko k pověsti a pohádce. *Zatímco pověst je časoprostorově konkrétní, balada je archetypální (dějištěm je les, rybník, skála); pohádku od balady výrazně odlišuje jen její nutně dobrý konec, oba žánry jsou si blízké motivicko-tematicky i geneticky (srov. Erbenovu baladu „Vrba“ z Kytice, 1853, a pohádku „Viktorka“ Boženy Němcové z Národních báchorek, 1855). Zjevná je blízkost balady a hororu. Zatímco balada je pochmurná, je horor strašidelný; balada představuje střet s osudem. V sociální baladě již není úhlavním nepřítelem nadpřirozená bytost, pochmurnou atmosféru vytváří střet hlavního hrdiny s nespravedlností systému (politického nebo sociálního).¹²¹*

Správnému pochopení textu a následnému utváření postojů a názorů může bránit neporozumění některým klíčovým slovům. Učitel by se měl ujistit, že žák těmto slovům porozuměl a zná jejich pravý význam. Například v baladě *Vodník* sedí postava na topolu u jezera, nikoli na vrbě u rybníka, jak mohou být mnozí studenti zvyklí, jejich vnitřní představa vodníka je tak odlišná. Stejně tak je tomu v baladě *Kytice*, kde se objevuje slovo mohyla. Mnoho studentů vůbec neví, co mohyla je nebo kde ji najdou, výsledná představa tak může být zcestná.¹²²

7.2 SLOŽKA KOMUNIKAČNÍ

Ve složce komunikační využívá žák získané poznatky a dovednosti, je uspokojována jeho čtenářská potřeba. Žák se podílí na didaktické interpretaci, je schopen jednoduše popsat strukturu a jazyk literárního díla, vlastními slovy interpretuje jeho smysl. Žák vyjadřuje svůj názor, je schopen argumentovat a svá tvrzení doložit konkrétními příklady v textu. Popisuje emoce a pocity, které v něm četba konkrétní balady vyvolala, případně tyto emoce vyjádřit výtvarně nebo pomocí verbalizovaných barev (metoda didaktické substituce). Příklad aplikované metody vhodné pro kultivování percepční fáze četby: *Jaké emoce ve vás balada vyvolala? Dají se vaše pocity vyjádřit nějakou konkrétní barvou? Proč právě touto?* Čtenář by měl být schopen přečtený text volně reprodukovat nebo dramatizovat.¹²³

¹²¹ ŠIDÁK, Pavel. *Literární žánry s ukázkami textů*. Praha: Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého), 2013, s. 168.

¹²² GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. s. 90–91.

¹²³ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 39.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2017. [online]

Čtenář přistupuje k textu s určitými představami, žák přisuzuje textu smysl na základě svých dosavadních zkušeností. Pomůckou nám může být i samotný název balady, ze kterého lze vycházet téměř vždy (např. O čem bude balada s názvem *Svatební košile*?) a který v žákovi evokuje určitá očekávání. Z poznatků o baladě pravděpodobně očekává pochmurnou báseň s tragickým zakončením, přesto může být mnohdy překvapen (například brutalitou a surovostí v baladě *Vodník*).¹²⁴

7.3 SLOŽKA FORMATIVNÍ

Na pozadí balady můžeme nejen rozvíjet žakovu fantazii a představivost, ale můžeme všestranně formovat žakovu osobnost, jeho cítění, postoje a názory. Jsou však Erbenovy balady stále aktuální? Lze Erbenovy motivy vztáhnout na problémy naší doby? Mají i dnešnímu čtenáři co říct?

O Erbenových baladách se lze bavit v kontextu dnešní doby, ačkoli to čtenáři nemusí být po prvním přečtení jasné. Lze otevřít problematiku vztahu matky a dítěte. Balada *Dceřina kletba* vybízí k diskuzi o svobodě a odpovědnosti za ni, konkrétně v souvislosti s liberální výchovou, která je dnes tak diskutovaná. Dcera zabila své nemanželské dítě, na popravě svou matku proklíná a obviňuje ji z toho, co se stalo. Dle dcery je na vině právě matčina liberální výchova a volnost, kterou dceři poskytovala. Ta jí umožňovala chodit za milencem. Zatímco dříve převládala autoritativní výchova, dnes je tomu jinak. Není volnost a svoboda přesně to, co dnešní mládež vyžaduje? Jsou dnešní mladí lidé schopní nést odpovědnost za své jednání? S žáky lze na toto téma rozvinout diskuzi o tom, co pro ně znamená svoboda a volnost. Má svoboda nějaké hranice? Mají žáci pocit, že je jim dáván dostatek volnosti a svobody?¹²⁵

O vztahu matky a dítěte pojednává také Erbenova balada *Poklad*. Matka s dítětem na cestě do kostela objeví skálu, ve které je ukrytý poklad. Matka na chvíli odloží dítě stranou, aby mohla nasbírat poklad. Ten odnáší domů s tím, že se pro dítě vrátí. i podruhé ji zláká bohatství, dítě ve skále opět nechává. Když si uvědomí, že na dítě zapomněla, chce se vrátit zpět, skála je však zavřená. V tu chvíli si matka uvědomuje cenu zlata v porovnání s tím,

Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

¹²⁴ GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. s. 29–30.

¹²⁵ BRČÁKOVÁ, Vladimíra. *Karel Jaromír Erben – Polednice [seminář v rámci předmětu DIDL]*. Plzeň: Fakulta pedagogická ZČU, 2019.

jakou cenu pro ni má vlastní dítě. S žáky lze hovořit o tom, že ne vždy myslíme na to, co je opravdu důležité, a mnohdy si toho, koho ve svém životě máme, nevážíme, dokud o něho nepřijdeme.

V *Kytici* se otevírá problematika viny a trestu. Osoby, které se provinily, jsou mnohdy trestány velmi krutě a nemilosrdně (například smrtí svého dítěte). Učitel se může žáků ptát: *Jsou tresty úměrné k provinění hrdinů? Pokud ne, jaký trest by si postava zasloužila? a zaslouží si ho vůbec?*

V současné výuce literární výchovy by měly mít Erbenovy balady své místo. Jeho díla jsou nadčasová, motivy a témata balad jsou stále aktuální a při správném didaktickém uchopení mohou o to více zasáhnout žákovu osobnost, jeho názory a smýšlení.

8. MARYČKA MAGDÓNOVA - VLASTNÍ INTERPRETACE

Ostrava v 19. století nebyla vhodným místem k životu. V této době sem přicházela z Haliče spousta nových dělníků, horníků a stavitelů železnic. Spolu s nimi se do Ostravy dostali také vojenští zběhové, prostitutky a tuláci. Velkými problémy byla kriminalita, prostituce a alkoholismus. Dělníci a jejich rodiny žili v chudých podmínkách, mnoho z nich utápělo své problémy v alkoholu.¹²⁶

Balada byla pravděpodobně sepsána na základě skutečných událostí. Petr Bezruč se zřejmě nechal inspirovat nešťastnou událostí, která se stala roku 1895. Pod koly koňského povozu zemřel čeledín Bardoň, stalo se tak před hospodou nazývanou Na Jašcurce.¹²⁷

Také markýz Gero je skutečnou osobností, jednalo se o arcivévodu Bedřicha Rakousko – Těšínského.¹²⁸

Maryčka Magdónova se po smrti rodičů (otec je zabit po cestě z harendy, jeho smrt byla pravděpodobně způsobena pod vlivem alkoholu, matka je zavalena vozíkem s uhlím) dostává do náročné situace, kdy se musí, jako nejstarší z potomků, postarat o své sourozence. Na Maryčku tímto padla veškerá tíha a zodpovědnost. Je zima, není co jíst, a tak se Maryčka vydává do lesa pro dříví. Maryčka prožívá obrovský vnitřní konflikt – porušit zákon, nebo nechat své sourozence trpět zimou a hladem? Maryčka se vydává do lesa, kde je však spatřena burmistrem Hochfelderem, který ji udá. Maryčka je prohlášena za zlodějku. Maryčka neunesla ostudu, pomluvy měšťanů a tíhu svého svědomí (porušila jedno z přikázání – Nepokradeš), a volí sebevraždu jako jediné východisko. Provinila se nejen proti zákonu, ale i proti svému vlastnímu svědomí. Maryčka je jako sebevrah pochována u zdi hřbitova, bez křížů a květů.¹²⁹

¹²⁶ VLK, Robert. Jak se žilo v Ostravě v 19. století? Lihový genius loci regionu rázovitého. *100+1* [online] [cit. 18. 6. 2020] Dostupné z: <https://www.stoplusjednicka.cz/jak-se-zilo-v-ostrove-v-19-stoleti-lihovy-genius-loci-regionu-razoviteho>

¹²⁷ KÁŇA, Petr. *Ostrava ve spirále času: Průvodce Ostravou od dob nejstarších do současnosti*. [online] [cit. 18. 6. 2020] Dostupné z: <https://books.google.cz/>

¹²⁸ MAŠEK, Petr. *Šlechtické rody v Čechách, na Moravě a ve Slezsku*. Praha: Argo, 2008, s. 312.

¹²⁹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Sociální balada ve škole*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, 2007, s. 7.

Kdyby Maryčka pro dříví nešla, ohrozila by tím nejen sebe, ale i své sourozence. Maryčka však byla u krádeže spatřena. Kdyby ji nikdo neviděl, nic by se pravděpodobně nestalo, Maryčka by dříví přinesla domů a zajistila tak (alespoň na chvíli) teplo pro sebe i své sourozence. Otázkou zůstává Hochfelderovo jednání. Viděl Maryčku, jak krade dřevo a považoval za svou povinnost tuto skutečnost ohlásit. Proč to udělal? Ano, Maryčka opravdu kradla dřevo. Stalo by se však něco, kdyby nic neohlásil? Maryčka jistě nemohla vzít tolik dřeva, aby markýzi chybělo. Jak by to však vypadalo, kdyby to tak dělal každý? Vzhledem k tomu, že se děj odehrává v malé vesnici Staré Hamry, lze usuzovat, že Hochfelder Maryčku znal a moc dobře věděl, v jaké je situaci. Mohl se zachovat jinak? Ze svého postavení by se přece mohl o rodinu Maryčky postarat nebo o to někoho požádat. Proč to neudělal? Proč rodině nepomohl markýz Gero? Majetku měl dostatek, jistě by to bylo v jeho silách. Markýz Gero byl majitelem dolů, tudíž i matčíným zaměstnavatelem. Matka dětí zemřela při výkonu své práce, o sirotky by tak mělo být postaráno. Odsouzeníhodné je i jednání ostatních měšťanů. Maryčka byla označena jako zlodějka kvůli jednomu přečinu, jednalo se o sběr suchého dříví na zátop. Zůstala však na všechno sama a pocit hanby a těžkého svědomí neunesla. Báseň není tvořena dialogem, gradaci a tíhu rozervaného Maryččina svědomí umocňují vypravěčovy řečnické otázky (*...co pravíš, Maryčko Magdónova?, ...co je ti, Maryčko Magdónova?*). Těmito řečnickými otázkami vypravěč vyjadřuje i svůj cit k Maryčce. Je mu jí líto, soucítí s ní.¹³⁰

¹³⁰ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Sociální balada ve škole*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, 2007, s. 7–8.

9. DIDAKTICKÁ INTERPRETACE

Pro navržení výukové hodiny literární výchovy byla zvolena sociální balada Petra Bezruče *Maryčka Magdónova*. Zatímco balady Karla Jaromíra Erbena mají v čítankách své stálé místo, balady Petra Bezruče se objevují zřídka, proto byla vybrána právě jeho balada.

Didaktická interpretace:

ročník: 7. ročník ZŠ

časová dotace: 45 minut

výukový model: E–U–R

organizační formy výuky: frontální výuka, individuální výuka

Učivo:

nauková složka: znalosti o baladě/sociální baladě, tvorba Petra Bezruče, poznání hlavní myšlenky balady, vztahy a poměry na Ostravsku

komunikační složka: četba a didaktická interpretace balady *Maryčka Magdónova*

formativní složka: otázka morálky (krádeže v těžké životní situaci), otázka trestu, je za daných okolností trest oprávněný?

Rozvíjené kompetence:

rozvíjené kompetence:

- komunikační, sociální a personální (žák kultivovaně vyjádří svůj názor, je schopen logicky argumentovat, spolupracovat a respektovat názory ostatních)
- k řešení problémů (žák přemýšlí o tom, co je správné, tvoří si vlastní kritický názor na otázku krádeže a tlaku společnosti na člověka)

Očekávané výstupy dle RVP ZV:

Žák:

- rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora
- formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby

-
- rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele

Výukové cíle:

- žák komunikuje s textem *Maryčka Magdónova*
- žák na základě četby vyvodí znaky sociální balady (případně je porovná se znaky balady romantické K. J. Erbena)
- žák pěstuje svůj vztah k četbě
- žák si utváří názor na problematiku etiky a morálky
- žák porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování
- žák posoudí, co je dobré a co špatné, své názory opře o logické argumenty

Evokace:

- Co očekáváte od balady?

Očekávané výstupy: Balada bude mít pochmurný děj, tragické zakončení.

- Co víte o Ostravě 19. století?

Očekávané výstupy: Žáci pravděpodobně nebudou schopni odpovědět, informace jim budou poskytnuty formou výkladu. Ostrava byla hornické město, měla svou železnici. Lidé tvrdě manuálně pracovali, žili v nuzných podmínkách, žal mnohdy tišili alkoholem.

Text:

¹ Šel starý Magdon z Ostravy domů,
v bartovské harendě večer se stávil,
s rozbitou lebkou do příkopy pad.
Plakala Maryčka Magdónova.

Vůz plný uhlí se v koleji zvrátil.
Pod vozem zhasla Magdonova vdova.
Na Starých Hamrech pět vzlykalo sirot,
nejstarší Maryčka Magdónova.

³ Kdo se jich ujme a kdo jim dá chleba?
Budeš jim otcem a budeš jim matkou?
Myslíš, kdo doly má, má srdce taky
tak jak ty, Maryčko Magdónova?

Bez konce jsou lesy markýze Gera.
Otcové když v jeho robili dolech,
smí si vzít sirotek do klínu drva,
co pravíš, Maryčko Magdónova?

Maryčko, mrzne a není co jísti...
Na horách, na horách plno je dřeva...
Burmistr Hochfelder viděl tě sbírat,
má mlčet, Maryčko Magdónova?

⁶ Cos to za ženicha vybrala sobě?
Bodák má k rameni, na čapce peří,
drsné má čelo, ty jdeš s ním do Frydku,
půjdeš s ním, Maryčko Magdónova?

Cos to za nevěstu? Schýlená hlava,
fěrtoch máš na očích, do něho tekou
hořké a ohnivé krůpěje s lící,
co je ti, Maryčko Magdónova?

⁸ Frydečtí grosbyrgři, dámy ze Frydku
jízlivou budou se smáti ti řečí,
se synky uzří tě Hochfelder žid.
Jak je ti, Maryčko Magdónova?

V mrazivé chýši, tam ptáčata zbyla,
kdo se jich ujme a kdo jim dá chleba?
Nedbá pán bídných. Co znělo ti v srdci
po cestě, Maryčko Magdónova?

Maryčko, po straně ostré jsou skály,
podle nich kypí a utíká k Frydku
šumivá, divoká Ostravice.
Slyšíš ji, rozumíš, děvucho z hor?

Jeden skok nalevo, po všem je, po všem.
Černé tvé vlasy se na skále chytly,
bílé tvé ruce se zbarvily krví,
sbohem buď, Maryčko Magdónova!

Na Starých Hamrech na hřbitově při zdi
bez křížů, bez kvítí krčí se hroby.
Tam leží bez víry samovrazi.
Tam leží Maryčka Magdónova.

Uvědomění:

- využití metod: četba, didaktická interpretace (tvořena didaktickou substitucí dojmu za barvu, reflektivním dialogem a pětílístkem)

FÁZE PERCEPCE a APERCEPCE

Reflektivní dialog:

- Vysvětlení cizích výrazů/neznámých slov:

bartovská harenda – krčma, hospoda (pravděpodobně v oblasti Ostrava – Bartovice)

zhasla – zemřela, expresivní vyjádření

burmistr – starosta

drvo – dřevo

fěrtoch – široká našasená zástěra

grosbyrgři – bohatí měšťané

děvucha – děvče

- Jaké pocity ve vás vyvolala báseň vyvolala? Přiřadte svým pocitům nějakou barvu. Proč jste zvolili právě tuhle?

Očekávané výstupy: Šedá, černá, ... (tmavé, smutné barvy), stísněné pocity, nespravedlnost, křivda, vztek, smutek ...

- Kdo je Maryčka Magdónova?

Očekávané výstupy: Maryčka je nejstarší z pěti sourozenců, musí se po smrti rodičů o své sourozence postarat.

- Jak zemřeli její rodiče?

Očekávané výstupy: Otec zemřel po cestě z hospody (pravděpodobně se někde popral, upadl). Na matku se vysypal vozík s uhlím, možná pracovala na trati jako dělnice.

-
- Kam se Maryčka vydala pro dřevo? Proč se k jeho krádeži rozhodla?

Očekávané výstupy: Maryčka se vydala do lesů markýze Gera. Ke krádeži byla donucena okolnostmi – nastala zima, ona ani její sourozenci neměli co jíst.

Žáci mohou namítat, že je v tomto případě krádež ospravedlnitelná.

- Burmistr Hochfelder Maryčku při krádeži viděl a oznámil to. Proč myslíte, že to udělal? Měl nějakou jinou možnost?

Očekávané výstupy: Hochfelder viděl krádež, tak ji nahlásil. Maryčka ale kradla z nouze, neměla jinou možnost, zatímco on se mohl rozhodnout jinak a krádež nenahlásit.

- Kdo se měl (nebo mohl) o Maryčku a její sourozence postarat? – otázka překračuje úvodní fáze, už nejde jen po ději,
- jde za něj

Očekávané výstupy: Mohla požádat okolí (sousedy a přátele). Rodina však pravděpodobně žádné přátele neměla. Vzhledem k tomu, že byla Maryčka nahlášena přímo starostou, lze usuzovat, že by Maryčce a její rodině nikdo nepomohl, i kdyby o to požádali. Mohl se o ně postarat přímo markýz Gero, majetku měl dostatek.

FÁZE INTERPRETACE

- Jak rozumíte 6. a 7. strofě?

Cos to za ženicha vybrala sobě?
Bodák má k rameni, na čapce peří,
drsné má čelo, ty jdeš s ním do Frydku,
půjdeš s ním, Maryčko Magdónova?

Cos to za nevěstu? Schýlená hlava,
fěrtoch máš na očích, do něho tekou
hořké a ohnivé krůpěje s lící,
co je ti, Maryčko Magdónova?

Očekávané výstupy: Jedná se o metaforu. Nejde o ženicha, ale o četníka, který Maryčku na základě udání odvádí. Maryčka není nevěsta, která pláče štěstím, ona pláče hořce, smutně.

-
- Maryčka v závěru balady páchá sebevraždu. Proč myslíte, že zvolila toto východisko?

Očekávané výstupy: Neviděla jinou možnost, byla pod velkým tlakem, v malé vesnici by už navždy byla za zlodějku. Všichni si na ni ukazovali, posmívali se jí a pomlouvali.

- V baladě se stále opakuje oslovení *Maryčko Magdónova*. Proč?

Očekávané výstupy: Básník jméno neustále zdůrazňuje, vyjadřuje naléhavost, ptá se Maryčky na řešení. To ona se musí rozhodnout, veškerá tíha leží jen na ní. Apostrofa vyjadřuje emocionální vztah mluvčího k Maryčce.

- Proč se v básni objevují řečnické otázky?

Očekávané výstupy: Autor vyjadřuje tíhu, která na Maryčce spočívá. Je jen na ní, aby konala. Zároveň je však jasné, že nemá na výběr. Autor s Maryčkou soucítí, lituje ji. Přes rozmluvu mluvčího (přes jeho oslovování Maryčky) je zároveň posouván děj.

- O baladě jsme si říkali, že je lyrickoepickým útwarem. Epika je spjatá s dějem, který jsme právě rozebrali. S čím je podle vás spjatá lyrická složka básně?

Očekávané výstupy: Lyrická složka básně je spjatá s emocemi, pocity, dojmy, s atmosférou.

- Jak byste zformulovali téma básně/balady?

Očekávané výstupy: Nevyhnutelnost tragédie, zoufalá situace ve Slezsku, zoufalý čin v těžké situaci.

Komparace s písní Jaromíra Nohavici:

Balada *Maryčka Magdónova* byla nazpívána ostravským rodákem Jaromírem Nohavicou. Žáci si poslechnou celou nahrávku.

- Jak pracuje Jaromír Nohavica s touto baladou? Pozměnil ji nějak?

Očekávané výstupy: Jaromír Nohavica převzal text balady, přidal k němu popěvky (Na na na na).

- Jak na vás působí atmosféra písně? Je v souladu s laděním Bezručovy balady?

Očekávané výstupy: Ano – představoval/a jsem si vyznění balady jinak, nevyvolává ve mně stejné pocity X Ne – píseň přesně vyjadřuje vyznění balady tak, jak jsem si ji představoval/a.

-
- Pokud ano, proč si myslíte, že tomu tak je?

Očekávané výstupy: Očekával/a jsem, že bude píseň temnější, v hlase Jaromíra Nohavici není taková naléhavost, klade nedostatečný důraz na řečnické otázky.

FÁZE KONKRETIZACE

Tvořivý úkol – Pětílístek

- první řádka – jednoslovné téma (podstatné jméno)
- druhá řádka – dvě přídavná jména popisující téma
- třetí řádka – dějová složka tématu vyjádřena pomocí tří sloves
- čtvrtá řádka – věta o čtyřech slovech vztahujících se k tématu anebo ve čtyřech slovech kondenzovaná nosná myšlenka
- pátá řádka – jednoslovný shrnující výraz, který rekapituluje podstatu tématu; možná i metafora, přirovnání, sousloví, frazém (musí být výstižné)

MARYČKA

smutná odvážná

ochraňovala starala se kradla

chtěla zajistit svou rodinu

potrestána

Reflexe:

- Máte chuť přečíst si další Bezručovy balady? Proč ano/proč ne?
- Nad čím vás balada přiměla se zamyslet? Jaké pocity nebo myšlenky ve vás zanechala?
- Se kterou metodou se vám dobře pracovalo?

ZÁVĚR

Při psaní této práce jsem se dozvěděla spoustu nových informací a postupů, které ve své budoucí pedagogické praxi rozhodně využiji. Za velmi přínosnou považuji například didaktickou substituci dojmu za barvu, která usnadňuje žákům vyjádření pocitů po přečtení lyrického (lyrickoepického) textu nebo tvořivou metodu pětílítku.

Balada má v literární výchově stále důležité postavení a má co říci i současnému čtenáři. Témata balad jsou podle mého názoru tak silná, že i dnes (s využitím vhodně navržené didaktické interpretace) je možné jejich prostřednictvím působit jednak na emocionálně-estetické, jednak na etické cítění žáků. Četbou a interpretací balad tak lze formovat názory a postoje dnešního čtenáře k sociálním a etickým otázkám.

Kapitoly literárněteoretické představily baladu z hlediska žánru, součástí kapitol literárněhistorických byla analýza balady a její proměny v dílech vybraných autorů (fantastická balada Karla Jaromíra Erbena, novoromantická balada Jana Nerudy, sociální balada Petra Bezruče a balada psychologizující sociální Jiřího Wolкера).

Komunikačním pojetím literární výchovy, transformovaným učivem v komunikačně pojaté literární výchově i procesualitou recepce textu se zabývaly kapitoly didaktické. V kapitole věnované baladě jako učivu na základní škole byl zdůrazněn pedagogický konstruktivismus ve výuce.

V praktické části diplomové práce byla vytvořena vlastní didaktická interpretace Bezručovy balady Maryčka Magdónova, doplněna o očekávané výstupy žáků.

RESUMÉ

This diploma thesis deals with innovative approach to teaching literature and individual parts of reception of the text. It focuses on ballad as a genre taught in elementary school, several methods used in innovative approach to teaching literature are mentioned. The development of ballad is demonstrated on concrete ballads written by Karel Jaromír Erben, Jan Neruda, Petr Bezruč and Jiří Wolker.

This thesis discusses ballad as a part of curriculum, its influence on students and its affect on readers and their attitude and values.

The practical part of this thesis contains preparation for one lesson (Petr Bezruč – Maryčka Magdónova) with comparison to a song performed by Czech singer Jaromír Nohavica.

SEZNAM LITERATURY

- BECHYŇOVÁ, Věnceslava In: KREJČÍ, Karel, ed. *Příspěvky k morfologii a sémantice literárněvědných termínů*. Praha: Ústav pro českou a světovou literaturu ČSAV, 1974, Literárněvědné práce.
- BEZRUČ, Petr. *Slezské písně*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2014. Kritická hybridní edice.
- BLAŽÍČEK, Přemysl. *Jiří Wolker: Přípravná studie pro 4. díl Dějin české literatury* [online] Česká literatura 11, 1963. [cit. 25. 3. 2020]
Dostupné z:
https://www.jstor.org/stable/43322046?seq=1#metadata_info_tab_contents
- BRČÁKOVÁ, Vladimíra. *Karel Jaromír Erben – Polednice [seminář v rámci předmětu DIDL]*. Plzeň: Fakulta pedagogická ZČU, 2019.
- BURIÁNEK, František. *Petr Bezruč*. Praha: Československý spisovatel, 1987.
- DOLANSKÝ, Julius. *Karel Jaromír Erben: studie s ukázkami z díla*. Praha: Melantrich, 1970. Odkazy pokrokových osobností naší minulosti (Melantrich).
- GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009.
- HAVLÍK, Přemysl. *Předčasná úmrtí, 3: Jiří Wolker, Konstantin Biebl, Otakar Batlička*. Praha: World Circle Foundation, 2002.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008.
- HRABÁK, Josef. *Úvahy o literatuře*. Praha: Československý spisovatel, 1983. Kritické rozhledy.
- KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009.
- KÁŇA, Petr. *Ostrava ve spirále času: Průvodce Ostravou od dob nejstarších do současnosti*. [online] [cit. 18. 6. 2020]
Dostupné z:
<https://books.google.cz/>
- KUBÍNOVÁ, Marie. *Proměny české poezie dvacátých let: [rozběr díla J. Wolkra, V. Nezvala a F. Halase]*. Praha: Československý spisovatel, 1984. Kritické rozhledy.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Sociální balada ve škole*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, 2007.

LEHÁR, Jan. *Nerudova Balada o duši Karla Borovského a její lidová předloha*. [online] Slovo a smysl 1, 2004. [cit. 05. 1. 2020]

Dostupné z:

<http://slovoasmysl.ff.cuni.cz/node/11>

MACURA, V.: *Balada*, in Hodrová, D., Zeman, M. (eds.), *Poetika české meziválečné literatury*, Praha, Československý spisovatel 1987.

MAŠEK, Petr. *Šlechtické rody v Čechách, na Moravě a ve Slezsku*. Praha: Argo, 2008.

MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004.

PEŠAT, Zdeněk. *Co s Bezručovými Slezskými písněmi?* Česká literatura 12, 1964. [cit. 31. 3. 2020]

Dostupné z:

www.jstor.org/stable/43332574

POHORSKÝ, Miloš. *Jan Neruda – Osobnost a Básník*. [online] Česká Literatura 32, 1984. [cit. 31. 3. 2020]

Dostupné z:

www.jstor.org/stable/43745478

POLÁK, Josef. *Ještě k Diferenciaci Nebo Záměně (Splývání) Balady a Romance u Jana Nerudy*. [online] Česká Literatura 40, 1992. [cit. 31. 3. 2020]

Dostupné z:

www.jstor.org/stable/43321970

POLÁK, Karel. *Komposice a Třídění Nerudových Balad a Romancí*. [online] Listy Filologické / Folia Philologica, 61, 1934. [cit. 31. 3. 2020] Dostupné z: www.jstor.org/stable/23456116.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2017. [online]

Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, Pedagogika (Prague, Czech Republic), 1999.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2017. [online]

Dostupné z:

http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

SMOLKA, Zdeněk, Petr BEZRUČ a Ostravská univerzita. *Básník mezi legendami, mýtem a realitou: kapitoly z literatury o Petru Bezručovi*. Ostrava: Tilia, 2002.

SOLDAN, Fedor. *Jiří Wolker*. Praha: Horizont, 1975.

SULA, Pavel. *Jan Neruda*. Praha: Státní nakladatelství, 1934.

ŠAJTAR, Drahomír. *Tři kapitoly bezručovské*. Ostrava: Společnost Leopolda Vrly, 2009.

ŠIDÁK, Pavel. *Literární žánry s ukázkami textů*. Praha: Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého), 2013.

VLAŠÍN, Štěpán. *Jiří Wolker: k 50.výročí úmrtí Jiřího Wolкера (1900-1924): studie s ukázkami z díla*. Praha: Melantrich, 1974. Odkazy pokrokových osobností naší minulosti (Melantrich).

VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie. 2. rozš. vyd.* Praha: Československý spisovatel, 1984.

VLK, Robert. Jak se žilo v Ostravě v 19. století? Lihový genius loci regionu rázovitého. *100+1* [online] [cit. 18. 6. 2020]

Dostupné z:

<https://www.stoplusjednicka.cz/jak-se-zilo-v-ostrove-v-19-stoleti-lihovy-genius-loci-regionu-razoviteho>

VŠETIČKA, František. *Kompozice písně o Štemberkovi: Zdeňku Přikrylovi*. In: *Listy filologické*. Roč. 98, Čís. 1 (1975). [online]

Dostupné z:

<https://www.jstor.org/stable/23459144?seq=1>.

ZEMAN, Milan. *Rozumět literatuře: interpretace základních děl české literatury*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Odborná literatura pro učitele.