

Vala, Jaroslav; Chráska, Miroslav

Recepce poezie u žáků středního odborného učiliště a gymnázia

Studia paedagogica. 2014, vol. 19, iss. 1, pp. [43]-63

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2014-1-3>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/130000>

Access Date: 30. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

RECEPCE POEZIE U ŽÁKŮ STŘEDNÍHO ODBORNÉHO UČILIŠTĚ A GYMNÁZIA

RECEPTION OF POETRY BY VOCATIONAL AND GRAMMAR SCHOOL STUDENTS

JAROSLAV VALA,
MIROSLAV CHRÁSKA

Abstrakt

Studie prezentuje dílčí výsledky výzkumného projektu sledujícího recepci poezie u žáků základních a středních škol. Představujeme výzkum recepce vybraných básnických textů žáky středního odborného učiliště. Sledujeme, zda je výzkumná metoda, založená na bázi sémantického diferenciálu, zkonstruovaná primárně pro měření čtenářských prožitků gymnazistů, schopna zachytit čtenářské prožitky i těchto respondentů. Získané výsledky srovnáváme s výsledky gymnazistů získanými v dřívějším výzkumu. Výsledky ukazují, že metodu sémantického diferenciálu je možno využít i při měření čtenářských prožitků žáků středního odborného učiliště. Faktorová analýza prokázala dostatečnou nasycenost jednotlivých škál příslušnými faktory. Zároveň se prokázalo, že žáci středního odborného učiliště jsou při dostatečné motivaci schopni samostatně číst poezii a zaznamenávat své čtenářské prožitky, přitom velmi záleží na jejich motivaci, na výběru vhodných textů a volbě odpovídajících vyučovacích metod.

Klíčová slova

recepce poezie, sémantický diferenciál, střední odborná škola

Abstract

The study presents partial results of a research project which monitors the reception of poetry by primary and secondary school students. We introduce a research of the reception of poems by selected students of a vocational school. We would like to find out whether a research method, which is based on a semantic differential and designed primarily to measure reading experiences of grammar school students, is able to capture the reader's experiences of the concerned respondents, too. We compare the results with the results of grammar school students obtained in a previous research. The results show that the semantic differential method can also be used to measure reading experiences of students of vocational schools. Factor analysis showed sufficient saturation of particular scales by relevant factors. It was also revealed that vocational school students are able to read poetry independently and record their reading experiences when sufficiently motivated. It very much depends on their motivation, a selection of appropriate texts, and choice of appropriate teaching methods.

Keywords

poetry reception, semantic differential, vocational school

Úvod

Lyrická poezie vyjadřuje především city, pocity a nálady, přiči se jednoznačným kategoriím, které si škola určila k tzv. didaktické interpretaci (Lederbuchová, 1995). Metaforicky můžeme literární umělecký text označit za skříňku naplněnou významy, z nichž si čtenář vybírá takové, které jej oslovují v danou dobu. Učitel by měl být proto obezřetný, aby svým vlivem příliš nenarušil emocionální působení díla, aby nevnucoval žákům svoje názory jako jediné platné. Jako ideální se jeví dialogické vyučování založené na skutečnosti, že každý z aktérů dialogu může vnímat básnický text pod jinou perspektivou a přinášet jiný pohled, obohacující všechny zúčastněné. Zastáváme názor, že jádrem výuky v literární výchově by v duchu Komenského principu názornosti měla být citlivě vedená práce s uměleckým textem. A právě umělecký básnický text (a jeho recepce) stojí v centru našeho výzkumného zájmu, jehož závěry mohou přispět k rozvoji oborové didaktiky předmětu český jazyk a literatura.

Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci realizujeme tříletý výzkumný projekt, ve kterém sledujeme, jak žáci základních a středních škol čtou a vnímají různé druhy básní. Součástí našeho výzkumného projektu není pouze sledování recepce různých básnických textů. V dalších liniích projektu sledujeme Q-metodologií souvislosti mezi osobnostními charakteristikami respondentů a jejich čtenářskými preferencemi; metodou ohniskové skupiny zase zjišťujeme, nakolik jsou žáci schopni interpretovat poezii bez výrazné asistence učitele. V longitudinální intervenční studii se zaměřujeme na to, jak lze jejich vztah k poezii ovlivňovat volbou vhodných vyučovacích metod založených na zážitkové pedagogice, rozvíjení kreativity a na citlivém přístupu k jejich individuálním interpretacím. Cílem tohoto článku je představit podrobněji náš výzkumný přístup ke sledování recepce poezie, založený na metodě sémantického diferenciálu. Zároveň chceme seznámit s výsledky jedné z etap výzkumu, která se soustředila na sledování recepce u žáků středního odborného učiliště a na porovnání získaných dat s výsledky staršího obdobného výzkumu mezi žáky gymnázia (Vala, 2004, 2011).

Teoretická východiska

Při zdůvodnění zaměření našich výzkumných aktivit chceme poukázat především na to, že poezie má ve výuce literatury obtížnou pozici: žáci ji často odmítají, mnohým připadá nesrozumitelná, nudná a odtaziťá. Přesto je možné při použití vhodného přístupu k práci s poezií tento původně negativní vztah měnit. Tuto situaci potvrzují i realizované výzkumy v dané oblasti (Pike, 2000a, 2000b, 2000c; Hanratty, 2012; Eva-Wood, 2008; Young, 2007;

Hník, 2010). Hlubší pohled na danou problematiku však prozrazuje, že hlavním činitelem, který tuto situaci způsobuje, není pouze poezie sama o sobě a nejsou to ani žáci. Žáci pouze reagují na situace, do nichž je dostávají jejich učitelé. Jak ukazují výzkumná zjištění, právě učitelé často poezii nechtou a ve výuce se jí obávají a vyhýbají (Benton, 1999, 2000). Při interpretaci postupují někteří z nich příliš mechanicky, obávají se jiného názoru ve strachu z oslabení své autority. Tento postoj pak nepřímo předávají žákům. Nežádka se stává, že ani na pedagogické fakultě budoucí učitelé literatury poezii nechtou a apriorně ji odmítají s tím, že jí nerozumí (Vala & Fic, 2012). Ve školní praxi pak mají tendenci opakovat zaběhnuté návyky svých učitelů, které poznali jako žáci a jimiž byli po dlouhá léta spoutáváni (Ofsted, 2007; Lambirth, Smith, & Steele, 2012). Domníváme se, že jedním z prvních kroků ke změně stávající situace může být lepší pochopení pro žakovské čtení poezie a míru či způsob jejímu porozumění. Další kroky, směřující k volbě vhodných vyučovacích metod, ke vzdělávání učitelů a studentů učitelství, by měly bezprostředně následovat.

Při úvahách o roli učitele v literární výchově vycházíme z teorie kostnické recepční školy, která konstatuje, že umělecké literární dílo nemá pouze jeden jediný objektivní význam, ale že významy literárních textů jsou generovány až v procesu čtení: „*Jsou produktem interakce textu a čtenáře, a nikoli v textu skrytými veličinami, jejichž vypátrání je vyhrazeno pouze interpretaci. Generuje-li význam textu čtenář, je zřejmé, že tento se zjevuje v příslušné individuální podobě*“ (Iser, 2001, s. 40–41).

Interakce a komunikace mezi učitelem a žáky se realizuje výukovými metodami, které zprostředkovávají učivo a plní funkci regulace žakova učení (Průcha, 2009). Volba vhodných metod, podobně jako volba vhodných uměleckých textů určených k didaktické interpretaci, mají zásadní vliv na míru efektivitu dané výuky. Nejčastější metody používané v literární výchově při interpretaci uměleckého textu (vysvětlování, práce s textem apod.), zaměřené na zkoumání formální stránky básně a potlačující subjektivní prožitek, totiž většinu žáků od poezie spíše odrazují. Učitelovo povědomí o čtenářských preferencích jeho žáků v oblasti poezie mu umožňuje vybírat vhodné básnické texty pro různé kategorie respondentů a zároveň mu může dát odvalu nechat žákům prostor pro jejich samostatnou interpretaci (Vala & Fic, 2012). Pike (2000a) označuje tento přístup jako *responsive teaching* a jeho podstata spočívá v tom, že interpretace se začíná na té úrovni, na níž jsou žáci. Učitel by tedy neměl žáky zahlcovat svým náhledem na text, ale dát žákům možnost k vyjádření, aby nedocházelo k situacím, že žák spíše opakuje učitelovy názory a nezaujímá vlastní hodnotící pozici. Toto nebezpečí je zvláště akutní tam, kde se pracuje se starší poezií. Učitelé totiž disponují sumou doplňujících informací, které mají tendenci předávat žákům, aby jim umožnili lepší porozumění textu. Koncept skutečně dialogického vyučování při

interpretaci textu nemá jasně stanovený výsledek, ten přichází právě s dialogem, v němž učitel reprezentuje pouze jeden z názorů. Tento přístup však není příliš rozšířený, neboť v současné vývojové komunikaci silně dominuje učitel a struktura komunikace je výrazně předdefinovaná (Šeďová, Švaříček, & Šalamounová, 2012).

Hlubší vhled do recepčního procesu poezie, o který v našem výzkumu usilujeme, a zjištění konkrétních čtenářských preferencí umožňuje ve výuce volbu čtenářsky adekvátnějších textů. Náš výzkumný přístup je inovativní především v použití nástroje postaveného na bázi sémantického diferenciálu, neboť obdobný přístup ke sledování recepce poezie není v tuzemském ani zahraničním kontextu používán. Zabývají-li se výzkumníci v oblasti didaktického bádání poezií a její výukou, volí spíše kvalitativní přístup. Z tohoto hlediska považujeme za inspirativní především tříletý longitudinální výzkum realizovaný v Anglii, v němž byly sledovány proměny vztahu žáků vybrané školní třídy k poezii vzhledem k používaným metodám výuky (Pike, 2000c). Za vhodné považujeme kombinovat oba přístupy, pouze tak budeme schopni nahlédnout problematiku práce s poezií v literární výchově v její komplexnosti.

Cíle výzkumu a hypotézy

V rámci výzkumného projektu sledujícího čtenářskou recepci žáků základních a středních škol jsme se kromě jiného zaměřili také na žáky, kterým bývá v této oblasti věnována menší pozornost, ať již z důvodu jejich nižší studijní motivace či nízké časové dotace předmětu český jazyk a literatura. Představíme výzkum recepce vybraných básnických textů žáky středního odborného učiliště (SOU). Zjišťovali jsme, zda bude výzkumná metoda založená na bázi sémantického diferenciálu (SD), zkonstruovaná primárně pro měření čtenářských prožitků gymnazistů, schopna zachytit čtenářské prožitky i těchto respondentů. Sledovali jsme rozdíly ve čtenářském přijetí jednotlivých básní i preference jednotlivých kategorií respondentů a získané výsledky jsme srovnávali s výsledky gymnazistů (221 respondentů) získanými v dřívějším výzkumu (Vala, 2004, 2011).

Stanovili jsme tyto výzkumné cíle:

- Ověřit, zda lze metodu sémantického diferenciálu (SD) použít i při výzkumu u respondentů ze SOU.
- Zjistit a konkretizovat preference žáků SOU (15–19 let) ve vnímání různých typů poezie.
- Sledovat a zhodnotit vliv jednotlivých proměnných (gender, věk, prospěch, studijní zaměření, čtenářské aktivity atd.) na recepci poezie.

- Zjistit, jaké básně jsou hodnoceny respondenty podobně a jakými společnými rysy se vyznačují.
- Provést základní komparaci výsledků recepce poezie respondentů ze středního odborného učiliště s výsledky gymnaziálních žáků.

Během přípravy výzkumu jsme uvažovali nad tím, zda očekávaná nižší úroveň čtenářské gramotnosti a nižší jazykové kompetence respondentů nemohou narušit funkčnost zvoleného výzkumného nástroje. Při výzkumu recepce poezie pomocí sémantického diferenciálu se totiž čtenářská gramotnost uplatňuje nejen při četbě posuzovaných básní, ale také při vnímání nuancí mezi použitými adjektivy v posuzovací škále. Předpoklad nižší čtenářské gramotnosti žáků odborných škol v porovnání s gymnazisty vychází ze zjištění výzkumů PISA (Palečková, Tomášek, & Basl, 2010).

Při zkoumání možností, které skýtá použití metody sémantického diferenciálu ve výzkumu recepce poezie na SOU, jsme stanovili pět základních hypotéz. Při jejich formulaci jsme vycházeli z dřívějších výzkumů, realizovaných mezi gymnazisty a žáky základních škol (Vala, 2011; Vala & Fic, 2012). Předpokládali jsme, že rozdíly v recepci poezie u žáků odborného učiliště budou obdobné. U některých sledovaných kategorií respondentů jsme v minulých šetřeních opakovaně zjišťovali rozdíly ve všech faktorech, u jiných kategorií se objevovaly signifikantní rozdíly častěji pouze v některém z faktorů. Tuto skutečnost jsme zohlednili při formulaci hypotéz k současnému výzkumu na odborném učilišti:

H1: Starší žáci dosahují na SOU ve faktoru srozumitelnosti vyššího skóre SD než mladší žáci.

H2: Ženy na SOU dosahují ve faktoru hodnocení vyššího skóre SD než muži.

H3: Čtenáři na SOU dosahují ve všech faktorech SD vyšší skóre než nečtenáři.

H4: Čtenáři poezie na SOU dosahují vyšší skóre ve všech faktorech SD než nečtenáři poezie.

H5: Extroverti dosahují na SOU vyšší skóre SD ve faktoru působivosti než introverti.

Metodologie výzkumu recepce poezie na středním odborném učilišti

Ve výzkumu jsme usilovali o analýzu recepce poezie u žáků SOU zachycením měřitelné části čtenářských prožitků kvantitativní výzkumnou metodou. Výzkumný nástroj jsme v předchozích výzkumech zkonstruovali na bázi sémantického diferenciálu (SD) (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957). Tato metoda umožňuje ve své klasické podobě měřit individuální, psychologické pojmy u lidí – každý pojem se posuzuje z hlediska tří faktorů, označovaných jako faktory hodnocení, potence a aktivity. SD je metoda pozorování a měření psychologického významu věcí, obyčejně pojmů (Kerlinger, 1972, s. 547). V našem přístupu vycházíme z předpokladu, že je možno mís-

to *pojmu* (např. pedagogických) předložit k posouzení respondentům *básně*. A následně zkoumat, jak jsou respondenty individuálně vnímány (Vala, 2003a). Uvědomujeme si, že proces literární recepce je v celkovém pojetí jen velmi obtížně měřitelný. Jsme však přesvědčeni, že objektivně měřit je možné dílčí části čtenářské recepce – čtenářské prožitky recipientů. Při konstrukci výzkumného nástroje jsme vycházeli jak z klasické verze sémantického diferenciálu, tak také z vlastních návrhů škál. Jejich postupným obměňováním, doplňováním a opakovaným testováním faktorovou analýzou (varimax normalizovaný) jsme získali stabilní verzi nástroje, zachycující faktory srozumitelnosti, hodnocení a působivosti. Měření realizovaná tímto nástrojem vykazovala dostatečnou validitu i reliabilitu (Vala, 2003b).

Sémantický diferenciál aplikovaný na sledování recepce poezie ukazuje čtenářské preference žáků u různých typů básní, a to z pohledu tří zmíněných faktorů. V našem případě analyzuje vnímání poezie z hlediska tří faktorů (pro jejich detailní charakteristiku viz Vala, 2011):

- *Faktor srozumitelnosti* ukazuje subjektivní míru porozumění dané básni. Zjistili jsme, že důležitou roli v tomto faktoru hraje čtenářská zkušenost respondentů a čtenářské sebevědomí.
- *Faktor hodnocení* prozrazuje, jak respondenti vnímají text na základní rovině libost – nelibost. Texty posuzované pozitivně z pohledu tohoto faktoru (mající vysoké skóre hodnot SD) v sobě skrývají velký čtenářský potenciál.
- *Faktor působivosti* se nejvýrazněji promítá do básní se silným emocionálním nábojem, vyvolaným např. dějovými slovesy či obrazy bolesti, utrpení a smrti. Texty s vysokým skóre v tomto faktoru mají potenciál čtenáře silně emocionálně oslovit (kladně i záporně).

Podobu výzkumného nástroje přináší tabulka 1. Úvodních šest škál měří srozumitelnost básní, dalších šest škál sleduje faktor hodnocení a poslední škály měří působivost básní. Abychom předešli ze strany respondentů mechanickému vyplňování škál, jsou některé z nich uspořádány reverzně, tj. kladná adjektiva nejsou všechna pouze na jedné straně záznamového archu.

Tabulka 1

Sémantický diferenciál pro sledování čtenářské recepce lyrické poezie

srozumitelná							nesrozumitelná
komplikovaná							jednoduchá
nechápu							chápu
nejasná							jasná
odkrytá							skrytá
průhledná							neprůhledná

líbí	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																																																	nelíbí
nečetl bych ji znovu		četl bych ji znovu																																																
špatná		dobrá																																																
ošklivá		krásná																																																
přitahuje mě		nepřitahuje mě																																																
příjemná		nepříjemná																																																
slabá	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																																																	silná
hluboká		mělká																																																
ostrá		tupá																																																
malá		velká																																																
účinná		neúčinná																																																
mocná		bezmocná																																																

Výzkum se uskutečnil v dubnu a květnu 2011 na vybraném středním odborném učilišti. Zúčastnilo se ho celkem 136 respondentů ze SOU ve věku 15–19 let (učební obory bez maturity: kuchař-číšník, prodavač, cukrář, kadeřnice, krejčí). Usilovali jsme o získání vzorku „běžných“ žáků středního odborného učiliště. Předpokládáme, že žáci námi zvolené školy se výrazně neliší od jiných žáků téhož typu škol, a proto se domníváme, že výsledky je možno (alespoň částečně) zobecňovat. Vodítkem pro rozdělení respondentů do příslušných kategorií (gender, věk, vztah ke čtenářství, vztah ke čtenářství poezie, introverze) bylo jejich sebehodnocení v záhlaví dotazníku.

Respondenti posuzovali osm lyrických básní s přírodní tematikou.¹ Jednalo se o tytéž básně, které v předchozím výzkumu posuzovali gymnazisté (Vala, 2004, 2011). Při výběru básní jsme usilovali o to, aby každá z básní co nejvěrněji reprezentovala poezii daného historického období či uměleckého směru, který je náplní učiva v literární výchově. Básně byly respondentům předloženy bez uvedení jmen autorů. Snažili jsme se, aby respondenti při posuzování textů vycházeli pouze z nich samých a nenechali se ovlivnit mimoliterární zkušeností. Ke každé posuzované básni mohli psát své volné komentáře a postřehy, které nám prozrazovaly podrobnosti o individuálních recepcích. Podrobné literární interpretace uvedených básní zde neuvádíme z důvodu rozsahu článku a vzhledem k pedagogickému zaměření časopisu. Omezujeme se pouze na jejich stručnou charakteristiku (jeden z možných interpretačních pohledů) a uvádíme její příslušnost k uměleckému období či směru (pro detailnější interpretaci básní viz Vala, 2011).

¹ Texty básní jsou uvedeny v příloze.

1. P. Vergilius Maro: Často jsem... (Písně pastvín a lesů, Praha 1994).

Tato báseň poměrně výstižně svými znaky reprezentuje antickou poezii, zvláště její dialektiku hlubokého prožití lidské bolesti i radosti na jedné straně a schopnosti fatalisticky pesimistického nadhledu na straně druhé. Text plný dynamiky, avšak psaný v časomíře a postrádající jasný básnický rytmus. Archaický jazyk.

2. A. Sova: Jarní noc (Květy intimních nálad a jiné básně, Praha 1960).

Impresionistická báseň. Pravidelná stavba, rytmus i rým. Cokoli básník vidí, to je symbolem prožitku nebo spíše náznakem, putujícím někde mezi vnějškem a vnitřním životem každého z nás. Kreslí *obraz*, v němž se příroda stává skutečnou součástí našeho citového života.

3. A. S. Puškin: Mračno (Lyrika II, Praha 1956).

Tato báseň dobře ilustruje základní principy romantismu. Jednak velmi vážně, reálně prožívané iluze (subjektivní realita), což lze jinými slovy vyjádřit jako velký důraz na niternost a *pravdu* niternosti. A jednak *rozpor* mezi dvěma světy, mezi subjektivní realitou a probuzením se z ní do všednosti. Pravidelná stavba, rytmus i rým.

4. T. Tasso: Slyš, vlny šeptají (Navštívení krásy, Praha 1964).

Renesanční báseň. Její umnost spočívá v tom, že Tassovi se daří výbornou volbou slov vyjádřit pocity co nejvíce do šíře, aniž by nudil nebo aniž by opustil povrch dojmů a vrhl se do hloubky. Tyto znaky jsou typické především pro pozdně renesanční italskou epiku. Cílem je zábava, umnost, takže i hluboká citová hnutí, myšlenky a líčení přírody se podávají v hávu jakési baletní pózy.

5. J. Karásek ze Lvovic: Růže hřbitovů (Ocúny noci, Praha 1985).

Jedná se o ponuru dekadentní báseň, tj. nihilistický pohled na svět, pokus pomluvit život, ukázat ho v plném světle marnosti. V dlouhých, jakoby litanických verších, jež mají rétorický styl, ukazuje autor na princip hnutí, úpadku a perverze všeho možného, co společnost cítí jako posvátný symbol života.

6. Paní Ise: Jarní déšť (Verše psané na vodu, Praha 2002).

Poezie Dálného východu je postavena vždy na *komunikaci*, nikoli pouze na vnitřním světě básníka. Tady to zvláště dobře ukazují poslední tři verše, které jsou otázkou někomu, kdo stojí mimo báseň. Pětiverší má charakter jakéhosi krátkého postřehu, je za tepla podaným nápadem. Průzračný a formálně velmi prostý text.

7. L. de León: Přec jeden ptáček... (Kéž hoří popel můj, Praha 1967).

Báseň je typickou představitelkou jednoho z proudů barokní poezie. Je šroubovaná, decentní, snaží se být milá, zábavná a umná. Má sklon k reflexivnosti, didaktičnosti a dosti intelektuální a jemné alegorii.

8. V. Závada: Marnotratný kraj (Básně, Praha 1954).

Báseň je odrazem civilní poezie, přičemž syrová personifikace průmyslového kraje je pouze pomůckou k vyjádření osobního postoje a prožitku, jejichž předmětem je právě kraj.

Prvním krokem při analýze získaných dat bylo provedení faktorové analýzy, s cílem ověřit funkčnost měrného nástroje a nasycenost jednotlivých škál předpokládanými faktory. Extrakce faktorů byla provedena pomocí metody hlavních komponent a při použití pravouhlé rotace (varimax normalizovaný). Tento postup jsme realizovali jak pro každou báseň zvlášť, tak pro všechny básně dohromady (počet pozorování $n = 1088$). Hodnoty uvedené v tabulce 2 jsou tzv. faktorové náboje, tj. korelační koeficienty, které vyjadřují těsnost vztahu mezi jednotlivými škálami a příslušnými faktory.

Tabulka 2

Faktorové náboje škál pro všechny posuzované básně

Škála	Extrakce: Hlavní komponenty Rotace: Varimax normalizovaný Označené faktorové náboje jsou > 0,60		
	Faktor S	Faktor P	Faktor H
1	0,76	0,07	0,33
2	0,78	-0,09	0,18
3	0,75	0,12	0,34
4	0,78	0,08	0,34
5	0,78	-0,06	0,07
6	0,74	-0,04	0,14
7	0,32	0,15	0,75
8	0,23	0,18	0,76
9	0,27	0,16	0,72
10	0,23	0,09	0,78
11	0,15	0,19	0,78
12	0,21	0,02	0,76
13	0,00	0,67	0,29
14	-0,08	0,74	0,09
15	0,04	0,75	-0,00
16	-0,05	0,72	0,06
17	0,10	<i>0,54</i>	0,53
18	0,11	<i>0,54</i>	0,45
Expl. Var.	3,946	2,859	4,511
Prp. Totl.	0,2192	0,1588	0,2506

Poznámka:

- V tabulce jsou tučným písmem označeny faktorové náboje větší než 0,60. Tyto škály zachycují velmi výrazně očekávaný faktor.
- Kurzívou označené faktorové náboje vypovídají o škálách, které jsou sice syceny daným faktorem méně výrazně (hodnota náboje je menší než 0,60), přesto se vzhledem k ostatním faktorům jedná v dané škále o dominantní syčení.
- Expl. Var. – rozptyl (variance), který je daným faktorem vysvětlován.
- Prp. Totl.– informuje o tom, jakou část (kolik procent) celkového rozptylu daný faktor objasňuje.

Ke zjišťování reliability provedených měření jsme využili Cronbachův koeficient alfa. Z výsledků vyplývá, že reliabilita provedených měření je poměrně vysoká (koeficient alfa se pohybuje u jednotlivých básní v rozmezí od 0,875 do 0,917).

Výsledky a jejich interpretace

Při verifikaci hypotéz jsme ověřovali vliv několika vybraných proměnných (gender, věk, vztah ke čtenářství, vztah ke čtenářství poezie, introverze) na recepci poezie u žáků SOU. Rozdělení žáků do jednotlivých sledovaných kategorií jsme provedli na základě toho, jak vyplnili svoji osobnostní charakteristiku v záhlaví dotazníku. Rozdíly mezi kategoriemi respondentů byly posuzovány pomocí Studentova t-testu na hladině významnosti 0,05. Signifikantní rozdíly mezi průměry jsou v uváděných tabulkách označeny šedým stínováním. Rozsah článku nenabízí možnost věnovat se detailně výsledkům recepce každé básně zvlášť. Věnujeme se tedy především jejich celkovému čtenářskému přijetí, přičemž diference v recepci jednotlivých básní zmiňujeme v situacích, kdy mohou pomoci s interpretací celkových výsledků. Všechny uvedené hypotézy se vztahují k hodnocení poezie jako celku (všech osm posuzovaných básní dohromady).

Hypotéza 1: Starší žáci dosahují na SOU ve faktoru srozumitelnosti vyššího skóre SD než mladší žáci.

Při verifikaci této hypotézy jsme kategorizovali žáky SOU na „mladší“ (15–16 let) a „starší“ (17–19 let). Ve faktoru *srozumitelnosti* jsme předpokládali, že podobně jako u gymnazistů budou vyšší skóre celkově vykazovat starší žáci. Důvodem by měl být právě vyšší věk, tj. větší zralost a čtenářská kompetence. U mladších respondentů se může projevit i související menší sebedůvěra při posuzování vlastních možností porozumět básnickému textu určenému pro „dospělé“ čtenáře.

Tabulka 3

Posuzování básní vs. věk respondentů

Faktor	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr 17–19 let	Průměr 15–16 let	t	sv	p	Počet 17–19 let	Počet 15–16 let
srozumitelnost	4,34	4,09	2,750580	1086	0,006048	528	560
hodnocení	4,03	3,78	2,755798	1086	0,005953	528	560
působivost	3,97	3,95	0,320674	1086	0,748520	528	560

Hypotéza H1 byla prokázána. Starší respondenti vykazují signifikantně vyšší skóre SD ve faktoru srozumitelnosti. Potvrdilo se, že podobně jako u gymnazistů hraje důležitou roli větší čtenářská zkušenost související s věkem. Žáci vyšších ročníků středních škol měli možnost setkat se během studia s větším množstvím formálně i tematicky rozmanitých uměleckých textů (včetně básní), a z toho může plynout i větší sebevědomí při posuzování jejich srozumitelnosti.

Z výsledků recepce jednotlivých básní vyplývá, že starší respondenti považovali za mírně srozumitelnější všechny posuzované básně. Signifikantní rozdíl byl zaznamenán pouze u Karáskovy básně B5, vyznačující se dlouhými, jakoby litanickými verši a archaickým jazykem. To přispělo, společně s ponorou dekadentní tematikou, k menší srozumitelnosti pro mladší respondenty.

Signifikantní rozdíl jsme mezi oběma kategoriemi zjistili také ve faktoru hodnocení. Přispěly k tomu především výsledky dvou básní (antické básně B1 a dekadentní B5), které hodnotili pozitivněji starší respondenti. Dekadentní atmosféra básně oslovuje na učilišti spíše starší čtenáře. Na gymnáziu je situace opačná, starší gymnazisté již jako by překonali svůj „dekadentní“ věk a vnímají svět optimističtěji než věkově odpovídající žáci středního odborného učiliště.

Hypotéza 2: Ženy na SOU dosahují ve faktoru hodnocení vyššího skóre SD než muži.

Pozornost byla v našem výzkumu věnována také diferencím ve čtenářské recepci souvisejícím s genderovými rozdíly mezi respondenty. Při úvahách o možných výsledcích v této kategorii jsme byli vedeni zkušeností z předchozích výzkumů, z nichž vyplývá, že především ve faktoru hodnocení dosahovaly ženy vyššího skóre než muži.

Tabulka 4
Posuzování básní vs. pohlaví respondentů

Faktor	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr ŽENY	Průměr MUŽI	t	sv	p	Počet Ž	Počet M
srozumitelnost	4,20	4,29	0,753441	1086	0,451348	880	208
hodnocení	3,92	3,82	0,815531	1086	0,414948	880	208
působivost	3,98	3,85	1,504525	1086	0,132737	880	208

Hypotéza H2 potvrzena nebyla. Ženy nedosahují signifikantně vyššího skóre ve faktoru hodnocení. Muži a ženy posuzují z celkového pohledu všechny básně podobným způsobem a rozdíly se objevují pouze při sledování recepce jednotlivých básní. Je to dáno přirozenou skutečností, že při posu-

zování celkových výsledků recepce se mohou rozdílné preference navzájem stírat, proto je žádoucí nahlédnout detailněji na diference v recepci konkrétních básní. Muži hodnotili signifikantně pozitivněji antickou Vergiliovu báseň B1, která se vyznačovala dynamikou, vnitřní silou, dějovými slovesy. Ženy z hlediska faktoru hodnocení signifikantně upřednostnily renesanční Tassovu báseň B4, prostý nekomplikovaný styl téměř písňového textu, jehož základními znaky jsou jednoduchost, lehkost, líbeznost. Při komparaci těchto výsledků s údaji o recepci poezie gymnazisty zjišťujeme, že pocit libosti při čtení poezie (tj. výsledky ve faktoru hodnocení) je u žáků učiliště obecně nižší než u gymnazistů, a také proto rozdíly mezi muži a ženami nevystupují u jednotlivých básní tak zřetelně.

Hypotéza 3: Čtenáři na SOU dosahují ve všech faktorech SD vyšší skóre než nečtenáři.

V této kategorii nám šlo o rozlišení těch respondentů, kteří mají kladný vztah k literatuře (tj. čtou rádi – bez bližší specifikace literárního druhu či žánru), a těch, které literatura nezajímá (tj. nečtou rádi). Ve všech *třech faktorech* jsme tedy předpokládali vyšší skóre u kategorie čtenářů.

Tabulka 5

Posuzování básní vs. čtenáři/nečtenáři

Faktor	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr NEČTENÁŘI	Průměr ČTENÁŘI	t	sv	p	Počet N	Poč. plat. Č
srozumitelnost	4,13	4,32	-2,06325	1086	0,039326	592	496
hodnocení	3,64	4,21	-6,34913	1086	<0,00001	592	496
působivost	3,83	4,11	-3,98188	1086	0,000073	592	496

Hypotéza H3 byla potvrzena. Čtenáři dosahují signifikantně vyšší skóre sémantického diferenciálu ve všech sledovaných faktorech než nečtenáři. Výsledek je obdobný jako u gymnazistů, v obou případech se při posuzování básní pozitivně projevil kladný vztah respondentů k četbě a jejich větší čtenářská zkušenost.

Z výsledků recepce jednotlivých básní vyplývá, že signifikantní rozdíl mezi čtenáři a nečtenáři se objevoval především ve faktorech hodnocení a působivosti, a to v básních obsahujících silný emocionální náboj: výbušná romantická báseň B3, ponurá dekadentní báseň B5 a syrová civilní báseň B8. Nečtenáři, tj. respondenti, kteří z vlastního popudu nečtou, upřednostňovali především poklidné texty. V žádném faktoru u žádné básně jsme u nečtenářů nezjistili signifikantně vyšší skóre než u čtenářů.

Hypotéza 4: Čtenáři poezie na SOU dosahují ve všech faktorech SD vyšší skóre než nečtenáři poezie.

V této kategorii jsme předpokládali, že skóre posuzování bude vyšší ve *všech faktorech* u respondentů, kteří sami z vlastního popudu občas básně čtou, nebo k nim necítí zásadní averzi (čtenáři poezie).

Tabulka 6

Posuzování básní vs. nečtenáři poezie/čtenáři poezie

Faktor	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr NEČTENÁŘI POEZIE	Průměr ČTENÁŘI POEZIE	t	sv	p	Poč. plat. NP	Poč. plat. ČP
srozumitelnost	4,12	4,33	-2,07913	974	0,037867	664	312
hodnocení	3,68	4,27	-5,82500	974	<0,00001	664	312
působivost	3,85	4,11	-3,27010	974	0,001113	664	312

Hypotéza H4 byla potvrzena. Čtenáři poezie vykazují ve všech sledovaných faktorech statisticky významně vyšší skóre než nečtenáři poezie. Potvrdila se tím tendence patrná ve výzkumech týkajících se gymnazistů i žáků základních škol.

Z výsledků recepce jednotlivých básní vyplývá, že signifikantní rozdíl mezi čtenáři poezie a nečtenáři poezie se objevoval nejčastěji ve faktoru hodnocení (básně B1, B3, B4, B5, B7, B8), který vypovídá o základních pocitech libosti či nelibosti při četbě básně. Naopak velmi podobně vnímaly obě kategorie Sovovu básně B2 a starojaponské pětiverší B6, pro které je charakteristická jednoduchá forma a příjemný básnický obraz. Pouze v jednom případě jsme změřili vyšší skóre sémantického diferenciálu u nečtenářů – ve faktoru působivosti u starojaponského pětiverší B6. Nečtenáři poezie byli schopni skrze jednoduchý jazyk této básně proniknout k jejímu emocionálnímu poselství a nechat se jím oslovit. Zatímco čtenáři poezie občas sklouzávají k tendenci vnímat tento text jako dětskou říkanku, neboť jsou zvyklí setkávat se s texty náročnějšími a emocionálně nabitějšími.

Hypotéza 5: Extroverti dosahují na SOU vyšší skóre SD ve faktoru působivosti než introverti.

Klíčem k rozlišení kategorií extrovert/introvert bylo sebeposuzování respondentů. Vzhledem ke zkušenostem z předchozích výzkumů jsme očekávali vyšší skóre ve *faktoru působivosti* u kategorie extrovertů, kteří dávají výrazněji najevo své emoce.

Tabulka 7

Posuzování básní vs. extrovert/introvert

Faktor	Výsledky Studentova t-testu						
	Průměr EXTROVERT	Průměr INTROVERT	t	sv	p	Poč. plat. E	Poč. plat. I
srozumitelnost	4,17	4,44	-2,09869	1070	0,036078	912	160
hodnocení	3,85	4,13	-2,16639	1070	0,030502	912	160
působivost	3,95	4,01	-0,53180	1070	0,594977	912	160

Hypotéza H5 se nepotvrdila. Extroverti nevykazují významně vyšší skóre ve faktoru působivosti než introverti.

Tento výsledek je v rozporu se zjištěním mezi gymnazisty. Původně jsme u introvertů předpokládali hlubší prožívání a s tím související pozitivnější hodnocení poezie. Tento vliv se však ve výzkumu mezi respondenty z gymnázia neprojevil, naopak velký vliv na výsledný rozdíl mezi oběma kategoriemi měla otevřenost extrovertů a jejich ochota nechat se básní ovlivnit a o své pocity se podělit. Rozptyl jejich výsledků byl ve faktoru působivosti vyšší než u introvertů, kteří vykazovali menší ochotu dávat najevo svoje emoce. U žáků z odborné školy se tato tendence nepotvrdila. V porovnání s gymnazisty jsme v nynějším výzkumu zjistili, že respondenti z odborné školy vykazují při hodnocení působivosti poezie menší rozptyl hodnot. Příčinou může být jejich (v úvodu příspěvku zmíněná) nižší čtenářská kompetence i gramotnost, a tedy i menší zvyk číst a četbu prožívat. Tato skutečnost mohla setřít očekávané rozdíly mezi extroverty a introverty ve faktoru působivosti.

Naopak zjištěný celkový rozdíl ve faktorech srozumitelnosti a hodnocení byl ovlivněn především recepcí civilní básně B8. Introverti pozitivněji reagovali na syrový obraz průmyslového kraje, který byl umně personifikován do trpící postavy.

Shrnutí základních rozdílů v recepci mezi žáky odborné školy a gymnázia

Žáci gymnázia podle očekávání vykazují u většiny faktorů významně vyšší skóre SD než žáci SOU. Velké rozdíly jsme zjistili zejména u civilní básně B8, která poukazuje zvláště na to, co není líbivé, zdůrazňuje také sociální kontext. Tato tematika oslovila sledované učně podstatně méně než gymnazisty, kteří jsou schopni vnímat environmentální souvislosti a lépe mezi řádky vycítit intenzitu autorova sdělení. Naopak nejmenší rozdíly v recepci se objevily u básně B6 (Jarní dešť). Preference této básně (a podobně i básně B7) ukazují, že sledovaní žáci SOU preferují formálně a myšlenkově jedno-

duché a pozitivně laděné texty, u nichž jsou schopni snáze se dostat k jejich uměleckému poselství. Naopak gymnazistům formální a obsahová prostota básně k výrazně pozitivnímu hodnocení nestačí.

U učňů se podobně jako u gymnazistů objevovaly největší rozdíly mezi kategoriemi čtenářů (poezie) a nečtenářů (poezie). Potvrzuje se, že největší vliv na recepci básnického textu má čtenářská zkušenost respondentů. Pozitivním učitelským přístupem je možno v literární výchově čtenářskou zkušenost žáků postupně prohlubovat, a tím je připravovat k recepci myšlenkově i formálně náročnějších textů.

Diference ve čtenářských preferencích mezi muži a ženami se objevovaly podobné u respondentů z obou typů škol. Ženský pohled na báseň zůstal ženským pohledem bez ohledu na typ školy, o mužském vnímání lze konstatovat totéž. Při sledování genderových rozdílů v recepci poezie velmi záleží na tom, jaký typ poezie je respondenty posuzován. Je-li to poezie dostatečně maskulinní (akční, dějová, dynamická), bude kladně přijímána zejména muži (v našem případě se jednalo především o antickou báseň B1 a civilní B8). Při vybírání vhodných literárních ukázek by měli učitelé tento faktor zohledňovat.

Závěr

Realizovaný výzkum prokázal, že metodu sémantického diferenciálu je možno využít i při měření čtenářských prožitků žáků středního odborného učiliště. Faktorová analýza prokázala dostatečnou nasycenost jednotlivých škál příslušnými faktory. Reliabilita měření byla ověřena metodou Cronbachova koeficientu alfa, jehož hodnota dosahovala u jednotlivých básní rozmezí 0,875 – 0,917 a prokázala dostatečnou spolehlivost použitého měrného nástroje. Rozptýlily se naše počáteční obavy, zda budou respondenti z učiliště vnímat použitá adjektiva podobně jako gymnazisté a zda rozliší jejich jemné významové nuance. Prokázalo se, že žáci SOU jsou schopni samostatně číst poezii a zaznamenávat své čtenářské prožitky.

Existují velké rozdíly v přijímání básní z různých historických období. Neznamená to však, že bychom se v literární výchově měli zabývat pouze texty, kterým žáci dle svého mínění rozumí, které se jim líbí či je považují za působivé. Výsledky výzkumu je třeba využít ke zformulování vhodného přístupu k literární výchově, neboť naším cílem je vychovávat čtenáře, postupně rozšiřovat jeho literární obzor a kultivovat jeho čtenářský vkus, nikoli odstranit z čítanek náročnější texty ve snaze žáky od četby neodradit.

Při seznamování žáků s poezií je třeba v souladu s obecnými didaktickými zásadami postupovat od jednoduššího ke složitějšímu. V praxi to s přihlédnutím k výsledkům našeho výzkumného šetření znamená přibližovat

jím smysl a hodnotu poezie nejdříve na textech, které byly posuzovány nejpozitivněji (poezie romantická, impresionistická či renesanční). Společným rysem těchto básní je u respondentů z učiliště jejich očekávaný formální tvar (pravidelný rytmus, rým sloky) i příjemná tematika. A teprve poté pracovat s básněmi méně obvyklými, náročnými, případně přinášejícími zneklidňující témata (antika, sociální tematika). Tento postup je však v rozporu s převládajícím chronologickým pojetím literární výchovy na středních školách, kde jsou žáci nezřídkem v 1. ročníku konfrontováni s náročnou starověkou a středověkou poezií. Někteří respondenti navíc reagovali ve volných komentářích negativně na zmínku o Bohu v barokní básni B7. S podobnou tematikou je třeba (nejen ve středověké literatuře) pracovat velmi citlivě, neboť žáci na ni nejsou zvyklí. Obecně řečeno nesetkávají se ve škole s důrazem na osobní spiritualitu a metafyzický přesah básní je často přecházen bez komentáře.

Zajímavé je sledovat u jednotlivých básní výsledky vyhraněné kategorie nečtenářů. Básně, které jimi jsou hodnoceny výrazně pozitivněji, se mohou stát pro učitele určitým vodítkem při výběru textů. Mohou je informovat, kudy (přes jaký typ básní) by mohla vést cesta k postupnému odbourávání averze vůči literatuře a poezii, či alespoň k částečnému odkrytí potenciálu působivosti umělecké literatury.

Výzkum zároveň ukázal, že žáci jsou schopni sami číst text a reflektovat svůj čtenářský prožitek. Jejich volné komentáře k posuzovaným básním ukazují, jak důležitou roli hrají osobní asociace čtenářů. I méně čtenářsky atraktivní básně (jako antická báseň B1) se náhle mohou stát skrze nečekané čtenářské asociace přitažlivými, jen k nim musejí žáci dostat prostor. Domníváme se proto, že básnický text by v literární výchově měl být stimulem pro samostatné uvažování: o básni, o autorovi, o myšlenkovém poselství a v neposlední řadě o sobě. A proto i při přípravě budoucích učitelů českého jazyka a literatury preferujeme konstruktivistické a komunikativní koncepce, zvláště v didaktice literární výchovy zdůrazňujeme sociální dimenzi výuky a symetrický model komunikace. Vytváříme situace, kdy sám žák může vstupovat do role podobné roli experta v daném oboru. Výuku tedy chápeme jako sociální situaci, do níž žáci přinášejí své osobní zkušenosti, vzpomínky, asociace a na jejich základě pak interpretují text. Cílem vyučování literatury je ukázat žákům, že při četbě se stávají spolutvůrci básně, a naučit je mít k textu takový postoj, který by jim umožnil reflexi nad jejich osobními zkušenostmi.

Poděkování

Článek vznikl za finanční podpory Grantové agentury České republiky – projekt P407/11/0594.

Literatura

- Benton, P. (1999). Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I., *Oxford Review of Education*, 25(4), 521–532.
- Benton, P. (2000). The Conveyor Belt Curriculum? Poetry teaching in the secondary school II., *Oxford Review of Education*, 25(1), 81–93.
- Ewa-Wood, A. L. (2008). Does feeling come first? How poetry can help readers broaden their understanding of metacognition. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 564–576.
- Hanratty, B. (2012). Poetry and Gender: A Comparative Evaluation of Boys' and Girls' Responses to Poetry at Key Stage 4 in Northern Ireland. *Research Papers in Education*, 26(4), 413–426.
- Hník, O. (2010). Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*, 61(1), 33–39.
- Iser, W. (2001). Apellová struktura textů. In M. Sedmidubský, M. Červenka, & I. Vízdalová, *Čtenář jako výzva: výběr prací z kostnické recepční estetiky* (s. 31–61). Brno: Host.
- Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.
- Lambirth, A., Smith, S., & Steele, S. (2012). „Poetry is happening but I don't exactly know how“: Literacy Subject Leaders' Perceptions of Poetry in their Primary Schools. *Literacy*, 46(2), 73–80.
- Lederbuchová, L. (1995). *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Ofsted (2007). *Poetry in Schools: A Survey of Practice 2006/2007*. Dostupné z: <http://www.ofsted.gov.uk/resources/poetry-schools>.
- Osgood, C., Suci, G., & Tannenbaum, P. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Pike, M. (2000a). Keen Readers: adolescents and pre-twentieth century poetry. *Educational Review*, 52(1), 13–28.
- Pike, M. (2000b). Pupils' Poetics. *Changing English: Studies in Reading & Culture*, 1(1), 45–54.
- Pike, M. (2000c). Spirituality, Morality and Poetry. *International Journal of Children's Spirituality*, 5(2), 177–191.
- Průcha, J. (ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Vala, J., & Fic, I. (2012). *Poezie a mladí čtenáři: výzkum recepce konkrétních básní*. Olomouc: Hanex.
- Vala, J. (2003a). K reliabilitě měření literární recepce sémantickým diferencialem. *Pedagogická orientace*, 2(13), 98–103.
- Vala, J. (2003b). Využití metody sémantického diferenciatu v literární výchově. *Pedagogická orientace*, 1(13), 81–89.
- Vala, J. (2004). *Výzkum recepce poezie metodou sémantického diferenciatu* (nepublikovaná disertační práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vala, J. (2011). *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Young, L. (2007). Portals into poetry: Using generative writing groups to facilitate student engagement with word art. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 50–55.

Kontakt na autory

Jaroslav Vala

Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

E-mail: jaroslav.vala@upol.cz

Miroslav Chráska

Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáši Bati ve Zlíně

E-mail: chraska@fhs.utb.cz

Corresponding authors

Jaroslav Vala

Department of Czech Language and Literature, Faculty of Education, Palacky University Olomouc

E-mail: jaroslav.vala@upol.cz

Miroslav Chráska

Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín

E-mail: chraska@fhs.utb.cz

PŘÍLOHA: Texty posuzovaných básní**Báseň 1**

Často jsem, do žlutých niv když rolník přiváděl žence,
chtěje, by od křehkých stébel mu řezali ječmenné klasy,
vídal, jak větry se ženou, by lítým se utkaly bojem.
Kolkolem osení těžké i s kořeny z ornice vyrvou,
vysoko do vzduchu vynesou, jak černý vichr by v zimě,
zmítal lehkými stébly a vzduchem letící slámou.
Často i nesmírných vod k nám táhnou po nebi šiky,
mraky to shluklé z moře, a v děsnou se srážejí bouří
černými deštnými mračny: i řítí se vysoké nebe,
obilí přívalem vod nám zalije, práci to býků,
plní se veškeré rýhy a prázdné se potoky plní
s řevem, bouří se tůně a kypí hladina mořská.

Báseň 2

Snivý, jarní, vůní rozšlehaný dech...
Spí ta země jako ve snech.
V pýří květů, v záři hvězd.
Jako v pohádce to jest!

Břízky kývnou, zavzdychá si keř.
Modrá šer
na oblázky padá v brod,
v bílé květy, v tůně vod.

Ač spí v temnu kolem zem,
teplá je svým jarním úsměvem.
Jak by přebolelou bolestí
zachvíval sen o štěstí.

Báseň 3

Ty poslední mračno po rozváté bouři,
jež samo a samo tkvíš v zářící modři,
ty jediné stíníš, ty jediné jen
svou temnotou chmuříš náš jásavý den.

Ne dlouho tomu, cos zatáhlo nebe
a blesky tě bily a šlehalý z tebe
a tajemně chvělo ses v dunění zlém
a deštěm jsi pojilo žíznivou zem.

To stačí, jdi sbohem! Čas po svém si běží,
už minula bouře a země je svěží
a vítr, jenž si pohrál na pažítě,
 pryč z utichlé oblohy zahání tě.

Báseň 4

Slyš, vlny šepotají
a listí chví se v háji
pod jitrním vánkem na stromech a v křoví
a milí ptáci, skrytí ve větvoví,
svým sladkým tlukotem
vítají nový den;
hle, už se úsvit blíží
a ve vodách se zhlíží
a nebi světlo dává
a perly rosy v polích rozsypává
a zlatí hřbety hor.

Báseň 5

Ó bílá krvi růží hřbitovních! Květy zapomenutí, blede
jak čela umírajících, zrosená smrtelným potem, květy
pučící z těl zapadlých, nepochopených básníkův,
ó bílé růže hřbitovů!

Ó růžová krvi růží hřbitovních! Květy mrtvé lásky,
vonící jako ňadra nedotčených panen, květy zpučelé
z hrobů zemřelých milencův, ó růžové růže hřbitovů!

Ó žlutá krvi růží hřbitovních! Květy ticha a zbožnosti,
hebké a páchnoucí ztuchlinou hedvábí, pokrývajícího
vyschlá těla svatých panen za sklem rakví klášterních
oltářů, ó žluté růže hřbitovů.

Ó krvavá krvi růží hřbitovních! Květy prokletí, otrávené
tajemstvím rakví, květy pučící z těl hnijících
sebevrahův, ó krvavé růže hřbitovů.

Báseň 6

Jarního deště kapičky mléčné
kanoucí po vrby větvičkách:
Nejsou to perly
navlečené
na pěti šňůrečkách?

Báseň 7

Přec jeden ptáček ale
Sladčeji zastûně,
Zpívá tak dokonale
Při slunci, při luně.
Vzdoroslavíček bývá
Pro ten čas nazýván.
Nad zlostným vítězívá
I mírným – nepoznán.

Vzdoroslavíček zvaný,
Je sladce zraněný
A nebudou ty rány
Raději zhojeny.
Bohatstvím, světa slávou,
Rozkoší povrhá
Jak pomíjivou trávou,
Doufá jen na Boha.

Báseň 8

Popelavý kraji kamenitý,
celý sražený a zbitý,
černý dým je roucho tvé.
Zakrývá tvůj hrb i rány,
které do boků ti vklány,
a hřeje kosti prokřehlé.

Plamen u cisteren s plyny,
žlutá mračna nad komíny,
uhlí ze dna šachet vrhané...
V hořící a dýmné tančírně
v nocích mrháš mládí své,
zarputilče tváře ztrhané.

