

# INTERPRETAČNÝ MANAŽMENT PRI PRÁCI S BÁSNICKÝM TEXTOM

*(Sonet ako inšpiratívna synergia obsahu a formy)*

Marta GERMUŠKOVÁ

## Abstrakt

*The author in this paper presented a methodological variations interpretive procedures with a lyrical text, specifically the segment of Blood sonnets P. O. Hviezdoslava and also indicated the need for managing freer interpretation of poetic text by the teacher. The paper aimed to highlight not only the variant forms of sonnets, compared with the traditional European format (Italian sonnets, Shakespeare's sonnets type etc.), but also indicate the fact that the sonnets, are also substantively important topics. The author in this paper offers creative interpretive methods that are designed to enhance reflexivity and systemic interpretation of sonnets.*

*Kľúčové slová: sonet, interpretačný manažment, interpretačná mapa, mapa básne, katalóg motívov, mapa kompozície*

## INTERPRETATIVE MANAGEMENT OF WORK WITH LYRICAL TEXTS

*(Sonnet as a creative synergy of content and form)*

### Abstract:

*The author in this paper deals with the methodological managing lyrical interpretation of texts - sonnets (P.O. Hviezdoslav). The aim of this paper is to highlight not only the formal aspects of sonnets in comparison with the traditional division into verses, stanzas, but also to indicate the fact that the sonnet form points a content of major topics. The author in this paper offers a creative interpretation methods, which are aimed primarily at enhancing reflexivity and systemic interpretation of selected sonnets, the teacher should give rigorous interpretation in the interest of managing visibility own opinions recipients.*

*Key words: sonnet, interpretative management, interpretive map, map of poems, catalog motifs, map composition*

## Úvod

Postavenie umeleckej literatúry – a lyriky ako literárneho druhu zvlášť (nielen) v školskej literárnej komunikácii – sa dlhodobo oslabovalo a v súčasnosti je na historickom minime, a to najmä v spojitosti s pôsobením globalizačných procesov, liberalizmu, komerčných médií (forsirujúcich kult tela) a s konzumistickým spôsobom života, ktorý odsunul morálne, umelecké a duchovné hodnoty na perifériu. Tým sa výrazne znížila miera estetickú citlivosti, zmysel pre estetickú komunikáciu (nahradila ju vulgarizácia a agresivizácia komunikácie nielen v biologicko-pudovo orientovaných reality show, ale aj v bežnej medziľudskej komunikácii), zredukovalo sa estetické vedomie človeka, čiže „subjektívna, resp. individuálna schopnosť prežívať **estetické emócie**, t.j. vnímať hodnoty (platnosť a hierarchiu) civilizačných, kultúrnych a spoločenských princípov a vzťahov prostredníctvom predmetov estetickú činnosti (napr. literárnych diel), vrátanie

estetickéj hodnoty prírodných, kultúrnych a civilizačných objektov spoločenského prostredia“ (Valček, 2006, s. 93). To je prvý dôvod výrazného odsunu múzickej literatúry „do ofsajdu“.

## Stat'

Marginalizácia myšlienkového a estetického pôsobenia umeleckej literatúry, osobitne lyriky, je spojená aj s druhým dôvodom, a to s kvalitou jej tvorby a recepcie. Na túto tému napísal kultový poľský spisovateľ **W. Gombrowitz** skvelé eseje, ktoré vyšli pod názvom **Proti poézii** (1995). Tento renomovaný esejista a spisovateľ prekvapil svojím odvážnym útokom proti poézii najmä preto, že odhalil pravé príčiny poklesu záujmu recipientov o estetické informácie zakódované do básnických diel: „Básnici nielenže píšú pre básnikov, ale sa aj navzájom vychvaľujú a navzájom si vzdávajú česť. Tento svet, či skôr svetík, sa skoro vôbec neodlišuje od iných hermetických a úzko špecializovaných svetíkov...Nazdávam sa, že som viac-menej vysvetlil, prečo ma veršovaná poézia necháva chladným a prečo sa básnici, ktorí sa úplne odovzdali Poézii a podriadili tejto Inštitúcii bezo zvyšku svoje vlastné bytosti, ktorí zabudli na existenciu konkrétneho človeka a zatvorili oči pred skutočnosťou – ocitli (odpradávná) v katastrofálnej situácii. Napriek zdanlivému triumfu, napriek pompéznosti tohto ceremoniálu“ (Gombrowitz, 2005, s. 49 – 50).

Na druhej strane chcem predostrieť názory vynikajúceho (predčasne zosnulého) slovenského básnika Jozefa Urbana, ktorý napísal na základe svojej básnickej praxe skvelú knižku s názvom **Utrpenie mladého poeta** (1999). Zviditeľnil sa aj ako autor skvelých poptextov (napr. Voda, čo ma drží nad vodou napísal pre skupinu Elán). **Jozef Urban** napísal o poézii a poslaní básnika (vnímal ho ako rehoľu) v uvedenej knižke s podtitulom **Kapitolky o básničkách** mimoriadne zaujímavé myšlienky, ktoré môžu využiť hlavne začínajúci autori, aby sa vyhli zbytočným chybám a omylom: „Veľa mladých poetov píše jednoducho pre seba. Zrazu zistíte, že je vo vás priveľa zážitkov, ktoré si treba nejakým spôsobom usporiadať, podeliť sa o ne, zaujať k nim stanovisko. To všetko sa na ploche básne dá. Poézia v týchto súvislostiach funguje ako akt psychohygieny – uľaví sa nám, vyrozprávame sa. Robíme výsostne pozitívnu vec a zdokonaľujeme sa v jednom z najťažších umení – vyznať sa sami v sebe.“

Dá sa teda s istotou tvrdiť, že kvalitná poézia vedie recipienta k sebe samému, čo je mimoriadne potrebné predovšetkým v dnešnom konzumistickom a myšlienkovy plytkom svete. Jej prednosťou je fakt, že na malej textovej ploche vypovedá jazykovo kondenzovane a esteticky ozvláštneným spôsobom o nás, čím v nás – senzitívnych recipientoch – vyvoláva potrebu intenzívnej sebareflexie a simultánne aj autokreácie. Práve lyrický básnický text často predstavuje akýsi rébus, či tajomstvo, ktoré treba rozlúštiť, odhaliť, a to prostredníctvom sémantického, semiotického, tvorivého i kritického čítania a intenzívnej emocionálno-rationálnej analýzy i syntézy. Lyrický text je určite oveľa väčšou výzvou k myšlienkovaj aktivizácii recipientov v porovnaní s epickým či dramatickým textom. V dnešnom svete médiami myšlienkovy spasívných ľudí nie je však o myšlienkovaj aktivizujúcej a estetizujúcej činnosti príliš veľký záujem. V tom je pravá príčina minimálneho záujmu o poéziu.

J. Urban v uvedenej knižke (1999, s. 26) tvrdil, že: „Dobrá báseň je konštrukcia, či sa to niekomu páči alebo nie. Už len tým, že cizelujem metaforu alebo vymýšľam rým, vzdáľujem sa od skutočného, ničím neozvláštneného života. Spisovateľ a básnik je tu na to, aby tieto samozrejme súčasti života ozvláštnil – inak dopadne ako neznesiteľní škrabáci, čo vo víkendových magazínoch beletrizujú srdceryvným spôsobom ľudské osudy.“

Súčasní školskí recipienti poézie sú inštitucionálne „pritlačení“ k čítaniu a interpretácii lyrických básní či selektovaných lyrických segmentov. Didaktické modelovanie práce s básnickým textom sa zatiaľ prioritne deje, žiaľ, na základe vonkajších, nie vnútorných stimulov. Dôležitá je však práve **vnútorná (intrizívna) motivácia čítania** a interpretácie básnických textov. K dosiahnutiu tohto typu motivácie však vedie dlhá cesta vzhľadom na reálny stav školskej literárnej komunikácie, a to najmä zásluhou tých učiteľov, ktorí nemajú vzťah k umeleckej poézii a nedokrvnosť tohto vzťahu potom prenášajú aj na žiakov.

Manažovanie práce s lyrickým textom v primárnom i sekundárnom stupni literárneho vzdelávania a výchovy slovesným umením v školských inštitúciách trpí príznakmi nezdravého

metodického dirigizmu zo strany netvorivých učiteľov. Práve to vyvoláva nielen zvýšený **odpor k poézii**, ale aj potláčanie vlastného myslenia žiakov a ich hodnotiacich postojov k textu. Finálny prístup recipientov sa nesie v duchu mechanického preberania učiteľových názorov na básnický text (mechanická reprodukcia učiteľom nadiktovaných poznámok). Týmto spôsobom si škola vychováva **typ znechuteného čitateľa** a múzicky málo disponovaného interpreta, či amúzického recipienta, ktorý je dlhodobo v stave interpretačnej bezradnosti a **bez vlastnej interpretačnej identity**.

Nezáujem o poéziu sa v škole prejavuje aj v podobe simulovanej recepcie, ktorá má zvyčajne afirmatívnu podobu, aby žiak nemusel sám kriticky reflektovať básnický text. A učiteľ to od neho väčšinou ani nežiada. Aj preto sa žiaci nedobrovoľne vyjadrujú o básni, jej kvalitách, prípadne slabých stránkach. Ak chce učiteľ výrazným spôsobom ovplyvniť kvalitu práce s lyrickým textom, bude musieť značne oslabiť svoj manipulačne kreovaný **interpretačný vplyv** na žiaka (manažérsky dirigizmus) a časť kompetencie interpretačného manažovania bude musieť presunúť na žiakov, aby sa interpretačne a postojovo „spriehľadnili“. Inak neodhalíme ich interpretačnú identitu, skutočné názory a hodnotiace postoje k poézii.

Jednou z takýchto interpretačne sebaodhaľujúcich metód je **metóda autodialógu**, to znamená, že učiteľ si môže vybrať 2 alebo 3 žiakov, ktorí nie sú nikým názorovo ovplyvnení. To je **základ interpretačného monitoringu**. Tým vznikne možnosť verejného monitorovania žiackeho individuálneho, metodicky neriadeneho interpretačného správania. To odhalí tak spolužiakom, ako aj učiteľovi nielen interpretačné nedostatky žiackeho recipienta, jeho neistoty a chyby (dezinterpretácie), ale prinesie aj obraz aspoň o čiastkovo alebo celkom adekvátnej interpretácii. Kým jeden žiak prezentuje **vlastné (konštruktivistické) interpretačné ponímanie básnického textu**, ďalší dvaja by mali čakať za dverami učebne, aby neboli ovplyvnení ich predinterpretom. V rámci autodialógu, teda rozhovoru so sebou samým prostredníctvom lyrického textu, prezentujú postupne pred žiackym auditóriom svoju predstavu a priebeh interpretačného procesu vo vlastnom vedomí alebo opisujú vlastný proces či „príbeh čítania“ daného textu. Ide o to, aby si žiak v rámci intrakomunikácie kládol dôležité otázky týkajúce sa básne ako estetického objektu (estetickej totality) a zároveň, aby si na položené otázky sám odpovedal (Čím ma zaujala táto básen? Aké motívy ma v nej prekvapili? Kde boli jej najsilnejšie a najslabšie miesta? Čo mi v nej imponovalo a čo prekážalo? Obsahuje posolstvo, ktoré ma môže ľudsky i literárne posunúť ďalej?..).

Žiacke auditórium môže byť v danom prípade v dvoch rolách: v role poslucháča a zapisovateľa myšlienok autodialogického interpreta alebo v prípade jeho neschopnosti uspokojivo generovať **odpoveď na autootázku**, môžu zareagovať aj žiaci z pléna. Lepšie je však využiť prvú možnosť, pretože zasahovanie auditória do autodialógu môže značne ovplyvniť myslenie a interpretáciu žiaka. Potom sa môžu ostatní žiaci vyjadrovať k interpretačnému autodialógu (polemika, súhlasnosť, odmietanie istých názorov a postojov, dopovedanie nedotiahnutej interpretácie). Táto fáza interpretácie vťahuje aj ostatných žiakov do interpretačných procedúr a možno ju označiť za **korigovanú interpretáciu**. Tá sa môže odohrať buď okamžite po autodialógu každého interpreta alebo až nakoniec, keď všetci traja môžu reagovať na prednesené **pripomienky korecipientov básne** (obrana vlastného interpretačného postoja alebo akceptovanie pripomienok, prípadne ďalšie precizovanie názorov a postojov). Týmto spôsobom sa výrazne prehĺbi **literárny diskurz**, čo je v súčasnej didaktickej komunikácii nevyhnutné, ak chceme revitalizovať hlbší vzťah k umeleckej literatúre a lyrike zvlášť.

Na interpretáciu lyrických básní som si vybrala zo žánrového „poľa“ literatúry **sonety** najmä preto, lebo ani stará **klasická žánrová forma** nemusí predstavovať nič archaické, neaktuálne, či nevábné, ale práve naopak, môže prehľbovať reflexivitu žiackych interpretov v spojitosti s časovým kontextom, či zvyšovať vnímavosť k forme a štruktúre básne v synergii s jej obsahom, no hlavne ponorí interpreta do interného emocionálneho a myšlienkového dialógu s lyrickým textom a so sebou samým, čím sa interpret výraznejšie zreflexívňuje, estetizuje, etizuje, emocionalizuje, axiologizuje a prostredníctvom eticko-estetických súvzťahností v texte aj výrazne humanizuje. A to je fenomén, ktorý radno v súčasnej dobe plnej acitovosti a vzťahovej disharmónie výrazne podporiť a revitalizovať.

Literárnym domovom sonetu bolo **Taliansko** v druhej polovici 13. storočia. K rozkvetu ho doviedol až taliansky renesančný básnik **Francesco Petrarca** v 14. storočí, a to svojimi ľúbostnými básňami **Sonety pre Lauru**. Táto „kráľovská“ lyrická básnická forma sa postupne etablovala vo svetovej i slovenskej poézii a jej obľúbenosť v procese múzickej tvorby dokazujú najmä ozajstní majstri básnického slova (W. Shakespeare, D. Alighieri, CH. Baudelaire, u nás P. O. Hviezdoslav, J. Jesenský, V. Roy, I. Gall, M. Kováč, M. Rúfus a iní).

Z hľadiska formy je pre klasický sonet (v európskom literárnom kontexte) záväzná pevná forma (spolu 14 veršov; 4 strofy – dve štvorveršia, t.j. kvartetá a dve trojveršia, čiže tercetá, ale možné je aj členenie 8 + 6 veršov), ktorú tvoria relatívne uzavreté celky. Dokonca v prípade W. Shakespeara nájdeme aj modifikáciu sonetovej schémy. Tvoria ju 3 štvorveršia a záverečné dvojveršie (tzv. **couplet**). Tento typ sonetu sa v teórii literatúry označuje ako **anglický sonet** a ešte konkrétnejšie **shakespeareovský sonet (12 veršov + 2)**. Shakespeareove **Sonety** s tematizáciou lásky ako večného citu patria k perľám vo svetovej lyrike a svetoznámy spisovateľ si ich z hľadiska vlastnej kreativity a umeleckosti cenil najviac. Ich životnosť dokazuje obrovské množstvo prekladov. Iná je však aj rýmová schéma anglického sonetu v porovnaní napr. s talianskym (petrarkovským) typom rýmovania (a-b-a-b, c-d-c-d, e-f-e-f, g-g).

Jedným zo znakov európskeho sonetu (s výnimkou anglického) je záväzné **oddržiavanie rýmovej schémy** typu abba ccd eed alebo abab abab cdc ede. Podľa P. Valčka (2006, s. 309): „Pre sonet je charakteristická vnútorná lyrická dialogickosť: prvé dve strofy navodzujú problém (reflexívno-lyrický), druhé dve ho vedú k pointe.“

Opäť sa vrátim k už spomenutému básnikovi Jozefovi Urbanovi, a to v spojitosti s obsahom a formou básne. Podľa jeho názoru sa nedá odpovedať na otázku, či je dôležitejší obsah alebo forma: „Forma je spôsob prezentácie obsahu. Formálne riešenie textu znamená bod dotyku s čitateľom. Forma je zásah intelektu do obsahovej suroviny. Stav vašej duše vo chvíli, keď si sadáte nad papier, bude mať zrejme ďaleko od usporiadanosti. Báseň je však tvar, alebo (ako sme už spomenuli) konštrukcia. Štylizácia, ktorá sa týka básne, je úprava duševného zmätku do tvaru schopného komunikovať. Preto treba hľadať formu, ktorá znásobí silu vašej výpovede. Kým vaše duševné a myšlienkové pochody sa odvíjajú spontánne, forma má svoje pravidlá. Nedá sa nič robiť. Nie je ich veľa a nie sú zložité, ale, bohužiaľ, existujú. Miera ich ovládania odráža mieru profesionality, čiže úcty k svojej práci. Niet v literatúre horšej straty, ako keď veľké myšlienky, obrazy a city zakopávajú o formálne nedostatky.“ (1999, s. 29 – 30)

Naoko sa zdá, že forma síce môže byť pre (povrchného) recipienta nepodstatná, ale v prípade sonetu práve ona má svoju logicitu a záväznú kompozíciu, pretože na istom mieste prináša myšlienkovú gradáciu i zmenotvornosť (vypointovanie), čo nie je zanedbateľné z hľadiska vnímania sonetovej básne ako lyrickej totality. V sonete sa totiž považuje za mimoriadne dôležitý deviaty verš (tzv. **volta** = obrat), kde dochádza k zásadnému obratu v básni (zmena atmosféry i témy básne). Preto sa v didaktickej komunikácii oplatí vytvoriť **mapu sonetovej formy** (počet veršov, oddelenie strof, typ rýmovania) a zároveň by sa žiaci mohli pokúsiť za asistencie učiteľa **o kolektívnu tvorbu sonetu** na určitú tému. Dôležité je však predtým pracovať so sonetovým textom, aby žiaci o ňom nadobudli určitú predstavu a vedeli to aplikovať pri kreatívnom písaní.

Pomocou metódy *pars pro toto*, keďže školská interpretácia literárneho textu je synekdochickou interpretáciou, je možné naznačiť interpretačné manažovanie práce so sonetovým textom. Vybrala som si notoricky známy text, ktorý môže poslúžiť na formovanie humanistických atribútov žiakov a citlivé kreovanie ich protivojnového postoja.

**P. Országh-Hviezdoslav** patrí v kontexte slovenskej literatúry medzi najvýznamnejších básnikov, a to nielen z hľadiska rozsahu tvorby a jej druhovo-žánrovej pestrosti, ale aj z aspektu umeleckej kvality. Aj on ako skutočný majster pera vytvoril sonety, v ktorých umelecky účinným spôsobom zobrazil hrôzy krviprelievania v časoch 1. svetovej vojny. Preto im dal názov **Krvavé sonety**. Reaktualizované čítanie tejto lektúry prináša silnú zážitkovú metaforiku a **tenzívnosť**, ktorá v súčasnom recipientovi evokuje analogický tragický pocit, pretože ani v súčasnom svete sa toho veľa nezmenilo a každý deň na mnohých miestach sveta naďalej tečie najvzácnejšia (ľudská) krv,

hoci médiami systematické prinášanie správ o krutosti vojnových konfliktov spôsobuje už dlhodobo otupovanie hladiny citlivosti divákov a poslucháčov v spojitosti s týmto problémom.

**A národ oboril sa na národ  
s úmyslom vraždy, s besom skaziteľa.  
Kres spráskal pušiek, zahrmeli delá:  
zem stene, piští vzduch, rvú vlny vôd,**

kde **bleskom** kmitla hrozná **Astarot**.  
**A jak v žne postat' zbožia líha zrelá**  
pod kosou, radom váľajú sa **telá**;  
v cveng šabiel **špl'achce črstvej krvi brod...**

**Tak vo víchrici totej ukrutenstva,**  
nímž **ani tiger dravšie nezúri,**  
zapadá **nie zvek:**  
**výkvet človečenstva,**  
života radosť smrtnej do chmúry,  
**v prach purpur všel'udského dôstojenstva,**  
v sutiny jasný palác kultúry!...

Krvavé sonety P. O. Hviezdoslava sú zamerané na umelecké vykreslenie hrôzostrašného obrazu prvej svetovej vojny. Sonety majú okrem záväznej vonkajšej stavby aj vnútornú stavbu, pričom jej prvú časť tvorí **téza** (nastolenie problému textu), druhú časť **antitéza** (rozvinutie problému) a tretiu časť tvorí **syntéza v podobe pointy**, ponaučenia. Konkrétne prvé štvorveršie sonetu naznačuje **všeobecný problém textu**, je obrazom ničivej sily vojny a vražedných chůtok národov povstávajúcich proti sebe. Ďalšie štvorveršie predstavuje rozvinutie problému textu a záverečné sonetové šesťveršie prináša **vypointovanie** problému textu v podobe metaforického prirovnania nesúmerateľnej krutosti ľudských výčinov v porovnaní so zvieracím svetom (**prírodné metafory** – „vo víchrici totej ukrutenstva“; zoomorfné, teda zvieracie metaforické prirovnanie – „ani tiger dravšie nezúri“ atď.). Z hľadiska tropologického Hviezdoslav v Krvavých sonetoch využíva veľké množstvo umelecky účinných metafor, aby gradačne „bičoval“ vedomie i svedomie človeka – recipienta – a jeho cit pre ľudskosť a človečiu dôstojnosť ako jednu z najvyšších hodnôt života.

Hviezdoslav využil vo svojich sonetoch meno bohyně **Astarot**, ktorá je považovaná za bohyniu úrody a plodenia (materstva), ale je zároveň aj bohyniou vojny, zániku a smrti. Práve preto Hviezdoslav vo svojich Krvavých sonetoch využil **prírodno-ľudský paralelizmus**, a to v podobe účinného metaforického prirovnania:

**A jak v žne postat' zbožia líha zrelá  
pod kosou, radom váľajú sa telá...**

V Krvavých sonetoch nachádzame mimoriadne účinné **typy metafor**, a to **vizuálne, zvukové či sluchové metafory**, ktoré svojou synergiou vytvárajú zmyslovú **synestéziu**.

P. O. Hviezdoslav vo svojich Krvavých sonetoch systematicky využíva **symboliku farby**, pričom červená ako farba krvi, teda „purpur všel'udského dôstojenstva“, predstavuje kráľovskú červenú farbu – najvzácnejšiu tekutinu. **Symbol krvi** predstavuje podľa U. Beckera (2007, s. 131) „niečo tajuplné, stotožňuje sa so životnou silou, ohňom, slncom a zvlášť s dušou“. Silným symbolom popri symbole krvi je **symbol prachu**, ktorý je v kresťanstve „symbolom pomínutelnosti, ale aj nepatrnosti, chudoby a poníženia“ (Becker, 2007, s. 228).

Renomovaný slovenský básnik a prekladateľ **Ján Zambor** sa v ostatnom čase nanovo zaoberal problematikou metafory, jej druhmi, tvarovaním básne a jej zmyslu, a to vo vynikajúcej štúdií **O básnickej metafore, jej druhoch** (2012). Jeho vlastnou básnickou i tvorivou

prekladateľskou praxou zostavená **taxonómia metafor** prináša mimoriadne zaujímavé zistenia i konkrétne príklady z oblasti klasickej i modernej poézie, klasickej i modernej metafory.

V Krvavých sonetov P. O. Hviezdoslava nachádzame umelecky účinné **meteorologické metafory**, ktoré sú súčasťou prírodnej metafory (napr. kde **bleskom** kmitla hrozná **Astarot...**, Tak **vo víchrici totej ukrutenstva...**). Na týchto príkladoch metafor môžu žiaci recipienti lepšie vnímať, akým spôsobom môže autor zvyšovať tenziu a gradáciu v texte. Na budovaní napätia v sonetovom texte participujú aj **zvukové metafory** (konkrétne personifikácia ako druh metafory – napr. **zem stene, piští vzduch, rvú vlny vôd...**). Zvukové metafory sú organicky prepojené s vizuálami, rozkmitávajú asociačný vejár vo vedomí interpretov a vyvolávajú frustráciu z ahumánnej skutočnosti. Navyše apoziopézy naznačujú nedokončenosť, nedopovedanosť básnickej výpovede, čím autor „otvára“ priestor pre ďalšiu vizualizáciu a reflexivizáciu recipientov.

Protivojnové Krvavé sonety (spev o krvi) obsahujú myšlienkové a asociačné „vejáre“ básnika, ktoré sa v školskej literárnej komunikácii dajú využiť nielen na rozvíjanie reflexivity žiakov (aspekt obsahu), ale i na reflexiu o adekvátnosti formy (sonetovej formy), pretože P. O. Hviezdoslav sa vo svojej tvorbe vždy usiloval – okrem nastolenia bytostných a filozofických tém – aj o **dokonalosť formy**. Práve preto ho považujeme za hlavného predstaviteľa slovenského parnasizmu. Básnikovo úsilie o **súladosť obsahu a formy** je v prípade Hviezdoslava evidentná. Ide tu o sebavyjadrenie básnika, ktoré má silné myšlienkové „dotácie“ i funkčné a účinné formálne parametre.

Hviezdoslavove Krvavé sonety predstavujú **typ reflexívnej lyriky**, preto didaktické manažovanie interpretačného procesu musí vychádzať z nevyhnutnosti stimulatívnej reflexivizácie a kontemplácie interpretov. Z uvedeného dôvodu je zaujímavé zorganizovať **reťazovú interpretáciu**, pričom prvý žiak môže ponúknuť svoju reflexiu o obsahu i forme sonetov a zakončiť svoj prehovor reflexívnou otázkou pre ďalšieho interpreta v reťazi (tvorí ju maximálne 6 žiakov). **Otázkový apel** pre ďalšieho participanta v reťazovej interpretácii má reflexivizovať každého účastníka, aby hľadal atribúty estetickej a funkčnej súladnosti obsahu i formy sonetovej konštrukcie. Učiteľ by mal byť na začiatku interpretácie „mimo hry“ a mal by zasahovať iba výnimočne, aby sa ukázalo, ako žiaci vnímajú text, aký je obsah ich pocitov, ako dokážu kreovať myšlienkové „siete“, monitorovať skĺbenosť obsahu a formy básne, či formulovať intenciu a posolstvo sonetového textu, ale aj svoje vlastné interpretačné pocity, dojmy a mieru zážitkovosti.

Ďalšou metódou, pomocou ktorej možno metodicky jednoducho reflexivizovať recipienta a interpretačne ho zdokonaľovať, je **pyramídová interpretácia**. Učiteľ má v danom prípade bočné vedenie (je facilitátorom, radcom, prípadne asistentom žiaka iba v prípade potreby). Najprv vyvolá dvoch žiakov, ktorí „odštartujú“ vlastnú interpretáciu sonetového textu, pričom ostatní počúvajú ich interpretačné prehovory a robia si poznámky, prípadne písomne formulujú kritické pripomienky k tomu, čo odznelo v rámci prehovorov. Pyramídu môže tvoriť maximálne **8 interpretov**. Tí vždy dopĺňajú pyramídu o ďalších dvoch interpretov, ktorí sa majú vyslovovať k tomu, čo si predchádzajúce dvojice v texte nevšimli, prípadne ak niečo dezinterpretovali a je potrebné na to zareagovať v rámci systémovej interpretácie textu (bezradnosť pri interpretácii, hľadanie „kotiev“ v básni, ktoré postupne vygenerujú asociačnú a interpretačnú „siet“).

Veľmi dôležitou názornou i reflexivizujúcou metodickou pomôckou pri pochopení zmyslu básne je **interpretačná mapa učiteľa**. Tá má byť základom sofistikovaného interpretačného manažovania žiakov, pričom je potrebné podotknúť, že manažovanie interpretačných procedúr by malo byť len organizačným návodom učiteľa pre individuálnu prácu žiakov (sólové interpretácie), prípadne pre prácu interpretačných skupín.

Veľmi dobrou pomôckou pre učiteľa i žiakov je **mapa básne**, ktorá je pojmovou analógiou k známej pojmovej alebo myšlienkovvej mape. Tvorba mapy básne je veľmi zaujímavou výzvou a reflexívnou činnosťou, ktorá by mala načrtnúť, čím by sa mali recipienti (individuálne alebo skupinovo) zaoberať pri interpretácii básne. Jej súčasťou môže byť – pre jednu „pyramídovú dvojicu“ – úloha vytvoriť **motivickú mapu** (napr. motív vojny, ukrutnosti, nenávisť, či smrti v Krvavých sonetoch P. O. Hviezdoslava), kým druhá dvojica sa môže vytvoriť **mapu vonkajšej i vnútornej kompozície** sonetu. Na nej môžu žiaci naznačiť, kde sa dá v sonetoch **identifikovať**

„**problém**“ **textu**, kde sa nachádza **volta**, **čiže obrat** (je v 9. verši), kde je evidentná gradácia textu a pointa. Mapu kompozície môžu interpreti načrtnúť aj pomocou grafickej línie (stúpanie napätia, gradácia, pointa, ponaučenie). Náčrt mapy kompozície má pre didaktických komunikantov obrovský význam v tom, že si uvedomujú fakt, že sonet predstavuje určitý **kompozičný konštrukt**, ktorý má svoje rigorózne pravidlá a tie sú konštantné (napríklad v porovnaní s postmodernou poéziou, kde vládne dekompozícia ako výraz chaosu doby a demetaforizácia ako výraz deestetizácie života a sveta).

Veľmi dôležitou fázou práce so sonetom je tvorba kolektívneho alebo sólového sonetu (na určitú tému), preto musia žiaci rešpektovať princípy sonetovej kompozície, súladnosť obsahu i formy, čo im na jednej strane síce sťažuje situáciu, ale na druhej strane si oveľa lepšie uvedomujú princípy, ktoré je nevyhnutné rešpektovať pri kreovaní tejto náročnej lyrickej básnickej formy.

Dalšie pyramidové „duo“ môže zostaviť **„katalóg“ múzických jazykovo-štylistických prostriedkov sonetového segmentu básne** (tropika a štylistické figúry – metafory, metaforické prirovnania, personifikácia ako druh metafory, básnické prívlastky, oxymoron, symboly, apoziopézy...) a venovať sa štýlovej singularite básnika.

Veľký význam pre interpretov má aj **tvorba kontextovej mapy**, pretože si žiaci na základe jej kreovania dokážu uvedomiť, do akého kontextu vstupuje básnik so svojim sonetovým textom (napr. kontext svetovej a slovenskej literatúry s témou 1. svetovej vojny, kontext sonetotvorcov, kontext umeleckých hodnôt atď.), čím vnikajú do širších súvislostí a súvzťažností (ingerencie svetovej literatúry na slovenskú literatúru, sonety vo svetovej a slovenskej literatúre z aspektu literárnej axiológie, tematika sonetov atď.).

Nesporne zaujímavou metódou pri práci so sonetovou formou môže byť aj **metóda podvojného denníka** (Koníčková, 2013). Je jednou z tých metód, „pri ktorej musia žiaci skutočne premýšľať a čo je tiež dôležité, dávame im priestor na prezentáciu vlastných názorov, komunikáciu, komparáciu a tvorivosť“. V danom prípade recipienti básnického textu (alebo akéhokoľvek školského literárneho segmentu) by si mali **na ľavú stranu** podvojného denníka vypísať z básnického textu **verše a obrazy**, ktoré ich mimoriadne zaujali, boli pre nich esteticky i myšlienково veľmi silné a recepčne prítlačivé. Pripomenuli im niečo z vlastných pocitov, napríklad keď sledujú správy o vojnových ohniskách v rôznych krajinách sveta, kde zomierajú ľudia, hlavne to, s čím nesúhlasia ani oni, ani ich rodičia či starí rodičia (napr. spomienky starých rodičov na vojnu). **Na pravú stranu** podvojného denníka si recipienti napíšu **vlastný komentár k veršom**, ktoré si predtým vypísali na ľavú stranu. Na začiatku tejto činnosti im môžu pomôcť základné otázky: Prečo som si vybrala práve tieto verše? Čo mi pripomenuli? Aké otázky vyvolali v mojom vnútri? Svoje verše i komentáre prezentujú pred žiackym auditóriom, čím dajú najavo svoje komunikačné kompetencie i hĺbku svojej reflexivity a vnímanie múzických dimenzií básne. Potom ďalší žiaci v auditórii sa môžu variantne vyjadriť k ich názorom (afirmatívne, polemicky, prípadne odmietavý postoj). Podľa uvedenej autorky platí, že: „V diskusii učiteľ pomáha žiakom dopĺňujúcimi otázkami. Motivačne pôsobí aj to, keď si aj učiteľ vypíše vety a komentuje ich. V závere diskusie zhrnieme zistenia a nezabúdame na spätnú väzbu, pri ktorej nám môžu pomôcť tieto otázky: Bolo pre teba ťažké vyhľadať pasáž v texte, ktorú si vypísal(a)? Zaujal ťa tento úryvok? Čo by si najradšej povedal(a) spolužiakom v súvislosti s prečítaným textom? Ktorý komentár spolužiakov ťa najviac zaujal?“ (Koníčková, 2013)

Keď sa práca so sonetovým textom dostane do finálneho štádia, je vhodné, aby sa vybraní žiaci na konci vyučovacej hodiny pokúsili vytvoriť „katalóg“ divergentných otázok na rozvíjanie kritického myslenia a múzického čítania spolužiakov a môžu sa vo finále pokúsiť o formuláciu účinných citátov, z ktorých jeden – víťazný – najadekvátnejšie vyjadruje nadčasové posolstvo interpretovaných sonetov. Reflexívny záver hodiny s víťazným citátom umocnia zážitkovú atmosféru a vytvoria emocionálno-rationálnu syntézu, ktorá sa intenzívnejšie zafixuje do vedomia žiackych recipientov (v porovnaní s klasickou fixačnou fázou hodiny, keď učiteľ kladie iba klasické zisťovacie otázky a žiaci tvoria vecné (a zväčša jednoslovné, nereflexívne) odpovede. A v súčasnej školskej literárnej komunikácii by malo ísť v prvom rade o aplikáciu interpretačného manažmentu

s intenciou výraznejšie reflexivizovať žiakov, prebúdať v nich múzické cítenie, zmysel pre etické a estetické hodnoty života a humanistickú autokreáciu.

## **Záver**

Z príspevku vyplýva záver, že aj klasická sonetová forma môže pre súčasného školského interpreta predstavovať veľmi vhodný múzický „materiál“ na intenzívne, komplexné a systémové vnímanie súhry obsahu a formy. Sonety predstavujú rigoróznou formu, s ktorou možno v aktuálnej školskej literárnej komunikácii pracovať metodicky voľnejšie a pritom tvorivým spôsobom, aby žiaci interpreti precítili ich myšlienkovú závažnosť, hĺbku, múzickosť i závažnosť formy.

## **Literatúra**

- BECKER, U.: *Slovník symbolů*. Praha: Portál, 2007, s. 131 a s. 228. ISBN 978-80-7367-284-3.
- GOMBROWITZ, W.: *Proti poézii*. Levoča: Modrý Peter, 1995. 66 s. ISBN 80-85515-27-X.
- GAVORA, P. a kol.: *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA PUBLISHING, s.r.o., 2012. 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.
- HVIEZDOSLAV, P. O.: *Krvavé sonety*. Bratislava: Petit Press, 2006. 272 s. ISBN 80-85585-92-8.
- KONÍČKOVÁ, J.: *Ako motivovať deti k čítaniu?* In: Notes, 2013, s. 7. ISSN 0139-5769.
- SHAKESPEARE, W.: *Sonety*. Praha: Československý spisovatel. 1976.
- URBAN, J.: *Utrpenie mladého poeta. Kapitoly o básničkách*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1999, s. 29-30. ISBN 80-220-0951-2.
- VALČEK, P.: *Slovník literárnej teórie*. A – Ž. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2006. ISBN 80-892222-09-9.
- ZAMBOR, J.: *O básnickej metafore, jej druhoch*. In Tvarovanie básne, tvarovanie zmyslu. Bratislava : VEDA, 2012. 260 s. ISBN 978-80-224-1154-7.

## **Kontakt**

Doc. PhDr. Marta Germušková, CSc.  
Filozofická fakulta PU v Prešove  
Ul. 17. novembra 13  
080 01 Prešov