

OPEN
ACCESS

Jak se píše o poezii ve škole

Andrea Králíková

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav české literatury a komparatistiky
andrea.kralikova@ff.cuni.cz

„Jak se učí poezie“, toto konstatování (nebo určitou cestu k deskripci stavu) a současně i otázku obsahuje název monografie Václava Jindrářka (nar. 1985), kterou na jaře tohoto roku vydalo nakladatelství Host. Jedná se o publikaci k problematice didaktiky poezie, která je v posledních letech znovu více rozvíjena jako svébytná otázka oblasti didaktiky literatury (a literární vědy) i v českém kontextu.¹

Název Jindrářkovy knihy je koncipován mimo jiné jako aluze na slavnou publikaci *Jak se dělá báseň*, kterou sestavil Jan Zábřana. Tuto intertextuální referenci chápu v intencích esejí Zábřanova souboru také tak, že stejně jako psaní básně může představovat úpornou dřinu, i práce nad básní ve škole se „musí udělat“. Je to však asi spíše jen má osobní představa a očekávání, které Václav Jindrářek sice svou prací v lecčems naplňuje, v mnohém však nikoli.

Úvodní partie textu působí velmi slibně: Václav Jindrářek nejprve vzdává hold Zdeňku Kožmínovi, přeje si, aby se jeho kniha stala poctou právě jemu, a vyzdvihuje Kožmínovu tezi, „že skutečná autentičnost se v poezii ozve pouze tehdy, jestliže nad všechny apriorní morality, prostopравdy a spásopравdy dolehne tlak samotné konfliktní reality“ (s. 13). I první citát otevírající knihu je z pera Zdeňka Kožmína: „Velký básnický svět nevzejde zřejmě z žádných apriorních opor a sotva se obejde bez rekonstrukce konkrétních životních rozporů, skrze něž je odhalováno vlastní dějící se sepětí a napětí skutečnosti.“ Dle úvodních citátů soudě by si Václav Jindrářek patrně přál, aby u kolébky jeho textu stáli Zdeněk Kožmín, Jonathan Culler a Susan Stewartová. V návaznosti na tyto teoretiky autor poučeně představuje některé z teorií lyriky a z teoretických přístupů k lyrice. V podkapitole Nad definicemi a kategoriemi zmiňuje úvahy amerického kritika Stephena Burta (2016),² jeho polemiku se směrem New Lyric Studies, dále literárního historika Tilla Dembecka (2012)³ a v neposlední řadě práci Jonathana Cullera *Teorie lyriky* (2015; č. 2020), stejně jako některé pole-

1 Kromě prací Jaroslava Valy, na které odkazuje Václav Jindrářek, bych ráda dále uvedla například studii Elišky Härtelové *Nezústat vně zpěvu. O dvou způsobech čtení básní a jejich místě v didaktice poezie*, uveřejněnou v posledním čísle *Slova a smyslu* (20, 2023, č. 43, s. 67–78).

2 Burt, Stephen: What is This Thing Called Lyric? *Modern Philology* 113, 2016, č. 3, s. 422–440.

3 Dembeck, Till: Vers und Lyrik. *Poetica* 44, 2012, č. 3–4, s. 261–288.



miky, jež vyvolala, například diskusi Evy Zettelmannové (2017)⁴ s Cullerovou tezí o zastírání fikčnosti lyrické promluvy.⁵ Ke slovu přijdou i odkazy na Miroslava Červenku a Přemysla Blažíčka. Dále se také Jindráček snaží poukázat na konkrétní spojitosti Cullerovy práce s Kožmínovými zjištěními o výuce poezie. Určující paralelou je podle Jindráčka nesamozřejmost, s níž je třeba k poezii ve škole přistupovat: „Když Jonathan Culler zpochybňuje všeobecnou platnost pedagogických příruček, které udávají, že při setkání s básní se studenti mají ze všeho nejdříve zeptat, „kdo mluví, v jaké situaci a za jakým účelem“, taktéž odmítá přijmout jakýkoli univerzální návod a za vratkou a stěžejí udržitelnou označuje každou metodu, která navozuje dojem, že z jednoho hlediska lze stejným způsobem přistupovat ke všem básnickým textům. [...] Podobně Kožmín dokazuje, že interpretace pro něj nikdy není mechanickou záležitostí, která by konkrétní dílo přizpůsobovala nějaké šabloně“ (s. 45).⁶ Zdá se mi však, že ač s Kožmínovými východisky Jindráček souzní a adekvátně je komentuje v první části monografie, následně s nimi v jednotlivých vstupech do praxe v komentářích k nahraným hodinám ztrácí kontakt.

Jindráčkovy úvahy, jak zúročit impulzy teoretických prací v didaktické a výukové oblasti, jsou z mého pohledu velmi cenné. Potvrzuje se díky nim jeden významný předpoklad dobrého učitele literatury a kvalitní oborové přípravy učitelů literatury, kterým je metodologické a teoretické zázemí pro to, aby mohli rozvíjet nejen úvahy o didaktice literatury, ale především výuku samotnou. Tento předpoklad se však často opomíjí z alibistického důvodu, že praxe přece teorii nepotřebuje.

Kapitola *Východiska a inspirace* otevírá prostor pro pojmenování „úskalí současné školní literární výchovy“ (s. 17). Kruciólní problém výuky poezie podle Jindráčka představuje především strach a ostych před poezií, s nímž se k poezii ve škole přistupuje. Báseň je považována za rébus a úkolem čtenáře/žáka je jej vyluštit a „odhalit skryté významy, které autor záměrně do básně ukryl“ (sic!). Jindráčkovy postřehy potvrzuje jeho výzkum a shodují se i s názory jiných zainteresovaných učitelů promyšlejších výuku poezie. Například Ondřej Pavlík tematizuje předpojatost vůči poezii ve svém příspěvku *Nerozumět poezii? (Kognitivněpoetické inspirace ve výuce na střední škole)*,⁷ přičemž nabízí konkrétní cestu, jak konstruktivně pracovat ve škole s překážkou v podobě neporozumění básnickému textu.

4 Zettelmann, Eva: Apostrophe, Speaker Projection, and Lyric World Building. *Poetics Today* 38, 2017, č. 1, s. 189–201.

5 Jindráček v monografii rozvíjí svůj článek *Výuka poezie a inspirace Cullerovou Teorií lyriky (Bohemica litteraria 24, 2021, č. 2, s. 45–68)*. Například se záznamem observace hodiny k básni Václava Hraběte uvedeným v monografii se čtenář měl možnost setkat právě již v tomto článku. Článek prý vedl k dalším rozšířením výzkumu.

6 *Práce s básní ve škole* je název třetí kapitoly Kožmínovy *Interpretace básní* (1986; 1997; 2005), druhý oddíl této kapitoly k didaktice poezie je přímo pojmenován *Interpretace není šablona*.

7 „Řada žáků mi to, že poezii nečtou, odůvodnila svou domnělou nekompetentností — tím, že neovládají dostatečný pojmový aparát nebo nejsou schopni odhalit všechny souvislosti, jež „autor v básni ukryl“. Neporozumění pro ně znamená definitivní čtenářskou prohru. Přitom má vyučující literatury mimořádnou příležitost (na rozdíl od jiných předmětů) s nerozuměním pracovat pozitivně“ (Ondřej Pavlík: *Nerozumět poezii? (Kognitivněpoetické inspirace ve výuce na střední škole)* <<https://uclk.ff.cuni.cz/studium/ucitelstvi-didaktika/>> [30. 4. 2024]).



V neposlední řadě pak jako problém Jindráček jmenuje schematické vyhledávání tropů a figur, zcela izolované od role těchto prostředků v celku textu. Se všemi uvedenými průvodními rysy výuky poezie lze jen souhlasit. Ze své vlastní praxe mohou toliko dodat, že na takovém způsobu zacházení s poezií ve škole má svůj nemalý podíl i podoba státní maturity, resp. naprostá dezinterpretace struktury pracovního listu k poezii, která učinila z návrhu obecných možností popisu textu schéma. Bohužel ani stavba mnohých úloh v maturitním didaktickém testu k básnickým textům poezii ve škole dobrou službu nedělá. Účel testování je sice zřejmý, stejně jako motivace tvůrců testů: aby se přístup k poezii dal obecně „otestovat“ a „ověřit“, lze prý pracovat pouze s omezeným repertoárem otázek, které nelze příliš napadnout médii a veřejností. Vzít do hry jiné možnosti představuje pro tvůrce testů zřejmě příliš velké riziko, jenže to, co je dobré pro jednu izolovanou zdánlivě nenapadnutelnou úlohu, není dobré pro koncepci vzdělávání v literatuře jako pro celek. Podobu úloh a koncepci vzdělávání není totiž možné vnímat odděleně, protože se propisují i do samotné výuky (tzv. washback effect). O washback effectu sice Václav Jindráček přímo nepíše, ale některá jeho pozorování s tímto efektem do značné míry korespondují.

Jindráček své pole vymezuje takto: „Tématu mé knihy se [...] nejvíce blíží studie, které se v posledních několika letech zaměřily na analýzu záznamů reálné školské praxe a jejichž cílem bylo objasnit, za jakých okolností se básnické texty stávají obsahem školní výuky“ (s. 141). Václav Jindráček podnikl kvalitativní výzkum založený na sledování konkrétních výukových hodin literatury, v nichž se pracuje s básní. Výzkum je značně rozsáhlý, autor jej prováděl v několika fázích, a to v letech 2013–2021. Z textu vyplývá, že jde o výzkum pečlivě promyšlený, který je v monografii detailně pojednán a jeho různým aspektům je věnován značný prostor. Lehce iritující pro čtenáře knihy může být, že výzkum není popsán v jednom celku, ale že se k jeho podmínkám, okolnostem apod. autor neustále vrací, a to i na místech, kde by už čtenář čekal další kroky. Až teprve na straně 69 autor vysvětluje, proč je struktura monografie taková, jaká je (v první části se odvolává na teoretické a empirické studie, ve střední části shrnuje podněty výzkumu, charakterizuje vzorek spolupracujících učitelů, v poslední části pak nabízí různé pohledy na materiál).

Tématem knihy nejsou výlučně závěry výzkumu, ale podoba tohoto typu výzkumu jako taková. Při čtení jsem se stále nemohla zbavit neodbytného dojmu, zda by výzkum spíše neměl být východiskem pro psaní textu, nikoli neustálým předmětem popisu. Je totiž rozdíl mezi psaním o charakteru pedagogického výzkumu a psaním o zacházení s poezií ve škole. Právě poezie, přístupy k ní, stopy, kterými školní vzdělávání poznamenává čtenáře do budoucna, to mě jako čtenáře na Jindráčkově textu enormně zajímalo. Stálé vracení se k podmínkám a okolnostem výzkumu působilo do značné míry rušivě. Možná měl autor více uvažovat o kompozici textu své monografie jako o celku, co v něm skutečně chce mít a na jaké aspekty může rezignovat, ačkoli k nim poctivou prací došel. Takto pojatá kompozice studie může působit nepřehledně i pro formulaci závěrů, které chce ze svého výzkumu autor činit.

Proti založení Jindráčkova výzkumu nelze příliš mnoho namítat, zohledňuje zastoupení škol z jednotlivých krajů ČR, různorodé typy škol (základní školy, střední školy, pak střední odborné školy i gymnázia), rozličné pedagogické zkušenosti sledovaných učitelů i rozdílnou míru jejich praxe. Nenechává stranou ani způsob spolupráce učitelů na výzkumu, zdůrazňuje například, že se chtěl vyhnout tomu, aby



jejich zapojení do projektu mělo sloužit k jejich kariérnímu hodnocení ze strany nadřízených apod. Bádání bylo inspirováno mj. čtenářsky orientovanými výzkumy Jiřího Trávnicka a dále metodami pedagogického výzkumu, s odkazy na práce Kláry Šedové, Michala Miovského, Romana Švaříčka nebo Zuzany Šalamounové.

Jádro monografie tvoří záznamy⁸ z autentických výukových hodin, resp. přepisy zvukových nahrávek vyučovacích hodin. Václav Jindráček si uvědomuje limity tohoto přístupu, což ve svém textu také explicitně tematizuje: „[...] i nejnáročnější transkripce nikdy nebude víc než redukováným záznamem toho, co se v pozorovaném prostředí reálně odehrálo. Přes veškeré nepřesnosti, k nimž může při vzniku takového přepisu dojít, mám však za to, že se při jeho čtení přece jen dokážeme přiblížit událostem, které jsou pro výuku poezie důležité“ (s. 228). Nezajímá ho na prvním místě básnický text samotný a metodologie práce s ním ve výuce, ale celková situace čtení ve škole, kdy se báseň dostává do středu dění. Tento přístup může sice přinášet výsledky, ale má také své hranice. Problémy může působit charakter observace výuky, který je ze své podstaty velmi komplexní a zahrnuje rozličné složky (pedagogickou, psychologickou, interakční, osobnostní apod.), z tohoto pohledu jsou pak konkrétní otázky práce s básnickým textem jen jednou z nich. Samotná oborová složka v kontextu observace z pochopitelných důvodů mnohdy uniká nebo je překryta jinými. Zároveň souhlasím s tím, že tento typ didaktické odborné literatury k observacím výuky a zejména ke způsobům jejich reflexe⁹ je v našem kontextu potřeba.

Je tedy pochopitelné, že autor se soustředí jen na některé problémy a na jiné musí rezignovat, ať už přiznaně či nikoli. Zcela na místě je myslím ptát se, zda by pro text monografie nebylo přínosnější se právě více do hloubky soustředit přímo na otázky didaktiky poezie, a ostatní faktory, které do sledování vstupují, více vytěsnit a redukovat. Stejně tak již autor postupuje,¹⁰ kdyby měl odvahu udělat ještě podstatnější redukci, získal by větší prostor pro analýzu samotných přístupů k poezii.

Jindráčkovi se podařilo pojmenovat některé problémy výuky, např. vztah mezi pestrostí metod výuky a jejím efektem:¹¹ „Z různých hledisek, která se mi při sledování výuky nabízela, jsem se opakovaně přesvědčoval, že ani situace, které se nijak nevymykají z některých dobře známých schémat školské komunikace (a v jejichž popisu by se jen sotva ujala slova ‚moderní‘ či ‚inovativní‘), nemusejí být zdaleka tak nudné a jednotvárné, jak se mohou na první pohled zdát. A naopak — vyučovací hodiny, v nichž se učitelé snaží motivovat žáky k netradičním a tvůrčím aktivitám,

8 V monografii jsou soustředěny jen vybrané záznamy, přepisy zvukových nahrávek vyučovacích hodin jsou na QR odkazu uvedeném v knize.

9 Pro přípravu budoucích učitelů a koncepci různých typů praxí jsou observace výuky a zejména způsoby její reflexe podstatnou složkou.

10 Např. v poznámce pod čarou 146 cituje Jindráček dle publikace *Participant Observation* (London 1980) různé typy observací: „Pozorování lze — podle povahy přístupu ke sběru dat — členit na deskriptivní, zaměřené a selektivní.“

11 Z rozhovorů se studenty učitelství jsem nabyla dojmu, že mezi nimi panuje mylný dojem, že za dobrého učitele může být považován jen ten, který má v záloze nekonečné množství různých alternativních výukových metod a jehož výuka se dá považovat za co nejvíce interaktivní, alternativní a inovativní. Přesvědčovali se sami při observacích, že tomu tak není, což se shoduje s Jindráčkovým závěrem.



nejsou ještě zárukou smysluplné školní práce, která by čtenářům umožňovala vnímat a oceňovat různé efekty, jichž je poezie schopna“ (s. 165). Výstižně postihuje i pozici oborového základu ve výuce: „[...] bez oborových znalostí, které jsou smysluplně využity v komunikaci s žáky, se i (zdánlivě) sebelepší metody stávají kontraproduktivní a ve školní výuce mohou nadělat víc škody než užítku“ (s. 164).

Shromáždění záznamů je cenné, a ačkoli je věnován velký prostor i komentářům k nim, málo se směřuje k obšírnější literárnědidaktické reflexi. Součástí této reflexe by mohly být i alternativní návrhy, jak podle Jindráčka k výuce poezie přistoupit. Příklady, které Jindráček k zacházení s poezií ve škole uvádí, nejsou totiž návrhy k práci s básnickým textem, ale spíše okolo textu. (Jako příklad lze uvést tabulku na s. 31, v níž jsou popsány reformulované / alternativní cíle k zacházení s Erbenovou poezií, „cíl: žáci si čtou v různých vydáních Erbenovy Kytice a pátrají po důvodech, proč si toto dílo dodnes zachovává tak velkou oblibu u čtenářů“. Metodou je komunitní kruh, a práce s textem představuje simulační aktivitu. Zdá se mi, že se tu zůstává jen na povrchu, u metod, v pozadí však není skutečná metodologie práce s textem. Myslím si totiž, že aby žáci mohli pátrat po důvodech obliby díla u čtenářů, musí s nimi učitel projít několika kroky, které úzce souvisejí s porozuměním samotného textu, kontextům, do nichž vstupuje (jedním z kontextů je tu právě i školní třída!). Za metodologii ovšem nepovažuji ani cíl, který Jindráček kritizuje (kritizovala bych ho společně s ním), a to „žáci si přečtou úryvky Erbenovy Kytice a hledají v nich personifikace, metafory, archaismy a epické nebo lyrické prvky“. Ani v jednom z úkolů na s. 31 (v původním i v novém invenčním znění) se neukazuje konkrétní práce s textem, cesta k jeho porozumění, skrze něj k porozumění sobě a případně i jiné skupině čtenářů, než je žák sám (což považuji za cíl úkolu, který Jindráček právě formuluje tak, že žáci pátrají po důvodech, proč si toto dílo zachovává velkou oblibu u čtenářů.)

Mé částečné mínění s Jindráčkovou publikací pravděpodobně tkví zejména v otázce, zda má jít ve škole „jen“ o setkání s básní, nebo právě i o práci s básní (kožmínovsky formulováno): „Čtení, na něž se soustředím, dokazuje, že rutinní hledání konkrétních, předem definovaných (stylových, jazykových či směrových) příznaků v básnických textech rozhodně není sázkou na jistotu, pro čtenáře je někdy výhodnější, když přijmeme myšlenku, že mnohé básně nic takového nevyžadují“ (s. 63). Podle mého soudu to nevyžadují žádné básně. Jak píše Juliane Köster: „Hned na začátku je třeba jasně říci: literatura tady není proto, aby byla analyzována a interpretována ve školních úlohách. Živoucí součást naší kultury tvoří z toho důvodu, že nám nabízí jazykově zprostředkované poznatky a zážitky [...]. Teprve s tímto vědomím má smysl popisovat textové fenomény a vynášet interpretační soudy“ (Köster 2023).¹² Běží tu o to, čeho chceme ve výuce docílit, pokud se setkáme s básní. Těch cílů může být mnoho a mohou být velmi různorodé, jeden z nich je třeba právě jen se s básní setkat, jiný porozumět hře významů, které báseň nabízí, tedy nikoli dešifrovat jeden význam, ale ukázat na možnosti významového směřování (a to už od učitele chce nějaké dovednosti, jak umí pracovat s textem) a jak tyto významy pomůže žákům otevřít. Jedna věc je milovat poezii, jiná věc je umět tento vztah verbalizovat

12 Juliane Köster: Mezi rozmanitostí a závazností. Jak zacházet s rozmanitostí interpretace na příkladu zadání úlohy: „Interpretujte literární text“. *Slovo a smysl* 20, 2023, č. 43, s. 207.

anebo ho vtělit do představ své výuky literatury a její realizace. Tento rozdíl myslím Jindráček ukazuje na mnohých rozhovorech s učiteli, kteří jsou velice nadšení pro poezii, svůj zápal ale mnohdy obtížně přenášejí do konkrétní školní práce s básnickým textem.

Václav Jindráček píše o tom, že problémy ve výuce poezie jsou dosti podobné jak na základní, tak na střední škole. S ohledem na jeho výzkum se domnívám, že to může vyplývat i z toho, že učitelé volí na základní škole stejné básnické texty jako na střední škole (texty jako Erbenova *Kytice* nebo Máchův *Máj* se objeví jak na základní, tak na střední škole, aniž by byla brána v potaz cílová skupina žáků, se kterou se pracuje). Cíle výuky literatury na základní a na střední škole by se měly ale lišit. Václav Jindráček ve svém textu vždy píše o „literární výchově“, nikoli o výuce literatury. Ač to může působit jen jako kosmetické označení, tak termín „výchova“ s sebou nese již určitý koncept výuky literatury: „Jak mimoděk vysvětlují sami učitelé: i pouhým zálibným prodléváním nad jediným veršem nebo částí svůdného básnického textu může být čtenář vtažen do světa poezie tak, že přestane vnímat nutnou potřebu hledat nějaký interpretační klíč a postačí mu, když se nechá okouzlit a potěšit jen drobnými objevy, které před ním v básni vyvstanou. Což je právě to pojetí literární výchovy, na němž mi v celé knize záleží ze všeho nejvíc“ (s. 65).

Pokud nazveme výuku literatury „literární výchovou“, pak akcentujeme její expresivní rozměr a řadíme ji po bok ostatních estetických výchov. Je zřejmé, že tento aspekt by měl být v úvahách o výuce literatury zastoupen, protože v centru je estetický text, nejedná se však o rozměr jediný, jelikož právě prostřednictvím estetického textu lze zprostředkovat mnoho různorodých dovedností. Proto se velmi zdráhám hovořit o výuce literatury jako o literární výchově. Řešením není nastolit extrém, což může vyplynout i z výsledků Jindráčkovy sledování, tj. buď jen „prodlévat s poezií“, nebo naopak trvat jen na bezdůvodných výčtech izolovaných pojmů (což Jindráček nazývá formalismem; s jeho postřehem sice souhlasím, s označením nikoli, formalismus je přece jen také termín pro literárněvědnou školu, nejen trvání na formálních náležitostech věcí).

Když Václav Jindráček formuluje závěry ze svých sledování, poukazuje například na jednotvárnost zaznamenaných situací (obdobný způsob výuky nebo práce s básní), rozhovory s žáky, které často vedou k předem danému, jednoznačnému a doslovnému výkladu textu. Jako by učitelé (a následně i jejich žáci) byli svazováni představou, že existuje nějaký spolehlivý postup zacházení s poezií, jako by existovalo „správné porozumění“. Konstatuje rovněž málo příležitostí, které učitelé dávají žákům, aby si sami četli v básních. Z jeho výzkumu také vyplývá, že učitelé pracují často s totožnými texty poezie (Erben, Neruda, Havlíček), příliš se tedy neodchylují od kánonu. Toto literárněhistorické hledisko nebo hledisko výběru textu Jindráček příliš neproblematizuje, ačkoli si podobnosti textů všimá. V monografii je shromážděn i soupis básnických textů, s nimiž jednotliví vyučující pracovali. Tyto soupisy by si jistě zasloužily zevrubnější komentář, jednak proto, že konkrétní texty mohou vyžadovat specifickou práci (už proto, že premisou autora, s níž lze souhlasit, je culterovské „děním je sama báseň“), ale také z jiných důvodů, třeba z hlediska úvah, jaké texty reprezentují poezii druhé poloviny 20. století, která nutně nemusí být ve škole (ještě) kanonizována, a co to vypovídá o poezii 20. století ve škole a v konečném důsledku i o povědomí o ní v naší společnosti vůbec. Implicitně přítomno je, že učitelé



sice mohou mít rádi poezii a určité básně, což ale nezaručuje, že je umění vyučovat. Považuji tak Jindráčkův výzkum mimo jiné i za zprávu pro ty, kteří budoucí učitele češtiny připravují.

Václav Jindráček tedy sice dobře poukazuje na problém, s nímž se potýkáme ve výuce poezie, ale nejsem si zcela jistá, zda načrtává i možnosti řešení a směry do budoucna. Dalo by se namítnout, že už samotná diagnostika problému a pojmenování bolavých míst jsou vysoce důležité a podstatné. Jen je třeba nezapomínat na to ptát se, kam nás tato zjištění povedou.

AD:

Václav Jindráček: *Jak se učí poezie. Výzkum literární výchovy v české škole*. Brno, Host 2024. 350 s.