

Václav Jindráček

Jak
se učí
poezie



Výzkum literární výchovy
v české škole

host

Knihá vychází s podporou Univerzity Jana Evangelisty Purkyně
a Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně
v Ústí nad Labem.

Přepisy zvukových nahrávek vyučovacích hodin,
na něž se v knize odkazuje, najdete na:



Lektorovali:

doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

doc. Mgr. Jaroslav Vála, Ph.D.

© Václav Jindráček, 2024

Cover art © Tereza Žurková, 2024

© Host — vydavatelství, s. r. o., 2024

(elektronické vydání)

ISBN 978-80-275-2120-3 (PDF)

Úvodem

Rád se vracím ke knihám Zdeňka Kožmína. A vždy si rád připomenou, jak snadno dokážou dnešního čtenáře upoutat stati, které Kožmín už v šedesátých letech věnoval úvahám o autentičnosti poezie a v nichž se zamýšlel nad schopností básnického slova vytvářet skutečnosti dotýkající se lidského života.¹ Podnětem k těmto úvahám se mu nejednou stávaly úryvky básní, v nichž si všímal detailních, zdánlivě nepatrných jevů — jednotlivých motivů a pojmenování nebo jejich jazykových a stylových zvláštností — a mezi nimiž dokázal objevovat zjevné i skryté souvislosti, třeba i na pozadí jiných textů a širšího celku básnickovy tvorby.² Vnímavý přístup k dílu, inspirovaný bezprostředním účinkem několika drobných, citlivě zvolených veršů, tak Kožmína vedl k tomu, aby například v básních Jiřího Koláře spatřil „poezii zaujatou pro člověka“ a aby v ní zahlédl spojnice s tvorbou Vladimíra Holana, která „i při vytváření autonomní básnické skutečnosti“ nepřestává být přístupna lidskému světu.³ A jen několik úryvků z básnických sbírek vydaných v polovině šedesátých let se Kožmínovi stalo inspirací k tvrzení, že „skutečná autentičnost“ se v poezii ozve pouze tehdy, jestliže „nad všechny apriorní morality, prostopravdy a spásopravdy dolehne tlak samotné konfliktní reality“ a pokud jsou v básni „vytvořeny takové významy, v nichž se může odehrát proces našeho střetání s realitou“.⁴

1 K úvahám o vrstevnatosti vztahu mezi životní a básnickou skutečností směřují i slova v úvodním citátu, převzatá z Kožmínova článku o poezii vydané v polovině šedesátých let. Srov. Zdeněk Kožmín: „Opory a rozpory poezie“, *Plamen* 7, č. 7, 1965, s. 145–147.

2 Jan Tlustý: „Zdeněk Kožmín a umění interpretace“, *Bohemica litteraria* 19, č. 2, 2016, s. 70: „Během 60. let se postupně objevovala všechna klíčová témata, jimž se Kožmín později věnoval — zájem o obecné problémy interpretace, styl, rozpracování metody zvětšenin i průzkum prostoru a času jako interpretačních kategorií.“

3 Zdeněk Kožmín: „Poezie zaujatá pro člověka“, *Plamen* 7, č. 5, 1965, s. 126–128.

4 Zdeněk Kožmín: „Opory a rozpory poezie“, cit. dílo, s. 147.

Kožmínova slova vyvstávají před čtenářem této knihy nejen jako podnět k uvažování o ustálených způsobech nazírání na poezii, ale také jako příležitost k promýšlení a prověřování všeho, co by se v takto zaměřených úvahách mohlo zdát jisté a samozřejmé. Jde o slova, která nechtějí poezii ustálit v nějakých spekulacích o neměnné podstatě básnické tvorby a nespolehají se na to, že určitý objekt je básnickým dílem za všech podmínek a jednou provždy. Nestanovují objektivní kritéria, která by pomohla odlišit básnická díla od jiných textů, a nevyvolávají iluzi, že jsou schopna obsáhnout vše, co kdy mohlo být poezií nazváno. Detailními vhledy do konkrétních textů, v jejichž významech se ozývá schopnost vnímat svět v jeho komplikovanosti a nesamozřejmosti, mohou tato slova naznačit, jak snadno zpochybnitelná je každá snaha o uzavření básnického díla do jednoznačných definic. A úvahami o autentičnosti, která se v poezii ozve jen za určitých neopakovatelných okolností, otřásají představou o básnickém díle jako o něčem, co má na čtenáře působit hotovým či definitivním dojmem.

Jistě by se dalo pokračovat ve výčtu statí o básnických textech, k nimž Zdeněk Kožmín přistupoval s vědomím jejich obtížné uchopitelnosti a s vyslovením pochybností o dosažení jejich jednoznačného a nezměnitelného výkladu.⁵ Podrobnější analýza těchto prací by ukázala, že právě v mnohoznačnosti básnických textů Kožmín nejednou spatřoval příležitost k vhledu do poetiky děl, v jejichž čtení se dobíral smyslu poezie jako čehosi znepokojivého, sporného, neustále se proměňujícího a unikavého.⁶ A zrovna tak by tyto studie nabídl různé

5 Stačilo by zmínit statí, které už v šedesátých letech Kožmín věnoval Holanově tvorbě. Srov. Zdeněk Kožmín: „Krajnost Holanovy poezie“, *Plamen* 7, č. 9, 1965, s. 76—80; týž: „Holanův Nokturnál“, *Plamen* 9, č. 11, 1967, s. 39—41; týž: „Drama lyriky“, *Host do domu* 15, č. 15, 1968, s. 48—51.

6 Snad proto v těchto dílech viděl poezii, která navozuje trvalé „napětí mezi stabilitou a nejistotou svých symbolů“ a v níž žádné slovo nefunguje jinak než ve víceznačnosti a nestálosti. Srov. Zdeněk Kožmín: „Drama lyriky“, cit. dílo, s. 49—51: „Nic tu není definitivně uzavřeno [...] Vždy se tu něco vynořuje, ale současně uniká [...] Do Holanových básní se čtenář musí spíše prodrat a prodírat než jednou provždy věst a vcítit.“

možnosti interpretace básnických textů, které svou nejednoznačností uvádějí do pohybu otázky, jak se poezie dokáže vzta-
hovat k lidskému životu, jak do něj vstupuje, ozřejmuje jej a pro-
věruje vše, co se v něm může zdát trvalé a nezpochybnitelné.

Dosud zmíněné práce však stačí k tomu, aby umožnily
zahlédnout témata, která najdou opodstatnění snad v každé
úvaze o poezii. Znejistují důvěru v dosažitelnost neomylných
a neotřesitelných soudů o básnických dílech a naznačují, jak
ošidná je snaha o nalezení jednoho hlediska, z něhož by bylo
možné postihnout všechny básnické útvary a zařadit je do pev-
ně ohraničených kategorií.⁷ Zdá se mi tedy, že mohou oslovovat
i čtenáře, k nimž se obrací předkládaná kniha.

Jakoby mimoděk jim nabízejí příležitost, jak vykročit k po-
znávání toho, co je v současných teoriích relevantním východis-
kem pro popis poezie a pro rozkrývání jevů, bez nichž se básně
nikdy neobejdou. A společně s příklady školské praxe, jimž vě-
nují pozornost hned v úvodních kapitolách, mohou také objas-
ňovat, proč se v současnosti podrobně zaobírat poezií a proč se
vyrovnávat s žitými, mnohdy jen zdánlivě jasnými a nevyvratit-
elnými představami o jejím čtení a vyučování.

Věřím proto, že alespoň na některé myšlenky, jimž Zdeněk
Kožmín zasvětil svůj celoživotní odborný zájem, naváže tato
kniha. Přál bych si, aby se jim stala skromnou, ale o to upřímně-
jší poctou.

7 Nakonec hledání univerzálního systému klasifikace literatury a jejich žánrů
není ani příliš účelné a má „značně omezené možnosti“. Srov. Peter Wenzel:
„Druh/žánr, literární (Gattung)“, in Ansgar Nünning (ed.) — Jiří Holý — Jiří
Trávníček (eds. české verze): *Lexikon teorie literatury a kultury*, přeložili Zu-
zana Adamová a Aleš Urválek (Brno: Host, 2006), s. 164.

VÝCHODISKA A INSPIRACE

Kdybych měl objasnit, v čem spočívají úskalí současné školní literární výchovy, ze všeho nejdřív bych obrátil pozornost k situacím ve vzdělávání, z nichž vyplývá, že hodiny literatury jsou nejen v českých, ale i v zahraničních školách poznamenány neodůvodněným ostychem, či přímo „strachem před poezií“.¹ Podle aktuálních výzkumů čtenářství totiž příslušníci dnešní mladé generace² dávají opakovaně najevo, že se o poezii nezajímají, a když už se s ní ve škole setkají, často jim připadá nesrozumitelná, zbytečně složitá a nepotřebná.³ Mnozí z nich vidí v poezii jen komplikované sdělení něčeho, co by šlo vyjádřit jinak, přímo a jednoznačně. A leckteří mají pocit, že básnické slovo je až příliš exkluzivní na to, aby na ně zapůsobilo a niterněji je obohatilo.⁴

Knížka, kterou čtenář právě otevřel, našla v těchto poznatcích nejednu inspiraci. Pojednává především o značně rozšířených, ale nepodložených a zjednodušených představách o poezii a opírá se o konkrétní úryvky vyučovacích hodin, které vybízejí k otázkám, kdy a za jakých okolností se na vzniku takových představ podílí školní literární výchova. V ukázkách současné vyučovací praxe se čtenář dočká příkladů nejrůznějších povrchních a spekulativních tvrzení, která se ve škole ustavičně opakují, třebaže se vůči těmto výrokům dá vznést řada námitek a lze vážně pochybovat o tom, že by taková praxe mohla žáky

-
- 1 Pro označení „strachu z poezie“ (zejména z rozpoznávání metra nebo rozměru básně) se v zahraničí užívá dokonce zvláštního slova — „metrofobie“. Srov. Alexander Essien Timothy: „The Ezekiel strategy: prevention and cure for metrophobia“, *Education Extracts* 6, č. 2, 2018, s. 96—105; Shara Lessley: „Beyond Metrophobia, or I, too, dislike it“, *West Branch* 76, 2014, s. 95—112.
 - 2 Jiří Trávníček: *Česká čtenářská republika. Generace, fenomény, životopisy* (Brno: Host, 2017), s. 152—153.
 - 3 Jaroslav Vala: *Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka* (Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013), s. 12.
 - 4 Jiří Trávníček: *Česká čtenářská republika*, cit. dílo, s. 167.

inspirovat, aby se o poezii zajímali, oceňovali ji a nacházeli v ní zalíbení. Srovnáním úryvků výukových situací s výsledky dosavadních výzkumů českého čtenářství se rovněž ukáže, že leckteré z těchto vžitých představ si uchovávají nejen dnešní žáci a studenti, ale i mnozí z těch, kteří už literární výchovou prošli a kteří v ní našli bezpočet důvodů, proč se poezii vyhýbat a proč je zbytečné obětovat jí víc času než pár chviliek v průběhu školní docházky. K pochybnostem, které o takto šířených stereotypech vyslovuji, jsem však rozhodně nedospěl po několika náhodných setkáních se školskou realitou. Přesněji řečeno: v mnoha z nich mě utvrdilo teprve přímé pozorování hodin v různých typech škol, u vyučujících s různou pedagogickou praxí. Proto se v následujících kapitolách zabírám také konkrétními kroky, které jsem za uvedeným účelem podnikl a bez nichž by kniha nevznikla. Pokusím se je zde objasnit co nejuvěstněji.

Když jsem na sklonku roku 2013 — pro účely disertační práce — začal pravidelně navštěvovat výuku literatury na základních školách, chtěl jsem poznat, jak učitelé nahlíží na poezii a zda nějak ve své práci využívají takové metodické návrhy, které předložil Zdeněk Kožmín ve svých jedinečných knihách o výuce a interpretaci básní.⁵ Protože jsem se však tehdy mohl opřít jen o výsledky několika relevantních českých výzkumů reálných výukových situací⁶ a neměl jsem ani dost pedagogické praxe, abych odhadl, co přesně taková výchova obnáší, netušil jsem, že dojdou k několika poměrně překvapivým závěrům

5 Mám na mysli především několik postupně doplňovaných vydání *Interpretací básní* (1986, 1997, 2005), kde Kožmín formuloval vlastní metodické návrhy výuky poezie. Srov. k tomu Ondřej Sládek: „Zdeněk Kožmín a strukturalismus“, *Bohemica litteraria* 19, č. 2, 2016, s. 44.

6 Ještě mezi lety 2001 a 2008 se v českém výzkumu výuky, klimatu a učitelského vzdělávání využívaly převážně dotazníky vlastní konstrukce, méně často se objevovalo interview a spíše výjimkou bylo pozorování. Na materiálu devadesáti dvou empirických studií to prokázala studie realizovaná Centrem pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně v roce 2009. Srov. například Tomáš Janík: „Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu“, *Pedagogická orientace* 20, č. 2, 2010, s. 5—22.

a pozornost napřu poněkud jiným směrem, než jsem původně předpokládal.

Místo rozmanitých metod a forem výuky mě překvapovaly situace, v nichž zaznívala bezobsažná kliše banalizující poezii na několik otřepaných frází, a spíše než podněty k citlivému vnímání jemně odstíněných významů a obraznosti poezie mě zaujalo, s jakou pravidelností se hodiny literatury ubírají k vyučovací metodám, které usilují o nanejvýš přehledný, jednoznačný a doslovný výklad básnického slova. Korpus dat, tvořený terénními zápisky a zvukovými nahrávkami výuky, mé domněnky jen potvrdil. Výroky, které přisuzovaly poezii neodůvodněné významy, se zde objevovaly tak často, že v nich leckdy nebylo možné vidět nic jiného než stereotypy, které se nesmazatelně vepsaly do mnoha tradovaných předsudků vůči četbě básní; a mnohé z nich zněly natolik přirozeně, jako by šlo o nezpochybnitelnou součást každé vyučovací hodiny, která kdy byla nazvána literární výchovou.

Dnes už existují studie a knihy, jež se nad realitou výuky a čtení poezie v českých školách zastavují častěji než pedagogické práce vydané před několika lety (když jsem začal sbírat materiál v hodinách literatury).⁷ V roce 2013 byl ukončen tříletý výzkumný projekt zaměřený na zkoumání četby (recepce) poezie u žáků základních a středních škol (a na možnosti jejího ovlivňování různými metodami výuky).⁸ Lyrická poezie se rovněž stala tématem několika odborných článků o výuce literatury v české škole⁹ a četbě básní se věnovaly i části výzkumných projektů zaměřených na průběh, podmínky a možnosti

7 Jednou z výjimek byla kolektivní publikace zaměřená na školní interpretaci literatury — Robert Ibrahim a kol.: *Interpretace textů (nejen) ke státní maturitě* (Praha: Akropolis, 2010).

8 Jaroslav Vala: *Poezie, studenti a učitelé*, cit. dílo; Jaroslav Vala — Jana Sladová: „Vliv vyučovacích metod na vztah studentů (14–15 let) k poezii“, *Český jazyk a literatura* 64, č. 1, 2013, s. 26–33.

9 Například Jaroslav Vala: „Specifika lyrické poezie jako učební úlohy“, *Orbis scholae* 9, č. 3, 2015, s. 53–67; Vlasta Řeřichová — Jaroslav Vala — Jana Sladová: „Poetry in School the Old Issues and New Challenges“, *E-Pedagogium* 14, č. 4, 2014, s. 127–139; Jaroslav Vala — Miroslav Chráska: „Komparace recepce

zvyšování kvality výuky češtiny.¹⁰ Stále se však jedná spíše o rozptýlená ohniska pozornosti než o systematický výzkum. A pořád zůstáváme hodně dlužni tomu, o čem už před desítkami let pojednal Zdeněk Kožmín v pracích o interpretaci básní ve škole.¹¹ I proto se domnívám, že smysl takové knihy, která se opírá o záznamy reálné školské praxe, není dnes o nic menší než v době, kdy jsem se začal zajímat o průběh literární výchovy, a její výsledky mohou být přínosné jak pro poznání reality školní výuky poezie, tak pro úvahy nad její smysluplností.

Kniha možná překvapí své čtenáře několika kapitolami, které snad až příliš podrobně zjišťují a prověřují, nakolik je opodstatněné uvažovat o poezii jako o pouhé formální, snadno rozpoznatelné charakteristice literárního textu. K zařazení těchto kapitol do celku knihy mě vedly dva důvody. V první řadě chci upozornit na tvrzení, která se ve škole donekonečna opakují a mnohdy si činí nároky na platnost autoritativní definice, aniž je jisté, zda takové výpovědi vůbec dokážou naznačit, čím je poezie jedinečná a v čem spočívá její působivost.

poezie u žáků středního odborného učiliště a gymnázia“, *Studia paedagogica* 19, č. 1, 2014, s. 43—63.

- 10 Například Ondřej Hník: *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru* (Praha: Karolinum, 2014); Klára Šedová — Zuzana Šalamounová: „Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu“, *Orbis Scholae* 10, č. 2, 2016, s. 47—69; Zuzana Šalamounová — Klára Šedová — Martin Sedláček — Roman Švaříček: „Problém účelosti v dialogickém vyučování“, *Pedagogika* 67, č. 3, 2017, s. 247—278.
- 11 Také v *Interpretacích básní* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986), podobně jako v jiných studiích, na něž jsem upozornil, se Kožmín dostává od jedné básně „k základním principům autorovy poetiky jako celku“ a všimá si jejich dominant i strukturních souvislostí. Vedle jednotlivých interpretačních statí nelze však v knize přehlédnout ani kapitolu „Práce s básní ve škole“ (s. 133—163), která hned v úvodu varuje před povrchními názory na poezii a uvádí, že je třeba odbourávat různá falešná mínění o lyrice. Podle Kožmína totiž skutečná báseň není „zamlžením a zašifrováním něčeho předem jasného a průhledného“ a neusiluje ani o „šroubované vyjadřování pocitů“, „patetické vyslovování hesel“ nebo o „pouhou sentimentální zpověď zamilovaných“. Ve školních úvahách o poezii a lyrice je daleko užitečnější položit otázku, zda lyrika pro někoho něco důležitého znamená, a ukázat, jak poezie proniká lidským životem, jak jej dokáže zasáhnout, osvětlit a obohatit novými významy.

V popisu výukových situací si proto všímám zejména výroků, které pronášejí učitelé, když se spoléhají na mechanické členění básnických textů do přesně vymezených (obsahových, jazykových, tematických či jiných) složek, a tyto výroky posléze konfrontují s konkrétními účinky, jichž dosahují verše nejen v melodických textech, ale i v obtížněji žánrově zařaditelných strukturách (pohybujících se mezi prozaickým vyprávěním a lyrickým zpěvem).

Druhým důvodem k úvahám nad úskalím některých zaběhnutých školských schémat se mi staly zkušenosti získané v pedagogické praxi. Během několika let věnovaných tématu knihy jsem viděl hodiny literární výchovy na různých základních a středních školách a rovněž jsem měl příležitost, abych jako učitel češtiny soustavněji sledoval, co a jak ovlivňuje můj vlastní přístup k výuce poezie. S přibývajícými pedagogickými zkušenostmi a s časem stráveným zúčastněným pozorováním výuky jsem se stále silněji utvrzoval v přesvědčení, že různé povrchní a nepodložené výroky o básních zdaleka nepronášejí jen češtináři, kteří nemají poezii v oblibě. A stále častěji jsem si uvědomoval, že předsudky vůči poezii se nevyhýbají ani hodinám učitelů, kteří ji sami rádi čtou a které by rozhodně nebylo spravedlivé označit za někoho, kdo poezii odmítá a pokládá ji za ztrátu času.

Vzpomínám si na rozhovory, v nichž mi kolegové zcela intuitivně a se silným zaujetím vyprávěli, co všechno pro ně poezie znamená a s jakou radostí se vracejí k tvorbě svých milovaných básníků:

Poezii prostě zbožňuju. Třeba Erben, to je báječný. Jak ty verše krásně zní. A jak je to jednoduše napsané. A přitom vím, že v nich příště zase něco nového najdu a že mě zase něčím překvapí.

(středoškolská učitelka — jedna z účastnic výzkumu)

A stejně podrobně si vybavuji desítky vyučovacích hodin, v nichž dialog o poezii nebyl ničím jiným než letmou parafrází několika přečtených veršů nebo heslovitým výčtem jazykových a veršových prostředků:

Karel Jaromír Erben, *Kytice* — interpretace
a charakteristické znaky
(pracovní list pro žáky 2. ročníku střední odborné školy)

1. Kolik básní je obsaženo ve sbírce *Kytice*?
2. Vyber si jednu báseň a napiš její název.
3. Vyjmenuj hlavní postavy.
4. Jaký vztah je popisován mezi postavami?
5. Najdi 3 lyrické prvky v básni.
6. Najdi epický prvek v básni.
7. Jaký rým se v básni objevuje?
8. Uveď 2 příklady personifikace.
9. Uveď 2 příklady metafor.
10. Uveď 3 příklady archaických slov.
11. Který slohový útvar básně připomíná?
12. Kdo je hlavní postavou ve většině básní?
(úlohy vytvořené toutéž učitelkou)¹²

Zkušenosti, které jsem během několika let ve školách získával, tak přede mnou rozkrývaly množství situací a promluv pohybujících se až v pozoruhodně širokém rozpětí. S trochou nadsázky by se dalo říci, že jeden okraj tohoto spektra tvořily

12 Úlohy byly zadány v hodině na jedné ze středních odborných škol, které jsem během výzkumu navštívil. Je přitom paradoxní, že jednotlivé otázky a úkoly — i když se zjevně spoléhají jen na povrchní výčet několika nesouvislých jevů — nejsou v rozporu s „výsledky vzdělávání“ uvedenými v „rámcových vzdělávacích programech středního odborného vzdělávání“. Jak je zřejmé už z titulu pracovního listu, sama učitelka byla přesvědčena, že právě takto lze žáky podněcovat, aby text „interpretovali“ a vystihli jeho „charakteristické znaky“, tj. splnili výsledky předepsané v kurikulu: „žák vystihne charakteristické znaky různých literárních textů a rozdílů mezi nimi; text interpretuje a debatuje o něm“.

povrchní, ustálené a zavádějící soudy o poezii, mnohdy vyvolané potřebou vytvořit představu o dosažitelnosti přesné a slovné kategorizace literární tvorby, zatímco na druhé straně se ocitaly výroky, které se těmto vžitým představám vzpíraly a v posuzování básnických textů připouštěly nesnadnou a nesamozřejmou uchopitelnost jejich významu.

Situace, o něž se zde opírám, nemají být proto důvodem k udiveným rozpakům nad bezútěšným stavem výuky v českých školách. A rozhodně není mým cílem ukázat, že výuka poezie probíhá ve všech školách stejně — totiž že je oprávněné z popsaných případů vyvozovat zobecňující soudy o všem, co se v literární výchově děje.

Nakonec i kdyby snad některé z mých postřehů vyznívaly kriticky, nezpochybňuji jimi nic víc než smysluplnost zaběhlých zvyků a schémat, bez nichž jsem se častokrát nedokázal obejít ani ve své vlastní pedagogické praxi a kterých bych si u sebe bez patřičného odstupu zřejmě nevšiml. V živé paměti mám vyučovací hodiny, kdy jsem nad básnickými texty jen bezradně tápal a vůbec mi nedocházelo, že zájem žáků o poezii sotva probudím, budu-li jim vnucovat přesvědčení, že básně jsou od toho, abychom každou z nich co nejsrozumitelněji „vysvětlili“. A byly to paradoxně až zkušenosti z pozorování výuky, které mě donutily si uvědomit, jak často tyto nesmysly uplatňuji ve „svých“ vyučovacích hodinách a s jakým znechucením na ně žáci reagují — ať už je vnímají jako nicneříkající povinnost, nebo jako neskonalou nudu.

S pomocí shromážděných záznamů výuky chci především upozornit, že stereotypní školské výroky, které mohou stát za neodůvodněnými obavami z četby básní, nelze vyvrátit bez obezřetného a trpělivého hledání těch rysů poezie, které jsou podmínkou její účinnosti. A zrovna tak se snažím zdůraznit, že mnohé z jevů, které jsou pro poezii rozhodující, zůstávají v zaznamenaných školských situacích na okraji pozornosti, ačkoli si učitelé (většinou zřejmě intuitivně) uvědomují, že leckteré básně by si jinak stěží udržely půvab a hodnoty, jimiž

si — třeba i po celá desetiletí či staletí — získávají čtenáře a posluchače.

24 Představme si, nakolik by se výuka literatury změnila, kdyby se jednou provždy zbavila takových otázek a úkolů, které jsme viděli v předchozím pracovním listu. V hodině přece šlo o četbu Erbenovy poezie, ne o vyplňování kolonek daňového příznání. Takže by bylo dost naivní věřit, že by čtenáře nějak zásadně obohatily typy úloh, které neusilují o nic jiného než o přesné a jednoduše hodnotitelné odpovědi. Stačí si všimnout slovesných tvarů, které se v zadaných úkolech objevují: „vyber“, „uved“, „najdi“, „vyjmenuj“.

Ruku na srdce. Copak jsme se někdy při běžném čtení beletrie sami od sebe rozhodli, že si povedeme soukromou evidenci personifikací, metafor či archaismů, aniž bychom tušili, proč se v textu vlastně objevují? A kdybychom si — třeba z čisté recese — splnění takového úkolu předsevzali, měli bychom alespoň nepatrnou záruku, že si pak básně přečteme s větší chutí a potěšením?

Odvážím se napsat, že by se ani mezi nejvášnivějšími milovníky literatury nenašel nikdo, komu by se do něčeho podobného chtělo. Proč se tedy ve školách takové typy úkolů neustále opakují?¹³ Smysl literární výchovy přece nespočívá v požadavku, aby někdo vyzkoušel žáky z toho, jak dokonale se naučili druhy tropů a figur, názvy děl či jejich autorů. Přesněji řečeno: není ani nutné uvádět konkrétní příklady nahrávek vyučovacích hodin, abychom se ujistili, že s takovým předpokladem zavládne v hodinách literatury jen bezbřehá nuda a učitelé i jejich žáci získají mnohem víc, pokud se této představy jednoduše zbaví. Takže je i nade vši pochybnost, že se literární výchova sotvakdy stane smysluplnou, neposkytne-li žákům dostatek

13 Z tohoto hlediska asi není nic jednoduššího než si projít znění celostátních testů, které byly v posledních letech zadány maturantům. Úlohy, které si od básnických textů slibují jen přehlednou evidenci jevů, jako jsou metafor, personifikace, anafory nebo epifyry, se zde opakují tak často, až vzniká dojem, že se bez nich maturitní zkouška prostě neobejde.

příležitostí, aby se sami přesvědčovali, co je na poezii pozoruhodného, proč by jí měli věnovat čas a co všechno jim takto strávené chvíle mohou přinést.

Existuje snad nějaká vážná překážka, která učitelům brání, aby se k tajuplnosti, napínavým obrazům a zvukomalebným veršům Erbenovy *Kytice* vydali jinak než prostřednictvím jednotlivých a donekonečna omílaných otázek a úkolů? Vždyť jen málokterá česká kniha poezie se dočkala takové pozornosti čtenářů jako právě Erbenova sbírka.¹⁴ Proč se tedy žákům upírá možnost, aby spatřili, co je na ní nejpůsobivější? Neměla by se jim naopak naskytnout příležitost, aby poznávali, proč se Erbenovo dílo znovu a znovu čte v rozmanitých variantách a proč se mu dodnes dopřává knižních a jiných uměleckých aktualizací, které otvírají jeho významy v nových souvislostech?¹⁵ A nebylo by nakonec nejužitečnější, kdyby se žáci přímo v hodině literatury pokusili o něco obdobného, oč usilují nakladatelé, kteří jsou přesvědčeni, že stojí za to se k Erbenovu dílu vracet a navazovat na něj?

Podívejme se, jak by mohla výuka vypadat, kdyby v takových otázkách našla inspiraci:

-
- 14 Více než sto let od prvního vydání *Kytice* Jarmila Glazarová píše, že „Erben je dětství, domov a láska, naše vlast a naše řeč“, a Jaroslav Durych v předmluvě k edici *Kytice* z dvacátých let posiluje představu o trvalém významu Erbenova díla, když zdůrazňuje, že „vlastním autorem *Kytice* jest česká země a česká řeč, neboť jen ta může produkovati básnické dílo spontánně a svou prastarou duchovní mocí inspirovat a donutit toho, kdo ji oddaně poslouchá, aby vytvořil báseň nebo píseň“. Srov. Felix Vodička: „K vývojovému postavení Erbenova díla v české literatuře“, *Česká literatura* 38, č. 4, 1990, s. 386.
- 15 Celkově vzato: od roku 1853 vyšla *Kytice* více než stošedesátkrát, z toho přes devadesát vydání doprovázely ilustrace. Srov. Michal Vyhliďal: *Ilustrovaná vydání Erbenovy Kytice v letech 1890—2012*. Diplomová práce (Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014). Postavy, děje a úryvky z tohoto díla ožívají i jinde než v nových knižních titulech. Svědčí o tom řada odkazů, adaptací, parafrazí a parodií, travestií nebo imitací, které se nashromáždily od šedesátých let devatenáctého století až do současnosti. Srov. Radim Kopáč — Josef Schwarz (eds.): *Erben parodický. Humor a satira (nejen) podle Kytice* (Praha — Litomyšl: Paseka, 2013).

Milujete knihy a máte tisíce stran zkušeností s korekturami? Pokud ano, jste náš člověk!

Naše společnost provozuje síť knihkupectví po celé České republice, ale taktéž má vlastní nakladatelství. Rozšiřujeme tým a hledáme schopné spolupracovníky na pozici Redaktor/ka. Chcete se podílet na procesu zkvalitňování produkce knih z našich edičních řad a přinášet na trh tituly v té nejlepší kvalitě? Nyní máte jedinečnou možnost.¹⁶

Předpokládejme, že autentický text je vstupem do hry, v jejímž průběhu se žáci ucházejí o pozici redaktora v nakladatelství a je jim zadán úkol, aby společnými silami — třeba při simulovaném pracovním pohovoru v několika skupinách — vytvořili co nejzajímavější upoutávku na některé z nejnovějších vydání Erbenovy *Kytice*.¹⁷ Ve svých záměrech nejsou však nijak omezo- váni a sami si mohou zvolit způsob, jak knihu představí ostatním. Nabízí se jim tak neskutečně pestrá škála činností: od přípravy jednodušších plakátů, které si nekladou jiné cíle než oslovit možné zájemce z řad zákazníků knihkupectví, až po promyšlené návrhy edičních plánů, jimiž nakladatelé pravidelně informují čtenáře o titulech přichystaných k vydání.

Hra má prostě bezpočet variací, z nichž si lze libovolně vybrat. Jestliže se žáci teprve učí spolupracovat ve skupině, pravděpodobně bude zapotřebí, aby učitel každému jednotlivě přidělil co nejpresněji popsanou roli. V žádné skupině budoucích redaktorů by neměl chybět čtenář, který se podrobně seznámí s novým vydáním Erbenovy knihy a dokáže ostatním vysvětlit, čím je titul pozoruhodný. Tvorba plakátu se docela určitě neobejde bez toho, aby si žáci přesně rozvrhli, jak budou

16 Dostupné z: <https://www.knihydobrovsky.cz/kariera>.

17 Bylo by možné využít oceňovaná vydání *Kytice* z posledních let, například knihy s minimalistickými kresbami Ivana Štroufa (Brno: Doplněk, 2011) nebo kolážemi Miroslava Huptycha (Praha: Práh, 2011). Nabízelo by se však i jedno z posledních vydání, které citlivě zvýrazňují ilustrace současné známé české malířky a grafičky Míly Fůrstové (Praha: Odeon, 2020).

spolupracovat na jeho grafice a ilustracích, které citlivě zvýrazní Erbenovy verše. A jistě by bylo užitečné, kdyby se v každé skupině našel alespoň jeden člen, který by neměl na starost nic jiného než pomáhat ostatním, aby se úkolu dobře zhostili, drželi se tématu, spolupracovali a neporušovali dohodnutá pravidla.

Zadání úkolu nemusí být ale nikterak složité. Stačí vybědnout žáky, aby si představili, že se ocitají v situaci, která není nesmyslná a na hony vzdálená reálnému světu:

Milí budoucí redaktori, jsme rádi, že jste projevili zájem stát se členy našeho redakčního týmu. K tomu, abyste poznali, co všechno taková práce obnáší, vám zadáme úkol, při jehož řešení si vyzkoušíte něco z naší profese.

- Dejte dohromady pětičlenný tým, v němž spojíte síly a v zadaném časovém limitu se pokusíte o co nejzajímavější propagaci nového vydání slavné české knihy — *Kytice* Karla Jaromíra Erbena. Naše nakladatelství plánuje vydat tento titul v příštím roce a zajímá nás, jak byste ho našim čtenářům představili právě vy.
- Jakmile utvoříte skupinu, obdržíte jedno vydání. Dobře se s ním seznámte a uvažujte nad tím, v čem je podle vás kniha jedinečná.
- Rozhodněte se ve skupině, jak upoutávku zpracujete. Vytvoříte plakát, který co nejpůsobivěji zdůrazní, jak jsou Erbenovy verše aktuální? Natočíte krátké video, v němž předvedete, jak se ilustrace v novém vydání knihy prolínají a „snoubí“ s tajuplností jejich příběhů? Nebo vytvoříte grafický návrh stránky s textem, který by se dal využít do našeho edičního plánu? Inspirací vám mohou být ukázky plakátů, záznamů autogramiád, audiovizuálních knižních upoutávek a nabídkových katalogů, na nichž se redaktori našeho nakladatelství podíleli v minulých letech.
- Ze všeho nejdříve byste se však měli s novým vydáním Erbenovy *Kytice* dobře seznámit. Čas, který máte k dispozici,

a kritéria hodnocení vaší práce se zanedlouho dozvíte. Přejeme vám mnoho úspěchů!

28 Zadání by se dalo pochopitelně zkrátit, zjednodušit, zpracovat v lehčí nebo v náročnější verzi. A pokud by žáky zaujaly úkoly natolik, že by se sami rozhodli v činnosti redakčních týmů pokračovat, nebylo by od věci, kdyby si každý ve třídě alespoň krátce zkusil, co obnáší práce spojená s přípravou nového knižního titulu.¹⁸ Konečně — ani docela běžnou školní učebnu nemusí být až tak obtížné proměnit v místo, které umožní navrhnout, či přímo vytvořit novou knihu se stejnou péčí jako ve skutečném nakladatelství.¹⁹

Zkrátka ať už se žáci zabývají kterýmkoli z uvedených úkolů, podstata celé hry zůstává zachována. Její cíle nespočívají v povrchní zábavě, která se jen tu a tam dotkne tématu Erbenova díla a jinak se k literární výchově nepřiblíží. Namísto nezáživného pracovního listu, který nemá s poezií společného nic než vyhledávání personifikací, archaismů či metafor, je před žáky několik prakticky zaměřených činností, které se neobejdou bez důkladného a pozorného čtení jednotlivých básní. Učitel už neurčuje, co je důležité a bez čeho nelze uspět v úlohách, které se vyskytnou v nějakém budoucím testu. Naopak — jakmile žákům vysvětlí pravidla hry, ustupuje do pozadí a nechává promlouvat výhradně Erbenovy verše a jejich ilustrace, aniž by k nim přidával jakékoli další výklady, otázky a úkoly.²⁰

18 Ani tentokrát by se to však neobešlo bez vzájemné spolupráce a bez důsledného dodržování jasně stanovených pravidel. Zcela jistě by bylo zapotřebí vytvořit vhodnou obálku knihy a doprovodit verše ilustracemi, které by je co nejcitlivěji obohatily. Někdo by rovněž musel provést sazbu textu tak, aby byla čtenářovým očím příjemná a napomohla čitelnosti vtištěných stránek. A významná úloha by pochopitelně připadla závěrečným korekturám.

19 Svědčí o tom i školská praxe, například zkušenosti vyučujících dostupné na internetových stránkách: https://www.zshermanuvmestec.cz/aktualne/vydani-kouzelné-knihy-se-podarilo_id-2389.html; https://www.zshermanuvmestec.cz/aktualne/navrhy-obalek-na-knihu-v-7-d_id-2379.html.

20 Za inspirace k úvahám o prakticky zaměřených výukových a hodnoticích metodách, které respektují individuální přístup k žákům, vděčím zejména knize Roberta Čapka: *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích*

Výhody činností, o nichž se zde alespoň krátce zmiňuji, přitom nejsou nepodloženými domněnkami. O smysluplnosti takto pojaté výuky mě nejednou přesvědčily vyučovací hodiny, jichž jsem se během výzkumu zúčastnil a na něž budu průběžně odkazovat v následujících kapitolách. Proto také mohu konstatovat, že ani jedna z aktivit, o kterých zde byla řeč, by neměla pro literární výchovu sebemenší smysl, kdyby žákům nenabízela dostatek příležitostí, aby si v knize nerušeně listovali a uvažovali nad jejími inspiracemi pro současného čtenáře. Naléhavý hlas, jímž Erbenovy balady²¹ promlouvají o složitosti života, lidské duše a osudu, by asi sotvakdo dokázal zaslechnout, pokud by si jen zběžně přečetl několik veršů a víc pozornosti by textu nevěnoval. Jestliže se čtení knihy odbude několika kratičkými školskými úryvky, stěží si kdokoli všimne, co všechno se skrývá za tajuplností jejích příběhů, odehrávajících se na místech a v časech obdařených neobyčejnými silami a zázračnou mocí. A s největší pravděpodobností pak čtenář nepostřehne nic ani z otázek a nápověd, jimiž jsou Erbenova vyprávění obohacena a které se ozývají z různě rozsáhlých, zvukomalebných a bohatě rytmicky tvarovaných veršů či slok.

Zjednodušeně řečeno: dostane-li se žákům příležitost, aby s knihou strávili tolik času, kolik potřebují, Erbenova poezie v nich rozhodně nezanechá o nic menší dojem než všechny její školské úryvky v pracovních listech, které nutí v básních vyhledávat přesné odpovědi na jednoznačné otázky. Spíše naopak — není jediný důvod domnívat se, proč by zrovna takové typy otázek měly být pro žáky o mnoho přínosnější než úkoly, které proměňují četbu poezie ve smysluplnou, prakticky zaměřenou hru. Vždyť už před desítkami let tvrdil Zdeněk Kožmín,

metod (Praha: Grada, 2018). Její výklad se nebojí zpochybnit mnohé z toho, co se ve škole leckdy pokládá za automatické a nezměnitelné. Na knihu proto budu průběžně odkazovat i v úvahách o výuce poezie.

- 21 Ačkoli sám Erben hovořil výhradně o *Kytici z pověstí národních*, v literárním povědomí se záhy po jejím vydání ustálila představa Erbeny jako „mistra národní balady“. Srov. Felix Vodička: „K vývojovému postavení Erbenova díla v české literatuře“, cit. dílo, s. 399.

že skutečný dialog nad básní nevychází „z předem připravených otázek“, na něž stačí najít nezpochybnitelné odpovědi, ale „z předem promyšlené interpretace“, která k otázkám teprve vybízí.²² A podobně se nakonec vyjadřují i čtenáři beletrie, když konstatují, že pro básně je zdaleka nejpřínosnější, jestliže se z nich nedělá něco mechanického, čemu se stačí jednou provždy naučit a co obnáší jen povinnost, rutinu a nudu.²³

Při spolupráci v redakčních týmech, které se věnují přípravě knižní upoutávky, nechybějí simulační aktivity, dramatizační prvky ani hry v rolích. Žáci si svobodně vybírají z různých variant zadaných činností, seznamují se s výhodami vzájemného učení²⁴ a přistupují k úkolům bez obav, že se dopustí chyby, která bude hodnocena negativně. Zároveň se jim však dopřává tolik času, aby se do Erbenovy knihy co nejpozorněji začetli a dokázali ji pro něco zajímavého ocenit. Důvod je jednoduchý. Ať už se žáci soustředí na dramatický děj příběhů s výrazným zvratem a pointou, nebo si jen zapamatují několik proslulých veršů, nejsou omezeni žádnými stereotypními interpretačními postupy, které by je nedovedly dál než k povrchnímu vyhledávání jednotlivých slov.

Snad se to ještě o něco názorněji ukáže v následujícím srovnání dvou přístupů k výuce poezie. Vedle možnosti, jak četbu básní proměnit v herní aktivitu, je zde stručně popsán průběh vyučovací hodiny, v níž Erbenova kniha slouží nanejvýš k vyjmenování některých jazykových nebo tematických jevů. Vlastně se tak naznačují dva pomyslné póly, mezi nimiž se pohybují situace, které jsem zařadil do výzkumného vzorku:

-
- 22 Jak uvádí Zdeněk Kožmin v *Interpretacích básní*, cit. dílo, s. 140, „otázky [pak] vyznívají příliš naukově a studeně“. Postrádají ochotu rekonstruovat báseň jako „zápas o smysl v každém jednotlivém verši i v celém textu“ a nepředpokládají, že si je „budou klást — ať přímo, či implicitně — sami studenti“.
- 23 Jiří Trávníček: *Česká čtenářská republika*, cit. dílo, s. 168. Vyjádřím se k tomu ještě v dalších kapitolách.
- 24 Tj. nemusejí překonávat bariéry nerovnosti, jaké existují v asymetrii vztahů mezi učitelem a žákem. Srov. Robert Čapek: *Moderní didaktika*, cit. dílo, s. 327.

Erbenova poezie jako materiál pro hledání odpovědí na předem připravené otázky	Četba Erbenovy poezie jako hra
<p>Cíl: žáci si přečtou úryvky Erbenovy <i>Kytice</i> a hledají v nich personifikace, metafory, archaismy a epické nebo lyrické prvky.</p>	<p>Cíl: žáci si čtou v různých vydáních Erbenovy <i>Kytice</i> a pátrají po důvodech, proč si toto dílo dodnes zachovává tak velkou oblibu u čtenářů.</p>
<p>Žáci si zapisují do sešitu poznámky k tvorbě Karla Jaromíra Erbena. Z počítačové prezentace si opisují, jak je <i>Kytice</i> strukturována, jak se nazývají její balady a jaký je jejich děj.</p>	<p>V úvodu vyučovací hodiny lze využít například metodu známou jako „komunikační“ či „komunitní kruh“. Učebna je uspořádána tak, aby při komunikaci na sebe všichni viděli, naslouchali si a nikdo z účastníků neměl výsadní postavení. Protože se jedná o situaci, která je vhodná zejména k vyjádření postojů, názorů a pocitů,²⁵ má smysl ji rozvíjet i při komunikaci o četbě poezie. Pro začátek je možné zaměřit se třeba jen na některý z Erbenových veršů.²⁶</p>
<p>Žáci sedí, poslouchají výklad učitele, občas se někdo přihlásí. Následně je jim zadán pracovní list, který obsahuje několik úryvků z Erbenovy <i>Kytice</i> a soubor úkolů určených k vyhledávání předem stanovených jevů. Žáci si přečtou znění úlohy a hledají v básni její řešení.</p>	<p>Následující práci s textem organizuje učitel jako simulační aktivitu. Zahajuje ji slovy: „Představte si, že jste se rozhodli chopit příležitosti a reagujete na následující inzerát.“ Využívá přitom výše uvedený autentický text nabídky práce redaktora a navozuje situaci, že se žáci ocitají u pracovního pohovoru. V redakčních týmech se pak všichni svobodně vyjadřují k otázce, jak úkol zpracují a jaké role přijmou.</p>

25 Pavel Kopřiva — Tatjana Kopřivová: „Komunitní kruh a škola“. Dostupné z: <https://www.respektovat.com/clanky-rozhovory/komunitni-kruh-a-skola/>.

26 I kdyby šlo jen o jedno dvojverší, je to příležitost, jak do Erbenovy poezie „vstoupit“. Není v danou chvíli podstatné, který úryvek z knihy učitel přečte. Důležité je, že se žáci mohou libovolně vyjadřovat k čemukoli, co je na verších zaujme. Pokud však mluvit nechťejí, mají právo tuto příležitost odmítnout. V komunikačním kruhu se tak učí rozhodovat sami za sebe. Srov. Robert Čapek: *Moderní didaktika*, cit. dílo, s. 272.

Erbenova poezie jako materiál pro hledání odpovědí na předem připravené otázky	Četba Erbenovy poezie jako hra
<p>Když se učitel domnívá, že je čas zkontrolovat, zda celá třída splnila zadané úkoly, vyvolává jednotlivé žáky a umožňuje jim, aby se k textu vyjádřili. Každou repliku, kterou žáci pronesou, ale učitel srovnává se svou představou o správném řešení úkolu. A podle toho žáky opravuje nebo doplňuje. V některé z dalších hodin následuje test, který ověří, zda si žáci zapamatovali, co jim učitel sdělil.</p>	<p>V každé skupině je k dispozici jedno vydání Erbenovy <i>Kytice</i>. Záleží na učiteli, kolik knih si opatří a v kolika skupinách umožní žákům pracovat. Činnost lze organizovat například takto: 1. V každém redakčním týmu si žáci prohlížejí knihu společně, zatímco učitel na tabuli vypisuje role, které jsou pro splnění úkolu důležité.²⁷ 2. Žáci si zvolí roli a vysvětlí ostatním, proč se rozhodli právě takto. 3. Když se jednotlivé redakční týmy shodnou na cílech své práce a rozvrhnou si plán činností, mohou se k Erbenově <i>Kytici</i> postupně vrátit. Tentokrát má však každý z žáků příležitost, aby se s knihou seznámil sám, četl si v ní vlastním tempem a zaměřil se na to, co ho nejvíce zaujme. Tato činnost může pochopitelně trvat i několik vyučovacích hodin.</p>
<p>Žáci jsou hodnoceni podle výkonu, který dosahují v bezmyšlenkovitém opakování toho, co jim učitel nadiktoval.²⁸ Největší úspěch zažívá ten žák, který se všechno naučí nazpaměť.</p>	<p>Smysluplná je pouze zpětná vazba, která každému z žáků pomůže, aby se do veršů skutečně ponořil a soustředil se na ně tak, jak to nejlépe dovede. Nezanedbatelnou roli by však mělo mít i sebehodnocení. Ideální by bylo, kdyby kritérium, podle něhož lze úkol považovat za splněný, definovali žáci společně s učitelem. Cílem je, aby byli úspěšní všichni, jejichž práce bezesbýtku splní zadání. A vůbec to nemusí být práce bezchybná ani nejlepší ze třídy.²⁹</p>

Účastníků první situace se nutně zmocňuje dojem, že čtení poezie má stejně nelibostná pravidla jako kterákoli soutěž, v níž uspěje pouze ten, kdo nejrychleji řekne správnou odpověď na zadanou otázku. Až to skoro vypadá, že jediné, oč se v literární

27 Robert Čapek mluví o „literárním kroužku“ (tamtéž, s. 305—307). Stručně: je vhodné, aby byla jako první přidělena role vedoucího, ten diskusi moderuje a zapisuje si nápady a otázky, které ve skupině zazní. Zároveň dohlíží na to, aby se do činností zapojili všichni a každý měl dost času seznámit se s vydáním knihy.

28 Srov. tamtéž, s. 27.

29 Robert Čapek: *Líný učitel. Vše o školním hodnocení* (Praha: Raabe, 2022).

výchově usiluje, je interpretační klání, jehož vítěz se co nejvíce přiblíží oficiálnímu, zaručeně správnému výkladu literárního textu.

Na opačném pólu se nabízí několik příležitostí, jak i ve školním prostředí zažít to, co přirozeně dělá každý čtenář, když se knihám naplno věnuje a když se skutečně ponoří do příběhů, které jsou v nich stvořeny. Žáci mají možnost se do knihy nerušeně začíst a strávit s ní tolik času, aby se alespoň krátce ocitli nablízku pocitům a myšlenkám postav, které její svět obývají. Nejde však o to, zcela podlehnout magii čteného a zapomenout, že se jedná o stvořený text.³⁰ Úkoly, které se ve výuce objevují, staví žáky do rozmanitých rolí a neustále jim připomínají, aby text nevnímali jinak než jako poezii. Což se nakonec projeví se vši naléhavostí, když přijde řeč na otázky, proč zrovna Erbenova *Kytice* oslovila tolik generací čtenářů a jak by mělo vypadat její současné knižní vydání, aby verše neztratily na půvabu.

Zadané herní aktivity vyžadují zkrátka osobitý přístup. Právě tak jako se neobejdou bez důkladného a trpělivého čtení básní, nemají smysl ani bez ochoty objevovat nová hlediska a poznávat, v čem je Erbenova sbírka mimořádná. Zatímco v první vyučovací hodině jsou žáci odměňováni jedničkou za to, že dokážou zopakovat několik výroků, které pronese učitel, v druhém případě ji získají, když se do úkolů pustí, jak nejlépe dovedou. Simulační aktivity přitom neobsahují o nic méně příležitosti k rozvoji klíčových kompetencí než výuka, která činí z poezie materiál k evidenci několika školometských pouček. Ve skutečnosti je to přesně obráceně. Příležitosti k rozvoji klíčových kompetencí se nabízejí veskrze tam, kde se z četby poezie dělá zajímavá hra.³¹ V první vyučovací hodině po nich není ani stopy.

30 Pavel Janoušek: *Černá kočka aneb Subjekt znalce v myšlení o literatuře a jeho komunikační strategie* (Praha: Academia, 2012), s. 126–127.

31 Mám na mysli kompetence, které jsou v platném kurikulu považovány za „klíčové“. Asi není pochyb o tom, že v daném případě je důležitá především příležitost k pomalému a hlubavému čtení poezie. Řečeno s Maryanne Wolfovou,

Literární výchovou se tak očividně dají nazvat pouze situace, které dostatečně respektují, že se výuka poezie nemusí spokojit s jedinou interpretací básnického textu a že je naprosto nesmyslné ztotožňovat ji se samoučelným vyjmenováváním tropů a figur, názvů děl či jejich autorů. Pro žáky je prostě daleko cennější, když si všimnou, že i zdánlivě obyčejná báseň dokáže člověka vytrhnout z všední rutiny a zaběhlých stereotypů a že jí stačí třeba jen několik slov, aby čtenáři umožnila zahlédnout svět v málokdy viděných souvislostech. Bez tohoto vědomí se — podle mého soudu — žádná smysluplná hodina poezie neobejde. Přízpůsobuji mu proto i členění celé výchozí kapitoly.

Nejdříve věnuji pozornost teoriím, které vedou k zamyšlení nad klíčovými rysy poezie a které představují různé možnosti, jak nahlížet na situace, v nichž se básnické texty čtou a stávají se tématem komunikace. V těchto teoriích pak hledám východiska pro analýzu záznamu vyučovací hodiny, v jejichž úryvcích je možné poznávat, o čem vypovídá materiál shromážděný ve školní výuce a jak může obohatit úvahy o literární výchově. Pokusím se objasnit, proč je užitečné zjišťovat, jak se v českých školách čte poezie a za jakých okolností se stává obsahem vzdělávání. A snad se mi také podaří ukázat, že poezie — řečeno spolu se Zdeňkem Kožmínem — není „žádná uzoučká citová vrstva kdesi na okraji prózy a dramatu“,³² nýbrž rezonuje přinejmenším stejně tak širokou oblastí lidského vztahu ke skutečnosti, jako to dokážou texty ztotožňované tradičně s jinými literárními útvary, druhy a žánry.

autorkou knihy *Čtenáři, vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě*, přeložila Romana Hegedúsová (Brno: Host, 2020), s. 54: „Samotné přijetí nového úhlu pohledu i pocitů jiných lidí je jedním z nejdůmyslnějších, a přitom nedoceňovaných základů procesů hlubokého čtení.“ V uvedené hodině jsou však tyto hodnoty obohaceny i příležitostmi k rozvoji dalších kompetencí: žáci si plánují, organizují a řídí vlastní učení, spolupracují ve skupinách, přijímají v nich různé role, společně s pedagogem vytvářejí pravidla práce v týmu a tak dále.

32 Zdeněk Kožmín: *Interpretace básní*, cit. dílo, s. 135.