

## OPAKOVANÉ NÁVRATY VÁCLAVA JINDRÁČKA: O VÝUCE POEZIE A MOŽNOSTECH JEJÍ REFLEXE



Jindráček, Václav. *Jak se učí poezie: Výzkum literární výchovy v české škole*. Brno: Host, 2024, 352 s.

Eliška D. Härtelová  
Univerzita Karlova  
e.hartelova@icloud.com  
<https://orcid.org/0009-0003-7951-0459>

V první polovině roku vyšla v nakladatelství Host publikace Václava Jindráčka s názvem *Jak se učí poezie: Výzkum literární výchovy v české škole*. Autor působí jako vysokoškolský a středoškolský pedagog v Ústeckém kraji a problematikou literární výchovy se zabývá od své disertační práce. Východiskem publikace byl Jindráčkův výzkum z let 2013–2021, při němž měl možnost navštěvovat hodiny českého jazyka a literatury devíti vyučujících z několika základních a středních škol. Navzdory podtitulu není hlavním cílem knihy popsat a zhodnotit výsledky výzkumu, autor spíše jeho prostřednictvím otevírá otázky spojené s výukou poezie a pokouší se je promýšlet v širším teoretickém kontextu: Kniha „[p]ojednává 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“ (s. 17). Práce je sympatickým příspěvkem k myšlení o literatuře a její výuce, které není svazováno touhou po „tvrdých datech“. Hlavními nástroji, jimiž Jindráček reflektuje pozorované vyučovací hodiny, zůstávají pečlivá analýza a interpretace. Tomu odpovídá i důraz na „dění“, jež poprvé zaznívá už v mottech. Jonathan Culler a Zdeněk Kožmín, dva nejdůležitější inspirační prameny knihy, je pojímají každý po svém — Kožmín hovoří o sémantickém dění „básnického světa“, které chápe jako spojení rozporů skutečnosti, zatímco Culler směřuje k pojetí básně jako performativní události. Jindráček svou knihou ukazuje, že komplexním a mnohdy rozporným děním jsou také výukové situace, čímž upozorňuje na problematičnost jejich reflexe. Celkově můžeme důraz na „dění“ chápat i jako averzi vůči mechanickému, o jeden (správný) způsob usilujícímu přístupu k porozumění výukovým situacím.

Studii tvoří čtyři kapitoly a čtyřstránkový epilog. Pokusíme se podat přehled jejich obsahu, předznamenejme však, že autor svá témata rozvíjí napříč kapitolami. V první části s názvem „Východiska a inspirace“ tematizuje Jindráček stereotypní představy o poezii a její výuce, tvrdí, že „mohou stát za neodůvodněnými obavami z četby básní“ a že se nevyhýbají ani učitelům a učitelkám, kteří čtou poezii rádi (s. 21, 23). Jedním z předsudků, s nímž se setkával opakovaně, bylo neproblematické pojetí poezie jako „pouhé formální, snadno rozpoznatelné charakteristi[ky] literárního textu“ (s. 20). Hlavní část úvodu proto tvoří úvaha o tom, co je poezie (podkapitola „Nad definicemi a kategoriemi“), v níž se Jindráček opírá o současné americké



teoretiky a teoretičky (Stephen Burt, Virginia Jacksonová, Yopie Prinsová), zejména o *Teorii lyriky* Jonathana Cullera. Podle Jindráčka nabízí Cullerova teorie

hlediska, bez nichž by sotva bylo možné spatřit některé ustálené či vžité pohledy na poezii a prověřit, nakolik jsou tyto zvyklosti užitečné pro její čtení a vyučování. [...] Podobně jako ostatní studie, o nich byla řeč, se totiž ani Cullerova kniha nesnaží najít nějaká univerzální kritéria, která by určovala, zda něco je, či není lyrická báseň. (s. 38)

V souladu s *Teorií lyriky* autor zdůrazňuje, že je ve škole spíše potřeba klást otázku, „proč báseň vůbec poutá pozornost čtenářů a co může čtenáře pobídnout k přínosnějšímu a intenzivněji potěšujícímu kontaktu s poezií“ (s. 42–43, zvýraznil V. J.). Na dalších stranách se věnuje paralelám, které spatřuje mezi Cullerem a dílem Zdeňka Kožmína. Všimá si odporu obou autorů ke schematickým rozborům a hledání univerzální analyticko-interpretací šablony. Proti nim staví vedle potěšení z četby také Kožmínem zdůrazňovanou souvztažnost se životem studujících: cílem interpretace má podle něj být „vyznačení nových objevů, jimiž báseň obohacuje náš život“ (s. 47).<sup>1</sup> Mezi zmíněnými tématy by ovšem stálo za to více rozlišovat. Šablonovitý rozbor básně není zcela totožný s lpěním na zjednodušené definici poezie, byť oba problémy spojuje školometská ustrnulost a představa jediného správného řešení. Otázka, „jak poznám, že jde o báseň“ či „zda je text epika, lyrika či drama“, může být součástí schematického rozboru, sama o sobě však poukazuje na hlubší nepochopení podstaty poezie, což ostatně Jindráček dokládá v dalším textu.

Druhou část první kapitoly („Děním má být sama báseň: vstupní situace“) začíná autor přepisem výukové situace z hodiny věnované básni Václava Hraběte s názvem „Báseň skoro na rozloučenou“. Uvádí jej spolu s komentářem učitelky, která se k probírané básni vyjádřila v neformálním rozhovoru před sledovanou hodinou: „Někdy vlastně není nutný rozebírat to a to, ale prostě se začíst, zaposlouchat, slyšet tu melodii, vidět verše před sebou. A vzpomenout si na ně“ (s. 48–49). Jindráček si všimá diskrepance mezi vyjádřeným postojem a následnou prací v hodině, jež byla určována otázkami na pracovním listu: „Najdi v textu a vypiš personifikace, přirovnání, oxymoron [...]. — Napiš, kdo je hlavní postavou. — Vysvětli první sloku básně“ (s. 55).<sup>2</sup> Pasáž tak konkretizuje, co jsme si měli představit pod schematickými rozborů. Jindráček si všimá, že jsou studující často nuceni věnovat více pozornosti úkolům než samotné básni:

V popředí jejich [žáků] zájmu nestála [...] ani tak sama báseň, jako spíše soustava úkolů, které byly k básni připojeny a s nimiž se žáci seznámili dříve, než si vůbec stačili verše přečíst. Mnohdy se mi pak zdálo, jako by přichystané schéma zadaných úloh představovalo spolehlivý interpretační návod, který si v literární výchově vydobývá tak silnou autoritu, že si zvládne podřizovat vše, co lze o přečteném textu říci. (s. 58)

1 Kožmín, Zdeněk. *Interpretace básní*. Praha: SPN 1986, s. 136.

2 Pro úplnost dodejme, že podobný výčet otázek se objevuje již na s. 22, není však explicitně spojen s tématem interpretačního návodu.

Druhá kapitola s názvem „(Samo)zřejmá potřeba poezie“ znovu otevírá téma definice, vrací se totiž k předsudku vyučujících, že poezie je „formální charakteristika textu“. Teprve v těchto pasážích myslím plně seznaváme, co je tím míněno. Klíčovým slovem je „výrazová forma“. Slovy jedné z vyučujících<sup>3</sup>:

[...] co je to poezie? (.) [...]  
 ... poezie je přece výrazová forma.  
 ... to znamená, jak je ten text napsaný. (.) e že sou  
 to verše, formální stránka, ... je to vlastně  
 jenom jiné grafické uspořádání textu, než je to, ...  
 na které sme zvyklí v próze ( ). to je vlastně  
 forma, ... která jakoby slouží těm druhům ...  
 epice, lyrice, dramatu. (s. 81)

Jindráček se snaží ukázat na mylnost těchto závěrů, a obrací se proto k parafrázím tří literárněvědných studií: Červenkovy analýzy Šiktancových veršů (s. 90–93), Kožmínovy studie pojednávající o Holanových prózách a rozborů Milana Jankoviče věnovaných variantám *Příliš hlučné samoty* (s. 99–117).<sup>4</sup> U všech se soustředí na „efekty, jichž je dosaženo napětím mezi grafickým a zvukovým účinkem textu“ (s. 93). Rozsáhlé pasáže přinášejí i autorskou hru s básněmi a několik prepisů z výukových situací. Není však zřejmé, kdo je jejich adresátem. Těm, kdo znají práce Zdeňka Kožmína, *Teorii lyriky* nebo otázky *new lyrics studies* z první kapitoly, nejsou jejich závěry neznámé a sotva potřebují přesvědčovat o tom, že báseň není próza rozházená do řádků.

Podnětněji se Jindráček k promyšlení vztahu poezie a prozaické beletrie obrací v souvislosti s výukovými situacemi věnovanými Skácelově básni „Vteřina v lednu“ (s. 123–125) a ve čtvrté kapitole při interpretaci výuky „Dědovy mísy“ (s. 255–267). V prvním případě nutí učitel studující k odpovědím na otázky, jež Jindráček spojuje s Cullerovým ohrazením se vůči čtení básní jako fikčních monologů persóny. To je příznačné pro anglosaské školství, Jindráček však svou analýzou ukazuje, že není bez vztahu ani k českému prostředí. Také při výuce Nerudova textu touží vyučující po rekonstrukci dějové linky a s otcem, dědem a synkem jedná jako s postavami z románu. Proti tomuto přenášení „zvyklostí, které jsme si osvojili při čtení prózy,“ (s. 260) staví Jindráček alternativu, jež akcentuje aspekty textu vlastní poezii (hlásková instrumentace, rytmus, melodie veršů). Ukazuje, jak se lze jejich prostřednictvím dostat k hlubší interpretaci básně. Práce s Nerudovým textem může zároveň sloužit jako příklad situace, při níž studující odhadují, co chce vyučující o básni slyšet, a podřizují

3 Zachovávám znaky, které pro přepis vypracoval autor: (.) — sekundová pauza; ... — vypuštění části transkriptu; . — klesnutí hlasu; () — nesrozumitelný výraz. Hranaté uvozovky značí mou výpustku.

4 Červenka, Miroslav. „Verš a řádek: Experiment Karla Šiktance s básnickým rytmem“. In *týž. Styl a význam: Studie o básnících*. Praha: Československý spisovatel 1991, s. 214–245. Kožmín, Zdeněk. „Zašifovaný svět: Problémy Holanovy prózy“. *Plamen*, 10, 1968, č. 8, s. 75–78. Jankovič, Milan. „Čas Příliš hlučné samoty“. In *týž. Nesamozřejmost smyslu*. Praha: Československý spisovatel 1991, s. 160–192.



se jeho interpretaci. Jindráček si všímá například okamžiku, v němž učitel domýšlí motivaci otce:

Učitel: jakou má náladu ten tatínek, ten táta? (..) jakou má asi náladu? jaké má pocity?

Žák: (naštvaněj).

Učitel: je naštvaněj. výborně. proč je naštvaněj? ... protože musí vyrývat ňáké dřevěné koryto, navíc musel jít do lesa a ukrást ( ) dřevo, takže vlastně porušil zákon. a proč je naštvaný na toho dědu? ... protože to musí dělat kvůli němu, jelikož je ten dědeček už ňáký starý, má ňákou chorobu. (s. 261)<sup>5</sup>

Domnívám se, že zde Jindráček vlastně pojmenovává třetí oblast či realizaci rigidního přístupu k výuce literatury, již lze postavit vedle schematické analýzy textu a pojetí poezie jako výrazové formy.

Jako završení úvahy o školometském přístupu k poezii lze chápat část čtvrté kapitoly („Potřebuji to zjednodušit“), v níž je téma za pomoci studie Pavla Janouška posunuto do diskurzivní, noetické roviny. Podle Janouška v pozadí školní komunikace o literatuře stále stojí překonané přesvědčení, že „svět kolem nás je objektivně poznatelný, pochopitelný, pojmenovatelný, vysvětlitelný a sdělitelný“ a součástí toho všeho jsou díla, která se zcela otvírají našemu poznávání“ (s. 249). Jindráček tento předpoklad spojuje s představou básně jako hádanky i s šablonovitým postupem jejího rozboru — při správně dodržěném postupu analýzy totiž můžeme básnický text rozluštit do nejmenších detailů. Dále jej provazuje s – ze strany pedagogů deklarovanou — potřebou látku zjednodušit: „smyslem veškerého počínání je, aby žáci předvedli, že tento zjednodušený, stabilní a neměnný výklad zcela ‚pochopili‘ a ‚ovládli‘“ (s. 250) Ve shodě s Cullerem i Kožmínem připomíná, že se v těchto případech „[t]ouha po didaktické ‚strukturovanosti‘ [...] očividně dostává do středu pozornosti a odsouvá stranou vše, čím by poezie dokázala přesvědčit své čtenáře, aby si její slova uchovávali v paměti, opakovaně se k nim vraceli a připomínali si je“ (s. 256).

Dalším předmětem zájmu, který nabízí druhá kapitola a k němuž se autor několikrát vrací i později, je téma povrchního čtení, jež redukuje báseň na text s prostědělovací funkcí, v němž je třeba vyhledat informace. Poprvé se objevuje v podkapitole „Ochota u čteného prodlévat“, kde jej Jindráček zasazuje do kontextu proměňujících se čtenářských návyků digitální doby.<sup>6</sup> Dále jej nicméně rozvádí v širším kontextu práce s časem. Hovoří o tlaku vyučujících na rychlé tempo hodiny, při němž jsou studenti a studentky nuceni odpovídat během vteřin, a klade jej do souvislosti s frontální výukou (s. 127–128). Její povaha nutí k rychle vyhodnotitelným odpově-

<sup>5</sup> Transkripční znaky nezmiňené v poznámce č. 3: (...) — pauza delší než tři sekundy; (naštvaněj) — předpokládaný, ne dobře srozumitelný výraz.

<sup>6</sup> Opírá se při tom o populárně-naučné publikace Nicolase Carra *Nebezpečná mělčina: Jak internet mění náš mozek* (přel. Jaroslava Přerovská. Praha: Dauphin, 2017) a Maryanne Wolfové *Čtenáři, vrať se: Mozek a čtení v digitálním světě* (přel. Romana Hegedüsová, Brno: Host, 2020).



dím a nedovoluje vyučujícím — už jen kvůli počtu dětí ve třídě —, aby se nad studentskými odpověďmi pozastavili a skutečně se jimi zabývali. Ve třetí kapitole pak hovoří o učitelské potřebě kontrolovat dění, jež vede i k tomu, že žáci nemají prostor na individuální čtení:

Příležitostí, které se žákům nabízely, aby si sami četli v básních, jsem přitom zaznamenal jen několik, a pokud se taková možnost v hodině naskytla, byla většinou nekompromisně časově omezena. Běžně se totiž stávalo, že se učitelé chovali jako ti, kteří kontrolují čtenářské aktivity a udávají jejich tempo, aby bylo možné synchronizovat a dodržet posloupnost kroků, které vedou na cestě za pochopením básnického díla. (s. 216–217)

V poslední, čtvrté kapitole pak dává problému vyvstat v souvislosti se zahlcujícím množstvím úloh k textu („budete kontrolovat vlastní práci a budete k tomu vyplňovat i pracovní list sebehodnocení ... tam máte nejdřív otázky ... pak v závěru hodiny, uděláme skupinky, tam si budete kontrolovat, co ste našli“; s. 233) a pojmenovává skutečnost, že mnohé z úkolů spíše pozornost od básnického textu odváděly (s. 233–234).

Celkově se domnívám, že práce s časem není nutně první oblastí, která se čtenáři ve spojení s výukou poezie vybaví. Pokud bývá tematizována, tak v souvislosti s představou pedagogů, že „musí stihnout“ „odučit“ dějiny literatury. Jindráček nicméně ukazuje, že jde o téma podstatné a svými důsledky srovnatelné s formalizací výuky.

Třetí kapitola s názvem „Učitelé“ je věnována parametrům výzkumu. Relevantní informace jsou však představeny již ve druhé polovině předchozí kapitoly („Podněty k výzkumu“, „Záznamy výuky“, „Shrnutí: Formulace výzkumných otázek“). V tomto před-úvodu otevírá Jindráček mj. problematiku transkriptů hodin a jejich vzniku. Chápe je jako samostatný interpretační krok, neboť jde o přepis mluveného projevu (někdy i souběžně mluvících) komunikantů do lineárního běžícího textu. Připomíná i jemné zvukové odstíny a neverbální komunikaci (s. 148–149). Důležitým zarámováním výzkumu je myslím pasáž, v níž se hlásí k tradici lingvistické etnografie, která se „prostřednictvím podrobné analýzy řeči snaž[í] porozumět hodnotám a normám určitého společenství“ (s. 175).

Ve třetí kapitole se dozvídáme, podle jakých kritérií byly vybrány školy, kdy se který vyučující do sledování připojil, kolik let praxe měli pedagogové a pedagožky za sebou, jakou měli aprobaci atp. Některé z proměnných se stávají tématem, například když vyučující komentují, jak se jejich hodiny liší v závislosti na oborech žáků (s. 197–198). Jiné, kupříkladu rozdíly mezi kraji či věk žáků, nehrají v knize roli. Celkově lze tvrdit, že informace nejsou (vloženým tabulkám navzdory) podány souhrnně, spíše se je dozvídáme postupně, v závislosti na popisu příslušné fáze výzkumu. Procesuální charakter textu je tak silný, že lze některé pasáže s nadsázkou charakterizovat jako zpětné deníkové záznamy, podrobně shrnující, co bylo uděláno a s jakou motivací:

Analýzou dat získaných sledováním hodin dalšího učitele jsem si tak průběžně mohl ověřovat platnost závěrů, které se z dosavadního materiálu daly vyvodit.



Opakovaně se mi potvrdovalo, že mnohé ze situací, v nichž jsem se ocitl v předchozích vyučovacích hodinách, nebyly výjimkou ani u vyučujícího se čtyřletou praxí. A ujišťoval jsem se, že hypotézy, které se mi v dosavadním materiálu zvukových nahrávek výuky nabízely, nejsou mylné a neoprávněné. Přesto mi bylo jasné, že záznamy hodin u vyučujících, kteří se mnou spolupracovali, stále nemohly tvořit kompletní výzkumný materiál a že by bylo namísto dosáhnout ještě o něco větší rozmanitosti výzkumného vzorku. Rozhodl jsem se proto najít vyučující s delší než desetiletou praxí a dosavadní účastníky výzkumu jsem požádal o kontakty na jiné učitele, kteří mohli odpovídat mým kritériím. Tak to se mi nakonec podařilo oslovit učitelku Věru [...]. Jejich hodin jsem se účastnil od února do konce března 2014. (s. 188)

Autor také průběžně rozvažuje nad povahou a metodami kvalitativního výzkumu, byť téma otevřel již v předchozí kapitole (s. 142–144).

Poslední kapitola myšlenkově navazuje na první a druhou kapitolu a již představené oblasti konkretizuje na dalších výukových příkladech. Nově je uchopeno téma potěšení z četby. Jindráček dovádí ad absurdum představu výuky, v níž „všichni rozjímají nad otevřenými sbírkami básní a zarytě odmítají vše, co by připomínalo analýzu textu nebo rozlišování kategorií, jako jsou například literární žánry a druhy“ (s. 270). Ukazuje, že bez jisté strukturovanosti se ve výuce neobejdeme, odlišuje ji však od mechanického třídění textů do škatulek žánrů a druhů (s. 272). V závěru pak v návaznosti na báseň Oldřicha Mikuláška, k níž měli studující v rámci aktivity s textem vytvářet ilustrace, zdůrazňuje výukový potenciál podobných tvůrčích zadání (s. 296n).

Jak vysvítá z našeho popisu, hlavním nedostatkem publikace je chaotičnost struktury, jež vede k opakování celých vět, pasáží i témat a navzdory autorovu elánu mění mnohé stránky v úmorné čtení.<sup>7</sup> Podstatným rozhodnutím je v tomto ohledu odsunutí představení výzkumu. Rozumím snaze čtenáře navnadit, načrtnout už v úvodu základní problémy a představit pozitivní alternativy výuky, všechny tyto kroky však vychází z reflexe výzkumu, k němuž je navíc průběžně odkazováno (mj. i poněkud šalebným podtitulem knihy). Příliš pozvolné odhalování předmětu úvahy je ovšem příznačné pro celou knihu. Jak jsme se snažili ukázat výše, není například v prvních chvílích jasné, co si máme představit pod „poezií jako formální charakteristikou textu“ a v jaké souvislosti ji máme vztahovat k definicím. K opakování přispívá také nezřetelná hierarchizace oblastí zájmu. Vedle úvah z oblasti literární teorie, přepisů hodin a jejich interpretací nacházíme například obecná poučení o tom, jak má vypadat kvalitativní výzkum, stylistické analýzy projevu vyučujících, samostatné interpretace básnických textů či návrh, jak učit *Kytici*.<sup>8</sup> Vše sice s výukou poezie

7 Například se až na stranách 69–71 dozvídáme, jaké tematické celky budou knihu provázet, a na s. 72 s údivem čteme poděkování recenzentům, redaktorkám, vyučujícím a dalším osobám. Návraty se týkají i stylové roviny. Autor hojně užívá rekapitulujících formulací („abych vše shrnul“, „stručně / zkrátka / jinak řečeno“, „jinými slovy“ aj.).

8 Anotace na zadní obálce knihy například ze všech oblastí vyzdvihuje aspekt lingvistické etnografie: „V bohatě rozvrstveném materiálu jsou popsány různé typy mluvených projevů, které pronášejí učitelé a žáci, když hodnotí poezii a vytváří její metatextový obraz [...]“.



souvisí, ale stálo by myslím za to, je na počátku čtenáři pojmenovat, vyznačit hlavní témata a také signalizovat, kdy bude která z oblastí probírána. Obsah, který může pořádací roli částečně suplovat, v tomto ohledu příliš nepomáhá, potkáváme spíše metaforické nebo příliš obecné názvy kapitol („Opatrované dědictví“, „Báseň je vždy děním“, „(Samo)zřejmá potřeba poezie“), případně lze názvy kapitol kvůli návratnosti témat vztáhnout na vícero pasáží („Nad definicemi a kategoriemi“, „Úskalí formalismů“).

Příkladem návratného tématu, jež knihu neúměrně zatěžuje, je snaha uzavřít její teze. Autorovi záleží na tom, abychom nasbíraný materiál nechápali jako „oprávnění k obecně platným a nadčasovým soudům“ o tom, jak vypadá výuka poezie v celé České republice (s. 67). V této souvislosti (podle mého oprávněně) relativizuje i poněkud zavádějící název knihy:

Význam dat by možná vynikl o něco víc, kdyby se v názvu knihy uplatnila slova, která by poukazovala na zmíněný rozptyl pohledů na poezii a jež by odrazovala čtenáře od očekávání, že se jim dostane podrobných, ne-li zcela vyčerpávajících odpovědí na otázku, jaký je stav výuky poezie v českých školách. [...] [C]elou dobu, po kterou kniha vznikala, mi proto obzvláště záleželo na tom, aby slova obsažená v jejím titulu byla vnímána z různých hledisek. Tedy nejen jako prosté konstatování aktuálního stavu výuky, ale především jako otevřená otázka, která připouští různé pohledy na zobrazené dění a nedomáhá se jednoznačných a definitivních odpovědí. (s. 71)

Na škodu je, že mnohé výukové situace slouží primárně jako doklad pro tuto závěry omezující tezi, čímž je odváděna pozornost od hlubšího promyšlení témat.<sup>9</sup> Zvláště v souvislosti se snahou omezit čtení básní jako fikčních situací by se například nabízel komentář k faktu, že velká část vyučovaných děl měla lyricko-epickou povahu (*Kytice*, *Máj*, „*Maryčka Magdónova*“, Havlíčkův „*Král Lávra*“, Nerudova „*Romance štedrovečerní*“, Dykova *Milá sedmi loupežníků* či různé balady)<sup>10</sup>. Sám Jindráček, který se přitom snaží posunout čtení těchto děl do modu, v němž si všímáme vlastností a postupů příznačných pro (lyrickou) poezii, hovoří v případě *Kytice* o příběhu (s. 29, s. 33), postavách a světě, který obývají (s. 33). Za úvahu stojí i to, že Culler, na něž se autor odvolává, výslovně hovoří o lyrické poezii, kterou vymezuje jako „tradic[i] nenarativních, rytmických a mnohdy do slok strukturovaných děl, pro něž je zásadní jejich sluchové vnímání [...]“ (40).<sup>11</sup> Jiným tématem hodným pozornosti by mohla být otázka, jaký vliv má na výuku, považují-li vyučující obsah vyučované hodiny za její téma.<sup>12</sup>

9 Příkladem může být postřeh věnovaný množství úloh vztahujících se k básnickému textu, o němž jsme mluvili výše, téma je zmíněno vlastně mimochodem a ukázka hodiny má sloužit jako doklad nutnosti znovučtení výukových situací a nemožnosti generalizace (s. 240n).

10 Kompletní seznamy jsou uvedeny na s. 189–190 a 193–194.

11 Pasáže cituje sám Jindráček, který si je vědom toho, že Cullerovy závěry nelze vztáhnout na celou poezii (s. 39–40).

12 Srov. tabulky na s. 198–202.



Osobně se nedomnívám, že by kdokoli soudný mohl po autorovi chtít, aby tvrdil, že lze teze jeho knihy vztáhnout na všechny hodiny literární výchovy v České republice. Je zřejmé, že konkrétní výukové situace nemohou fungovat jako příklady *pars pro toto*.<sup>13</sup> Interpretované situace jsou nicméně exempla v tom slova smyslu, že nám umožňují o dané problematice přemýšlet (zobecnovat témata, ne situaci výuky na školách), což je také to, co Jindráček, přes všechny výhrady, dělá a co vnímám jako největší přínos knihy.

---

13 Srov. nicméně ojedinělé pasáže, v nichž autor právě tento postoj naznačuje: „Data, z nichž v knize vycházím, tvoří tedy materiál, který sice vypovídá o dění jen v několika školních třídách, není však o nic méně důvěryhodný a spolehlivý než soubor údajů vyvozených ze statisticky reprezentativního vzorku populace. Opakovaně jsem se snažil, aby i taková data, která se vztahují jen k úzké skupině českých učitelů a žáků, reprezentovala pečlivě vybrané typy autentických výukových situací a aby nabízela dostatečné množství příležitostí k jejich podrobné a komplexní analýze“ (s. 143–144). Dále viz s. 198, kde mluví o tom, že spatřil dostatek situací, které se ve školách neustále opakují, a s. 215–216, kde konstatuje, jak rychle se projevila relativní jednotvárnost pozorovaných situací.